



Theoretisch-practische handleiding voor het lager onderwijs

<https://hdl.handle.net/1874/235946>

HET TWEEDE LEERJAAR.

THEORETISCH-PRACTISCHE HANDLEIDING

VOOR HET LAGER ONDERWIJS,

DOOR

H. DE RAAF.

TE GRONINGEN BIJ J. B. WOLTERS, 1898.

ody
4162

mm 13030

Universiteit Utrecht
BIBLIOTHEEK CENTRUM UITHOF

PA

+ Ei 18
+ Ei 28

8110/31 - EC
623
II

HET TWEEDE LEERJAAR.

THEORETISCH-PRACTISCHE HANDLEIDING

VOOR HET LAGER ONDERWIJS,

DOOR

H. DE RAAF. Universiteit Utrecht
BIBLIOTHEEK CENTRUM UITHOF

PA



0682 3243

TE GRONINGEN BIJ J. B. WOLTERS, 1898.

~~bibliotheek~~

~~instituut voor pedagogische en
andragogische wetenschappen~~

~~heidelberglaan 1 - 3508 tc utrecht~~

~~tel. 030 - 534711~~

STOOMDRUKKERIJ VAN J. B. WOLTERS

VOORBERICHT.

Den Nederlandschen onderwijzer bied ik hierbij mijn Tweede leerjaar aan. Ik heb gemeend, dat ik het niet bij éénen stap mocht laten, maar dat het begonnen werk voortgezet moest worden. Elk leerjaar heeft zijn eigen taak met haar eigenaardige moeilijkheden, en die taak in bijzonderheden te overdenken is voor elken practicus een noodzakelijk en vruchtbaar werk. Daartoe wil nu het Tweede leerjaar hem aanleiding en leiding geven. Dat het dit kan, geloof ik wel. Of men met de leiding steeds tevreden zal zijn, dat mag ik niet beweren; want de meeningen, ook over schoolzaken, looplen soms zoover uiteen. De Schrijver mag niet meer verlangen, dan dat zijn arbeid gewikt en gewogen worde, voordat het oordeel, hetzij goed- of afkeurend, zich laat hooren. Hiermee zal ondergeteekende dan ook tevreden zijn.

H. DE RAAF.

EEN WOORD VAN DANK EN VERWEER TOT INLEIDING.

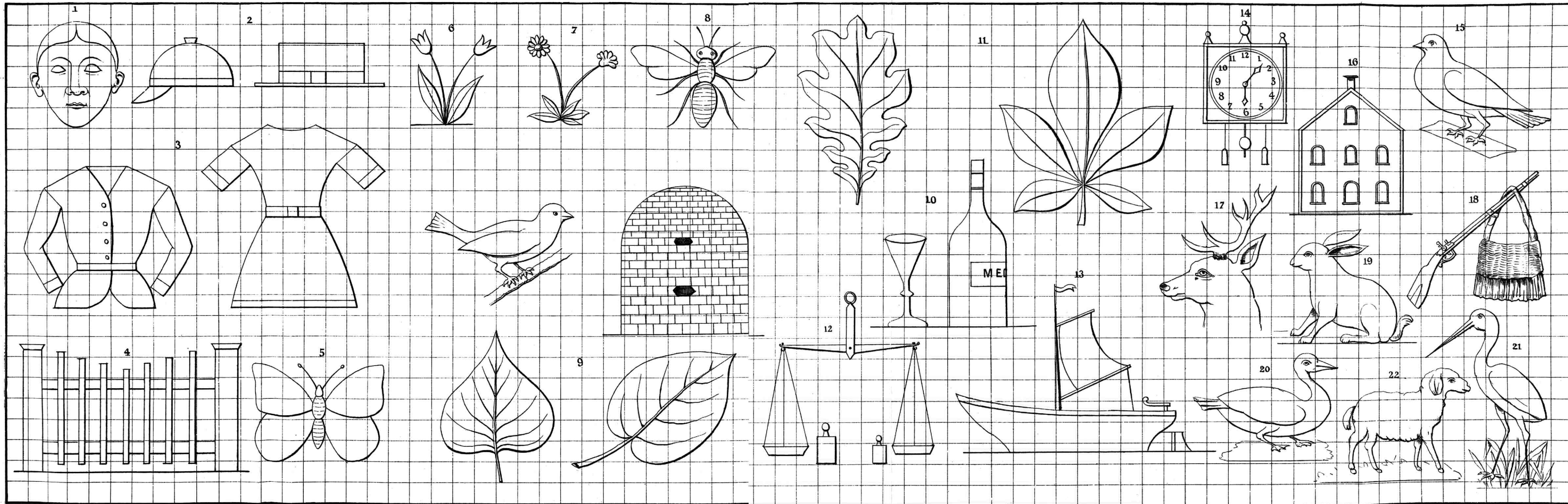
Nadat mijn EERSTE LEERJAAR ter perse was gegaan, is er een en ander gebeurd, dat de Lezer mag weten.

De **Vereeniging voor Paedagogiek** had aan hare leden toegezonden een door mij ontworpen „*Leerplan met beknopte toelichting voor het 1e leerjaar van scholen met een volledig klassenstelsel*”, welk leerplan, op weinige ondergeschikte punten na, overeenstemde met dat, hetwelk voorkomt in mijn EERSTE LEERJAAR. Het Bestuur dier vereeniging benoemde eene Commissie van drie leden, nl. de heeren J. Th. Schiphorst van Delft, M. Lem en H. Deelman van Amsterdam, welke de opdracht ontving, met mij genoemd „Leerplan met toelichting” te onderzoeken en te bespreken en er daarna een rapport over uit te brengen. Aldus geschiedde. Het Rapport werd, gedrukt, aan de leden der Vereeniging toegezonden en vervolgens op de Algemeene vergadering, in de kerstweek van 1895 te Utrecht gehouden, met het „Leerplan” zelf, beoordeeld en bediscussieerd.

Het voegt mij, hier een woord van dank te spreken tot de Commissie, die met nauwgezetheid, onpartijdigheid en zoo goed, als haar met de gegevens in de „Beknopte toelichting” mogelijk was, zich heeft gekweten van hare taak, en van wier op- en aanmerkingen ik bij de uitgave van mijn EERSTE LEERJAAR een dankbaar gebruik gemaakt heb. Sommige dier op- en aanmerkingen evenwel waren te wijten aan de onvolledige gegevens in de „Beknopte toelichting”, zoodat ik vertrouwen mag, dat die mijn later verschenen EERSTE LEERJAAR niet treffen.

De Commissie eindigde haar Rapport met deze woorden:

„Tot hiertoe heeft de Commissie nog al eens het licht op bezwaren laten vallen; dat was haar plicht. Nu rest haar echter de dankbare taak, als hare vaste overtuiging uit te spreken, dat de heer de Raaf aan de Vereeniging



voor Paedagogiek in 't bijzonder en aan het onderwijs in 't algemeen een belangrijken dienst heeft bewezen met de samenstelling van het besproken leerplan. De tegenstanders van het beginsel der concentratie zullen moeten erkennen, dat dit principe een tastbaren vorm heeft verkregen, die hen zal weerhouden, in 't vervolg te spreken van een denkbeeld, dat in de praktijk niet toe te passen is; terwijl de voorstanders in dit plan een schoone belofte voor de toekomst zien, het morgenrood van een mooien dag."

Een woord van dank mag ik verder brengen aan de Schrijvers van critiek over mijn EERSTE LEERJAAR, te meer, daar ook zij — op een paar uitzonderingen na — toonden, mijn boek met veel ernst en weinig vooroordeel te hebben onderzocht. Met weinig vooroordeel, zeg ik, want volkomen objectiviteit van oordeel is een psychische onmogelijkheid. Een schrijver mag en kan niet meer verlangen van de Critiek, dan dat zij zich van goeden wille toone om hem te begrijpen en te waardeeren. En dien goeden wil toonden o. a. de beoordeelaars in *De vrije School*, *Het nieuwe Schoolblad* van 19 en 26 Juni 1896 en de *Provinciale Groninger Courant* van 11 Januari 1896.

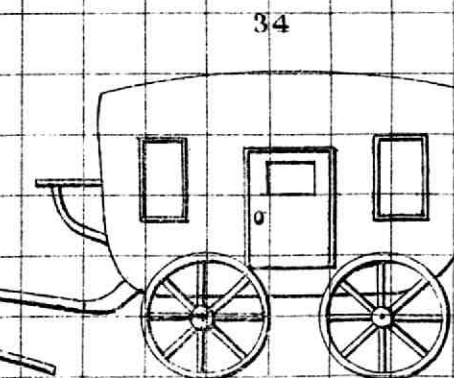
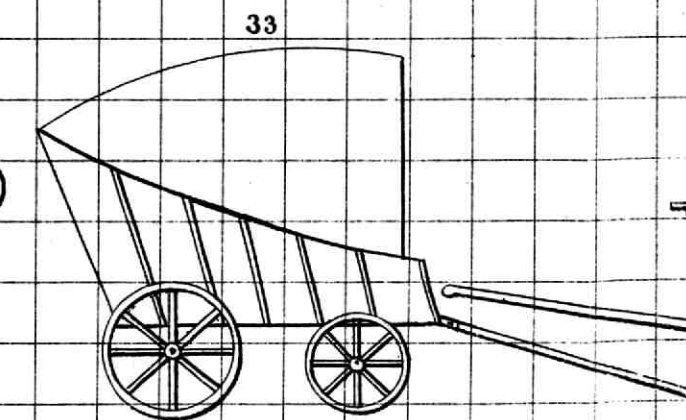
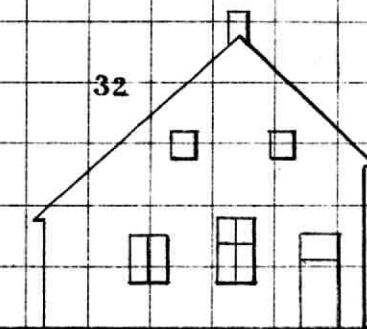
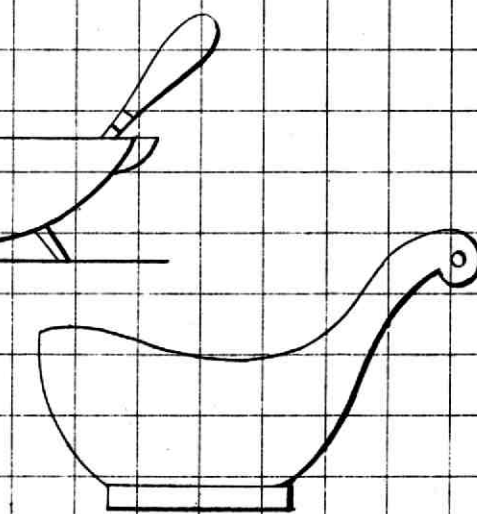
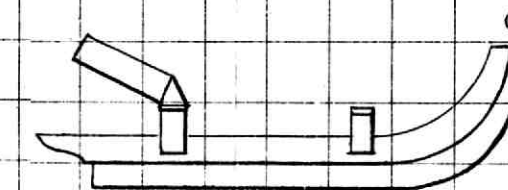
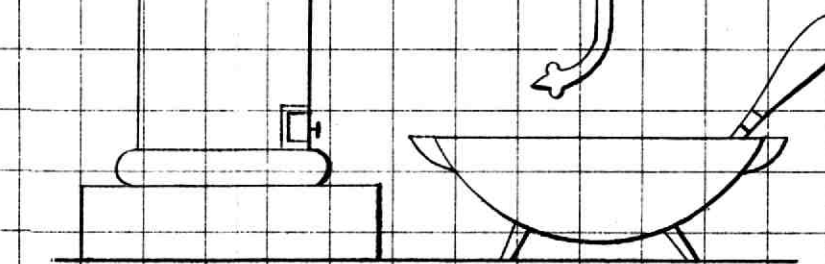
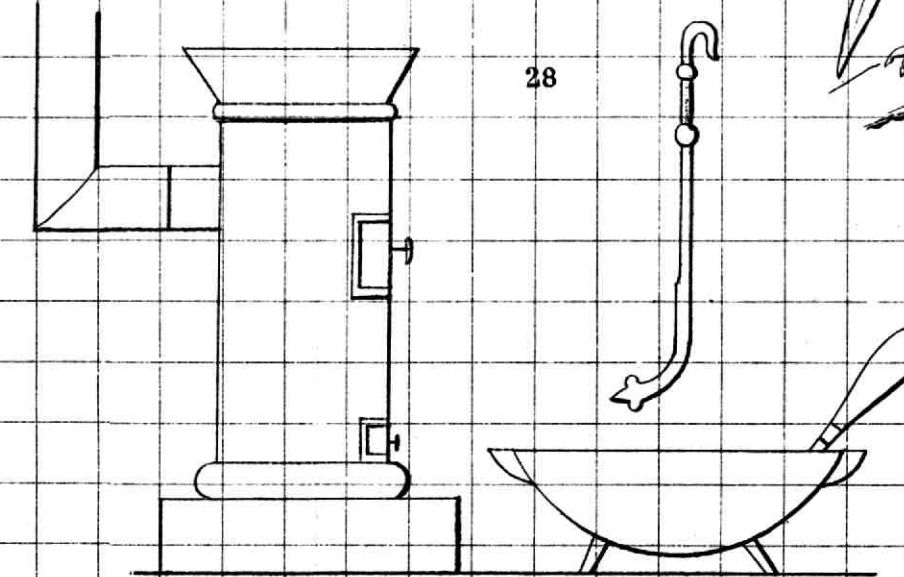
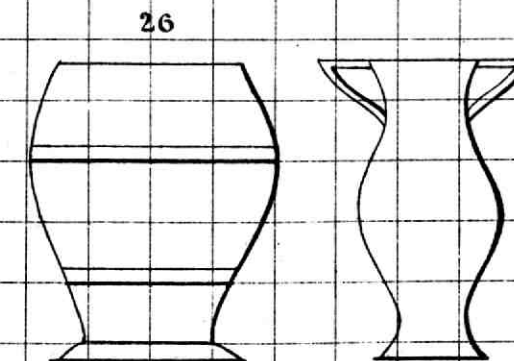
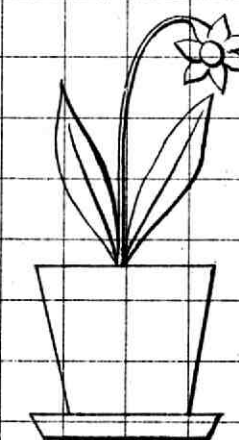
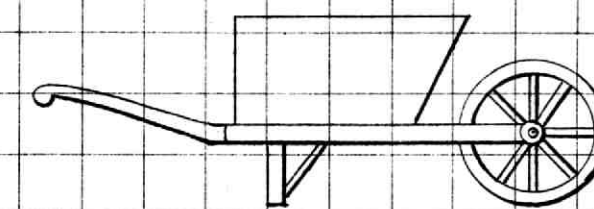
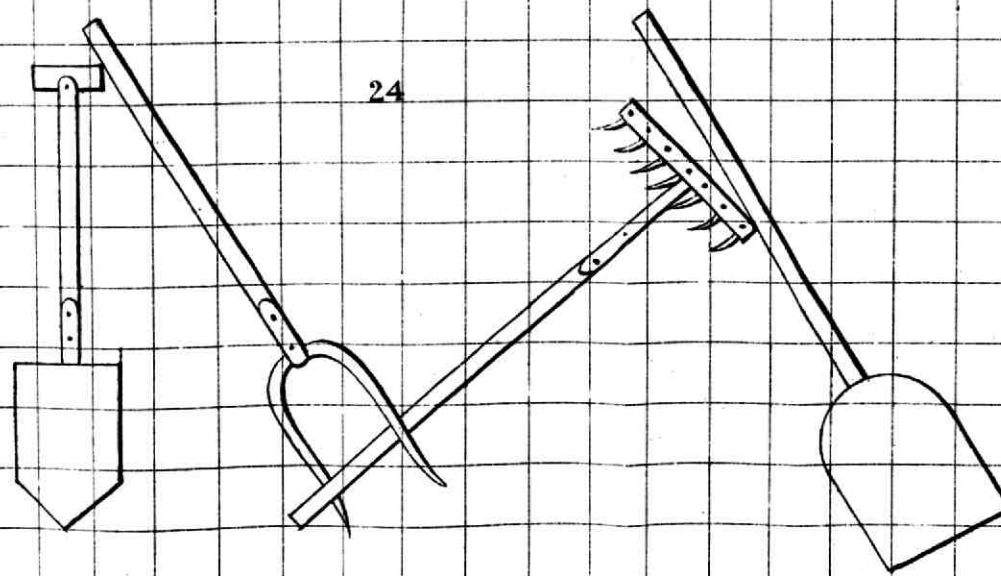
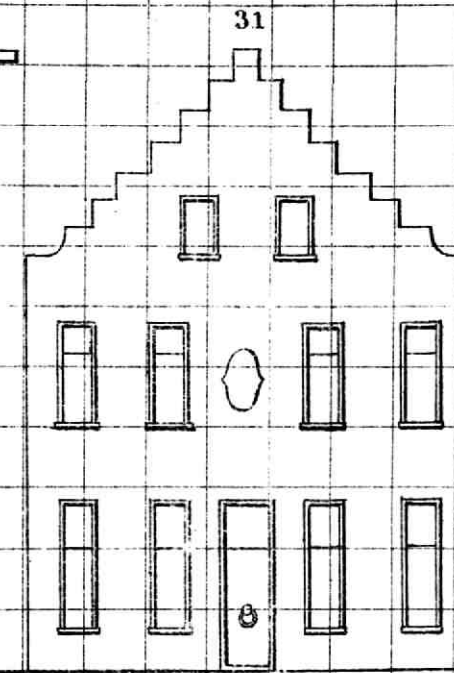
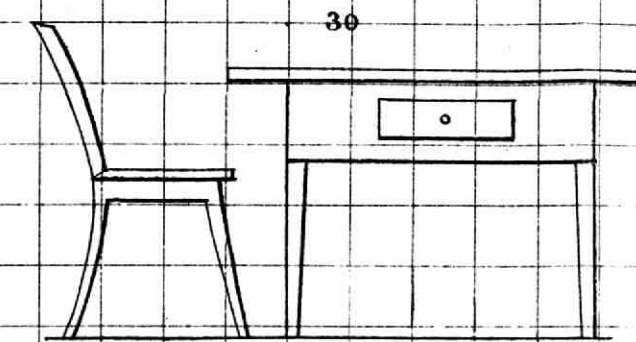
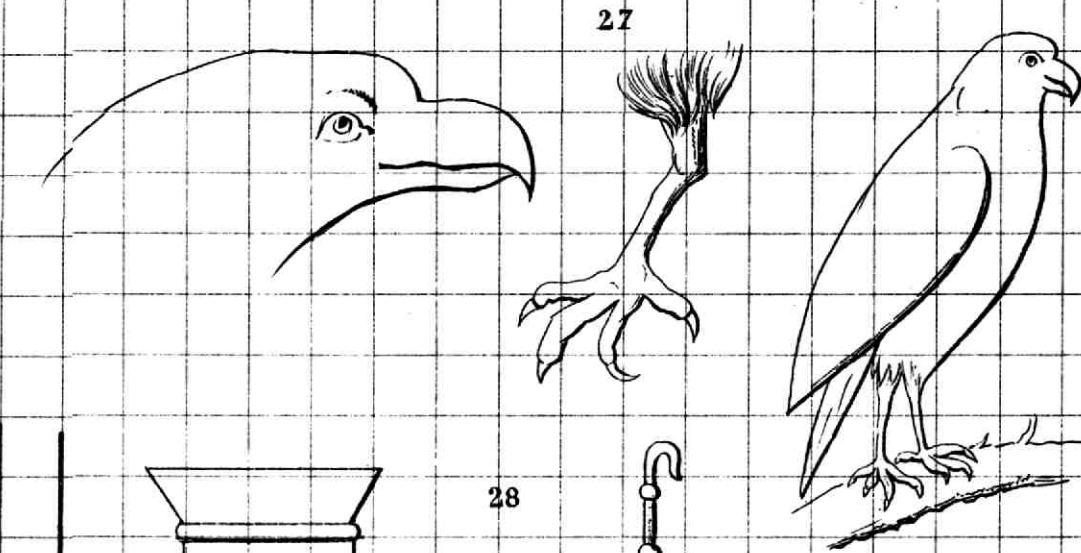
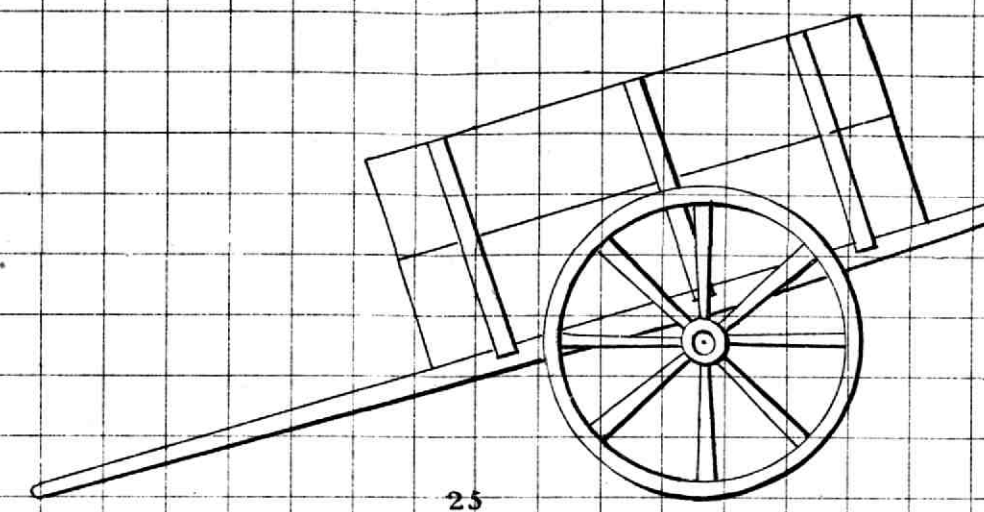
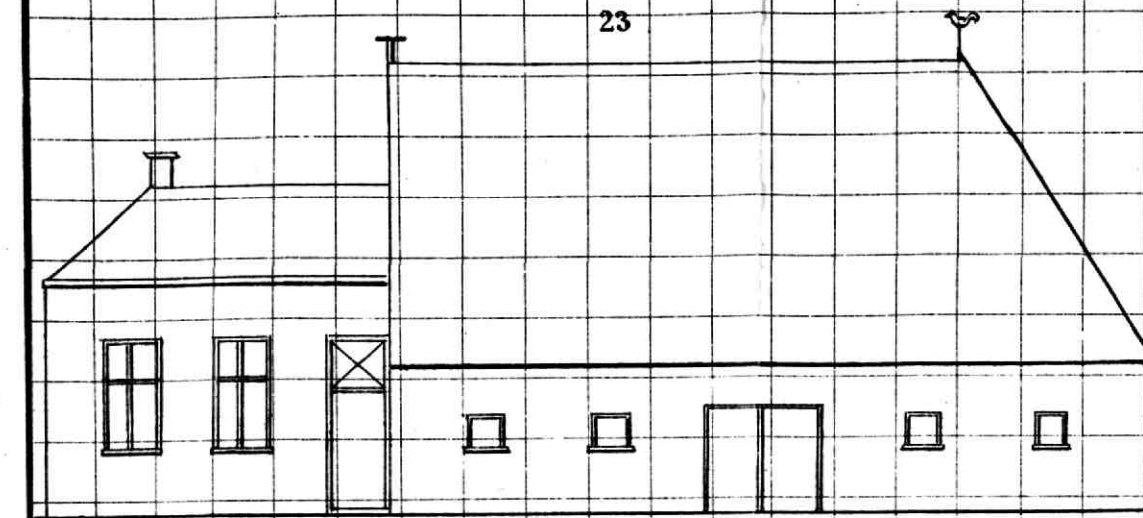
Ik veroorloof mij eenige aanhalingen.

De *Vrije School* zegt o. a.:

„Ook al weten we dezen schrijver een bewonderaar van Herbart, dien we niet verstaan, zoo ontvangen wij een werk van hem, eerlijk gezegd, toch altijd met ingenomenheid. Er wordt zooveel oprecht zoeken naar 't beste voor de jeugd in zijn arbeid openbaar, er getuigt zooveel voor zijn helderen blik, voor zijn vaardigheid om duidelijk en eenvoudig te blijven, er is zooveel verstandige ijver in zijn propaganda, dat wij hem steeds met belangstelling volgen, al is 't, dat wij — en we weten, dat hij ons dit allerminst ten kwade duidt — onze eigen opmerkingen hebben. Zoo ook leggen wij nu zijn boek uit de handen onder den indruk van kennis gemaakt te hebben met een voorbeeldig, leerzaam, aantrekkelijk geschrift, waarvan de school zeker vruchten zal plukken.

Of is het niet voorbeeldig, dat een onderwijzer met groote zorg, wikkend en wegend, lettende op kleine bijzonderheden en onderdeelen, zijn gedachten laat gaan over stof, schikking en vorm van zijn onderwijs? Is het niet gepast, dat hij les vóór les afmeet, hoever en waartoe hij zal kunnen komen? Al wijst de toekomstige praktijk op een onvoorziene omstandigheid, op een misrekening, op een fout, het uitgewerkte plan geeft zooveel waarborg voor ijverige en verstandige toepassing, dat men er niet te zeer op aandringen kan, dat toch alle onderwijzers kennis maken met dit plan en er een voorbeeld aan nemen.

Wij kunnen er veel uit leeren. Natuurlijk zweert men niet bij het woord van dezen meester. Maar hij onderwijst ook door 't geen, waarin wij 't niet met hem eens zijn. Hij dwingt ons om onzen traditioneeelen gang te toetsen



aan *niet* zijn, maar ons eigen overleg. Zijn hier en daar apodictische wijze van spreken prikkelt tot oppositie. Niet zelden met het gevolg, dat men in zijn schuiltje overstapt en gaarne zijn meerderheid erkent".

Het nieuwe Schoolblad zegt:

„Welke beginselen de heer de Raaf voorstaat, mag na alles, wat hij geschreven heeft, bekend geacht worden. In woord en geschrift heeft hij gestreden voor het goed recht zijner zaak.

Zijner zaak. Want de bestudeering en bespreking der Herbart-Zillersche beginselen in ons land mag genoemd worden het gevolg mee van de propaganda — de ernstige, waardige propaganda van de Raaf. Het is bekend, hoe tal van jongere paedagogen aan zijn licht hunne kaars hebben ontstoken.

Maar ook „*zijne zaak*” om den ernst en de liefde, waarmee hij ze heeft bestudeerd en bekend gemaakt; om zijn geloof in de zedelijke opvoeding — zoo en niet anders. Men behoeft, om dit in te zien, den heer de Raaf slechts te hebben zien staan te midden van zijne tegenstanders. Hier worden de schouders opgehaald, ongeloovig, — medelijdend haast. Daar wordt met bijtenden spot zijn doel genoemd „niet van deze wereld”, die immers het ideale niet kent.

En tal van practici staan hoofdschuddend daar, als hij klopt aan de schooldeur; ze weigeren hem toegang en verwijzen hem naar de studeerkamer.

Maar hij houdt stand als „een rots”. Nu gemoedelijk, dan scherp, zoekt hij te overtuigen. Zijn geloof, dat bergen van bezwaren verzetten wil, zoekt hij te storten in de harten van anderen.

Zijne innige overtuiging, dat het toch wel niet anders kan dan zóó, doet hem vaak twifelen aan kennis en inzicht bij den tegenstander, legt hem den raad op de lippen: „Onderzoekt toch!”

Het boek van de Raaf is dan ook maar niet zoo één van de vele, die dagelijks het licht zien. Het is een boek met eene geschiedenis — van voor de geboorte af. Het is niet een boek, dat verkocht worden wil, maar een, dat gelezen en nageleefd wil worden.”

De Provinciale Groninger Courant 1897 zegt:

„Ieder onderwijzer *moet* dit boek gelezen hebben. Studeerenden *moeten* het kennen. Want wie *dit* werk kent, al is het de eerste 55 bladzijden slechts, die zal op een examen voor psychologische paedagogiek geen slecht figuur *kunnen* maken, tenzij men zielkunde en paedagogiek van elkaar gescheiden houdt, zooals tot heden gebeurd is. En als men *dit* werk kent, zullen — de deugdelijkheid der examinatoren vooropgesteld — zullen er een volgend jaar in Groningen geen 92 candidaten meer *kunnen* zijn, die op hun mondeling examen in paedagogiek onvoldoende halen, zooals het verslag der Commissie voor 1895 tot beschaming van den Nederlandschen onderwijzer heeft meege-deeld in betrekking tot het examen van 't verstreken jaar.

Daarom gij, onderwijzers, en in 't belang uwer emancipatie, en in 't belang uwer school, en in 't belang van uwe examens, maakt kennis met dit hoogst belangrijke werk. Bij monde van een harer leden heeft de perscommissie er

hier een uitvoerig schrijven aan willen wijden, vooral om in deze eerste beoordeeling haar standpunt en daardoor het drieërlei belang op den voorgrond te doen treden. Zij hoopt, dat u haar die uitvoerigheid ten goede zult houden, juist met 't oog op dat belang. En ze wenscht den Schrijver natuurlijk véél geluks toe met zijn werk."

Doch niet enkel lof heb ik te vermelden; bij de discussie in de algemeene vergadering der *Vereeniging voor paedagogiek* zijn er ook woorden van afkeuring gesproken, zijn er aanmerkingen gemaakt op mijn werk. Ten deele mag ik die toeschrijven aan onbekendheid met mijn — toen nog niet verschenen — boek, *Het eerste Leerjaar*, ten deele echter ook aan principiële verschillen tusschen mijne bestrijders en mij. De door hen ingebrachte bezwaren en bedenkingen tegen leerstof, plan en behandeling der leerstof heb ik op die vergadering slechts in 't kort kunnen bespreken, terwijl ik mij voorbeheld daar later uitvoeriger op te antwoorden. Dit heb ik gedaan in het *Nieuw tijdschrift* 7en jaargang, en wat ik daar gezegd heb, mag de Lezer naar mijn oordeel ook weten, wil hij in de quaestie indringen en tot stellige gevolgtrekkingen aangaande de meerdere of mindere deugdelijkheid van mijn arbeid in staat zijn. Na het woord van dank volgt hier dus een woord van verweer.

De ingebrachte bezwaren dan zijn drieërlei: *ethische*, *psychologische* en *didactische*. Nieuw zijn ze voorzeker niet, althans niet in het land, waar de „wetenschappelijke paedagogiek" ontstaan en het eerst en meest in practijk gebracht is; doch wij komen in dit opzicht een halve eeuw achteraan: terwijl dáár de strijd in zekeren zin werd uitgevochten, is hij hier te lande eigenlijk maar pas begonnen. Welke strijd? De aloude strijd van het bestaande tegen nieuwe ideeën en hare toepassing.

Maar het is niet alleen een strijd tusschen oude en nieuwe denkbeelden. De opvoeding der jeugd is er in gemoeid; practische belangen dus zijn er in betrokken, en dit draagt er toe bij, de strijders menigmaal tot uitingen van hartstocht te vervoeren en elkander te verbitteren. De polemiek tusschen *Herbartianen* en *Pestalozzianen* in Duitschland heeft dit meer dan eens getoond, helaas, zeer ten nadeele der zaak. De eersten vergeten, dat wie het nieuwe ingang wil verschaffen, véél hindernissen uit den weg moet ruimen, en dat dit tijd en geduld vereischt. Meeningen,

overtuigingen, die zich allengs in de geesten hebben vastgezet, volgens welke de schoolknaap is onderwezen, die hem bij zijne opleiding tot onderwijzer zijn ingeprent door leerboek en vertolker, die later door lectuur meer zijn bevestigd en uitgebreid en eindelijk nog door de schoolpraktijk bekrachtigd — zulke denkbeelden legt men niet in eens af als een versleten kleed. En wanneer nu een strijder voor het nieuwe meent, dat zij moeten vallen bij den klank van zijn overtuigend woord, gelijk de muren van Jericho vielen bij 't geschal der bazuinen, dan is die meening zeer onzielkundig, en zijne verbittering over teleurgestelde verwachtingen evenzeer. — De hoop, dat mijn Leerplan met algemeenen bijval zou worden begroet, heb ik dan ook geen oogenblik gekoesterd; daarentegen wel verwacht, dat men er bezwaren tegen te berde zou brengen. En wanneer ik nu deze bezwaren met ernst ga wikken en wegen, trachtende niemand te kwetsen, dan hoop ik zoodoende elke aanleiding te vermijden tot eene hartstochtelijke polemiek.

Ik begin dan met de *aesthetisch-ethische* bezwaren.

Het verheugde mij, dat niemand het hoofdbeginsel van mijn werk heeft aangetast: de zedelijke vorming der jeugd is het hoofddoel van ons Lager onderwijs. Ook mocht ik tot mijn genoegen opmerken het meer en meer veld winnen der overtuiging, dat de school dit doel niet genoeg in 't oog houdt, dat het, in overeenstemming met den heerschenden tijdgeest, al te veel en eenzijdig het „aanbrengen van kennis en bekwaamheid ten nutte van latere opleiding of toekomstigen werkkring” heeft beoogd en nòg beoogt. Deze overtuiging sluit nochtans volstrekt niet in, dat men aan de tekortkomingen der school de beweerde uitspattingen der hedendaagsche jeugd moet toeschrijven. Wanneer de moraliteit van het tegenwoordige geslacht te wenschen overlaat — en wie zou dit willen tegenspreken! — dan is dit feit niet enkel aan gebrekkig schoolonderwijs te wijten. Doch daarover mag ik hier niet uitweiden. Genoeg is mij het toenemend besef, dat de Lagere school meer kan en moet doen voor de zedelijke vorming der jeugd. Alleen over de vraag, *hoe* zij dit moet doen, loopen de gevoelens nog uiteen; doch het is te hopen en te verwachten, dat men 't ook omtrent dit punt allengs wel eens worden zal.

1. Sommigen, de meesten misschien, zijn van meening, dat het schoolleven, nl. de gewone schoolarbeid, de dagelijksche regeering, de omgang met en het voorbeeld van den onderwijzer, daartoe wel voldoende is. Zij verwerpen daarom het denkbeeld, „*door bijzondere ethische leerstof, als centrum van het geheele onderwijs, het zedelijk peil der jeugd te verhoogen*”, omdat, naar zij meenen, „*de ethische elementen in het geheele onderwijs verspreid liggen*”. Deze bewering zullen we eerst onderzoeken.

Met „ethische elementen” kan niet anders bedoeld zijn dan *voorstellingen van ethische verhoudingen*. Zulke verhoudingen nu vinden we uitsluitend in de menschenwereld en wel in de gezindheden der menschen en de daaruit voortvloeiende handelingen. Wanneer een kind gezind is tot dank jegens allen, van wie het bewijzen van welwillendheid ontvangt, en deze gezindheid openbaart door daden (kleine diensten), dan merken we tusschen deze personen eene ethische verhouding, die ons welgevallig is. Doch indien het kind het ontvangen goede vergeldt met ondank, dan blijkt daaruit eene ethische verhouding, die ons mishaaft. Eene ethische verhouding is derhalve *goed of kwaad*. De Zedeleer nu eischt van den mensch, dat hij jegens zich zelf en anderen, zelfs tegenover het redeloos dier, zóó gezind zij en zóó handelt, dat de aldus ontstane ethische verhoudingen onze volstrekte goedkeuring wegdragen. Voorbeelden daarvan vinden wij o.a. in de liefde van ouders en kinderen, de zorg der gegoeden voor de armen, de trouw van den dienaar jegens zijnen meester, de hulpvaardigheid van den knaap tegenover een schoolmakker, de liefderijke behandeling van een dier door een kind, enz.

Liggen nu zulke ethische elementen in het geheele onderwijs verspreid? Bijv. in het onderwijs in Rekenen, Spraakleer, Schoonschrijven, Teekenen, Muziek, Natuurkunde? M. a. w.: leert een kind door het onderwijs in deze kundigheden en kunsten, wat *zedelijk* is? Dit *weten* toch moet er zijn: 't is het begin van alle zedelijke vorming. Wie niet weet, wat zedelijk is, hoe kan hij daar iets voor gevoelen, hoe zal hij 't zedelijke kunnen willen!

Is misschien de zinnelijke waarneming en de vorming van voorstellingen op zich zelf reeds eene zedelijke handeling? Is het denken dat? Ja, is het willen en handelen in 't algemeen dat? — Men versta mij niet verkeerd. Ik wil niet ontkennen, dat het leeren, de daarbij aan den dag gelegde vlijt, de resultaten er van, nl. kennis en bekwaamheid, voor de zedelijke vorming waarde kunnen hebben; integendeel ik geef toe, dat zij daarvoor onmisbare vereischten zijn, doch — het ethische zelf maken zij niet uit.

Al die kennis en bekwaamheid moet worden beheerscht door eene edele gezindheid; de bezitter moet zich gedrongen gevoelen tot een lofwaardig gebruik er van; en deze gezindheid, deze innerlijke drang wortelt in een anderen voorstellingskring dan in de genoemde leervakken. En daarom moet er eene bijzondere ethische leerstof gekozen worden, eene stof, waaruit die voorstellingskring langzamerhand in den geest des kinds wordt opgebouwd. Een voorstellingskring, die — gelijk alle ware kennis — ontstaat uit concrete aanschouwingen van ethische betrekkingen tusschen mensch en mensch, tusschen mensch en God, zelfs tusschen mensch en dier. Niet dus in de eerste plaats abstracte leeringen, hoe voortreffelijk overigens, als: „Hebt medelijden met ongelukkigen!” maar duidelijke, indrukwekkende beelden van uit medelijden handelende personen moeten den leerling zóó voor den geest gehouden worden, alsof hij ze werkelijk aanschouwde. En niet één voorbeeld van zoodanige ethische betrekking worde hem gegeven, maar vele en telkens andere moet hij ontvangen, want die alle slechts kunnen hem voldoende leeren, wat medelijden *is* en *hoe* een mensch zijn medelijden kan betoonen. Doch dit behoef ik aan onderwijzers niet meer duidelijk te maken.

Maar waarom deze leerstof tot het *centrum* van het schoolonderwijs gemaakt? — Wel, omdat die voorstellingen heerschappij moeten voeren over al het willen van den persoon. De ethische voorstellingen mogen, figuurlijk gesproken, niet ergens in een vergeten hoekje geborgen, maar moeten midden tusschen alle voorstellingskringen geplaatst worden, zoodat ze niet deze alle in betrekking staan. Uit dien ethischen voorstellingskring moeten, als uit een centraal-bureau, alle aansporingen, wenken, aanwijzingen, voorschriften komen, waarnaar de mensch bij ál zijne begeerten, voornemens, plannen, besluiten, handelingen, heeft te luisteren. M. a. w. hij moet leeren gehoorzamen aan de stem van zijn geweten, en die stem mag nimmer zwijgen. Gelijk de leerling bij het schrijven zijner gedachten aanvankelijk zich moet bezinnen en, naar bewust gemaakte voorstellingen, woorden en zinnen op het papier zet, zóó moet hij zich ook leeren richten naar ethische voorstellingen bij ál zijn doen en laten. En evenals die leerling tengevolge van de dagelijksche toepassing als vanzelf het rechte schrijft, zoo gaat hij ook eindelijk als vanzelf het zedelijke doen. Met dit „vanzelf” bedoel ik niets meer, dan dat door de gedurige herhaling de herinnering eindelijk overbodig wordt, dat oogenblikken van twijfel en tweestrijd steeds zeldzamer worden en eindelijk geheel ophouden. Dan merkt men niet telkens meer den invloed, welken van den heerschenden voorstellingskring uitgaat,

en gelijk de oefening in zekere kunst eindelijk uitloopt op eene werktuiglijke technische vaardigheid, zoo wordt ook het zedelijk willen en handelen „eene tweede natuur”.

Maar zijn er dan buiten die ethische stof nergens in het schoolonderwijs ethische elementen aanwezig? Natuurlijk wel, indien bij het onderwijs in eenig leervak zoogenaamde historische leerstof voorkomt; d. i. wanneer voorstellingen uit het menschenleven behandeld worden. Zulke stof vindt men bijv. in het *aardrijkskundig onderwijs*, dat spreekt over maatschappelijke toestanden, instellingen, wetten, volksdeugden en gebreken; bij het *lees-onderwijs*, dat stukken behandelt, waarin ethische betrekkingen worden geschetst; bij het *xangonderwijs*, indien de liederen eene zedelijke strekking hebben. Deze stoffen moeten dan aansluiten bij de centrale ethische leerstof, welke van het eerste leerjaar af de eigenlijke kern uitmaakt van het schoolonderwijs. Doch wie op deze „ethische fragmenten”, welke in de genoemde leervakken verspreid liggen, zich wilde verlaten, wie daaruit een voldoende plan voor de zedelijke vorming wilde opbouwen, die zou toch waarlijk toonen de voorwaarden der psychische ontwikkeling niet genoeg te kennen. Van eene degelijke vorming, hetzij *verstandelijk*, *aesthetisch* of *zedelijk*, kan onmogelijk sprake zijn, indien er niet van het begin af en gestadig door gebouwd wordt aan eenen voorstellingskring, waarin de verstandelijke, aesthetische en zedelijke kracht besloten ligt. Met een zoogenaamd „occasioneel onderwijs” mag men zich in geen geval tevreden stellen, indien men degelijke resultaten verlangt. Evenwel wat dit onderwijs ons van tijd tot tijd kan bieden tot aanvulling van reeds aanwezige gedachten, tot opwekking van zedelijk gevoel of stemming, tot versterking van een zedelijk streven, dat nemen we natuurlijk gaarne en dankbaar aan.

Nog op één punt wil ik wijzen. Het rekenen, de spraakleer, het schrijven, het zingen, het teekenen, de natuurkunde bevatten geene ethische elementen, zei ik hierboven; maar ik voegde daaraan toe, dat zij toch voor de zedelijke vorming waarde hebben. De beste gezindheid, het innigste meegevoel zou in de omstandigheden des levens weinig praktische waarde hebben, indien de kennis der middelen, het verstandelijk inzicht ontbrak, die het den mensch alleen mogelijk maken, zijne gezindheid door daden te toonen en zijne medemenschen en zich zelven te dienen. Want dit eischt de ware zedelijkheid, zij mag niet in het gevoel blijven steken, hoe loffelijk dit gevoel op zich zelf is, maar moet tot willen en handelen komen. En dit is alleen dan mogelijk, als het den mensch niet mangelt aan verstand

en bekwaamheid. Daarom moet noodzakelijk naast het zedelijk vormend onderwijs een ander staan, dat de noodige kennis en bekwaamheid verschaft, dat oefent in opmerken en denken, dat gewent aan stiptheid en orde bij elken arbeid; want de domme, onwetende mensch is zedelijk onvermogen.

Ik kom alzoo tot de volgende slotsom;

a. *De zedelijke vorming van het kind eischt eene centrale leerstof voor de geregelde opbouw van een ethischen voorstellingskring, welke het denken en willen beheerscht.*

b. *Dexe voorstellingskring ontvangt van sommige leervakken bijdragen, doordat verwante voorstellingen daaruit zich bij de centrale leerstof aansluiten.*

c. *Parallel met het onderwijs in het centrale leervak loopt verder het onderwijs in andere leervakken, hetwelk aan de zedelijke persoonlijkheid de middelen schenkt, zich zelf en anderen te dienen.*

2. Men heeft beweerd, „*dat het Sprookje niet geschikt is, omdat de kinderen de schoonheid er van niet beseffen*”.

Wat bedoelt men met deze uitspraak? Wil men zeggen, dat een kind van 6 à 8 jaren niet in staat is een sprookje te ontleden en er aesthetische momenten in aan te wijzen? Dit stem ik grif toe: het zou al te dwaas zijn, zulk een litterarischen smaak bij zulk een kind te onderstellen. Ja, ik mag dien zelfs bij alle onderwijzers niet aannemen. Maar behalve dit aesthetisch inzicht in kunstwerken, dat schaars aangetroffen wordt, is er een besef van anderen aard, dat niemand van eenige ontwikkeling geheel mist: ik bedoel de vatbaarheid, den algemeenen indruk van een kunstwerk te gevoelen. Wij gevoelen de schoonheid van een mooi gedicht, dat goed voorgedragen wordt, zonder dat wij ons in bijzonderheden rekenschap kunnen geven van dit gevoel. Zóó gevoelt het kind de schoonheid van het sprookje, en het bewijst dit, indien het met belangstelling en teekenen van welgevallen naar dit voortbrengsel van naïeve volkspoëzie luistert.

„Op de overeenstemming van den geest der sprookjes met het innerlijk wezen des kinds berust allereerst het gemakkelijk verstaan, dat het kind voor het sprookje aan den dag legt. Het leeft hier in zijne wereld, de wereld der phantasie. Verwante voorstellingen en voorstellingsbewegingen begunstigen elkaar, en daarom is het sprookje voor een kind zoo bevattelijk. Daarop berust bovendien het kinderlijk genoegen bij het hooren van sprookjes, het genot bij 't ontvangen en het argelooze geloof aan hunne waarheid of althans de neiging tot gelooven, welke zelfs bij ontwakende twijfelingen in het kind aanwezig is, indien deze namelijk op de rechte wijze behandeld worden, bijv. doordat men wijst op de waarschijnlijkheid van het spreken der dieren. Het genoegen aan het sprookje wordt verzekerd, omdat

het doorgaans geene sombere, neerdrukkende, beangstigende, maar wel blijde en hoogstens gemengde aandoeningen, welke licht tot vroolijke overgaan, wekt, zoodat bij de voorafgaande spanning nog eene eigenaardige bekoring komt" 1).

Dat dit geene verbeelding maar werkelijkheid is, leert de ervaring den onderwijzer, die de kunst van vertellen verstaat. En daarom staat de klassieke stof van het sprookje door hare aesthetisch-vormende kracht hooger dan zoo menige opgesmukte vertelling van den allernieuwsten snit.

Zonderling klinkt dan ook het verwijt, „*dat het sprookje het kind in eene ideale wereld verplaatst*". Het kind stáát reeds in zulk eene wereld, d. i. het heeft eene opvatting van de wereld op zijne manier; en met die opvatting is het sprookje in harmonie. Zou men dan willen, dat het kind er onze wereld-beschouwing op nahield; dat het alle dingen even nuchter beschouwde als wij; dat zijne opvatting van de werkelijkheid exact-wetenschappelijk ware, als die van een gestudeerden man? Maar dan zou men immers het onmogelijke willen!

Ik' verbeeld mij een zevenjarig meisje, spelende met eene door haar zelf gemaakte pop: een stuk hout, een paar stokjes, een aardappel, eenige gekleurde lapjes vormen het geheel. En daar speelt, praat zij mee, dat liefkoost en kastijdt zij, legt het slapen, laat het eten en drinken, al naar den inval harer phantasie. Wat nu te zeggen van een opvoeder, die het kind deze ideale voorstellingen wilde ontrukken en zijne nuchtere er voor in de plaats geven, omdat hij in dat spel gevaar ziet voor — den waarheidszin bij dat kind? Verdient hij niet het verwijt, dat hij de natuur des kinds miskent? Toch blijft hij bij zijn geloof; men moge hem wijzen op het natuurlijk ontwikkelingsproces van den geest; op het feit, dat er bij een kind voorstellings-verbindingen moeten ontstaan, die afwijken van de ware, omdat het verstand van de werkelijkheid ontbreekt, — dat de phantasie derhalve eene noodzakelijke voorgangster is van het logisch denken. Nochtans het kind gaat intusschen zijn gang: het blijft zich bewegen en gelukkig gevoelen in zijne „ideale wereld", zich vermaken met de voorstellingen zijner verbeelding, en smaakt zoo een genot, dat alleen den kinderzens wordt geschonken, maar den verstandigen onthouden.

„Echter willen nog altijd onkundigen, dat aan de jeugd „slechts het ware en werkelijke verhaald worde", alsof de nuchtere werkelijkheid de volle levenswaarheid ware; en nog altijd vreezen onkundigen, dat de kennismaking met de sprookjes

1) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1er Jahrgang. Ueber den Märchen-Unterricht von Prof. Dr. ZILLER, Seite 3.

smaak en phantasie bij de jeugd bederven zal. Indien de behandeling van de natuurkundige stof, in het sprookje vervat, verzuimd werd, zou inderdaad het zich geheel indenken in de sprookjes voor de prille jeugd licht schadelijk worden. Doch in verband met die behandeling bevordert de poëtische stof niet slechts de vrije beweging der voorstellingen op onschadelijke wijze, maar wordt het voorstellen ook aanstonds op den rechten weg gebracht en komt het daardoor het opvoedend onderwijs ten goede. Wel is waar ontvangt niet alle phantasie door de sprookjes hare eerste ontwikkeling, want die phantasie splitst zich, evenals geheugen en verstand, volgens de onderscheiden voorstellingskringen. Doch de *phantasie, welke zich bezig houdt met de betrekkingen* van het menschelijk leven, de ethische betrekkingen, deze phantasie, waaraan de zedelijk-godsdiensstige mensch allereerst behoefte heeft, kan door de sprookjes versterkt, verlevendigd en toch ook voor buitensporige afdwalingen bewaard worden. Op haar moet reeds in het eerste leerjaar de tekstverklaring bij het zangonderwijs steunen. Zonder haar kan later geen historisch beeld gevormd worden" ¹⁾.

4. „Sprookjes hebben met moraliteit niets te maken.”

De gronden voor deze uitspraak heb ik niet mogen vernemen; dus moet ik er naar gissen. Zou 't mogelijk wezen, omdat de handelende personen in vele gevallen dieren zijn? Natuurlijk: dieren hebben met moraliteit niets uit te staan, en de moraliteit niets met hen; dat is eene onbetwistbare waarheid; eene zedeleer door en voor dieren bestaat nog niet, zal er hoogstwaarschijnlijk nimmer komen. Ook is het waar, dat deze volkspoëzie niet gemaakt is op de wijze als eene preek: met het doel om menschen onderwijs te geven in moraal.

Doch zulke gronden verraden toch eene zoo verregaande onkunde, dat ik er hier niet aan mag denken. Immers daarop zou men evengoed de moreele strekking van fabel en parabel kunnen ontkennen.

Dat er in een sprookje geene ethische momenten zouden zijn, is inderdaad *a priori* ondenkbaar. Hoe toch zou de kunst ons personen en handelingen kunnen schilderen, zonder ons zekere betrekkingen voor oogen te stellen, waarin persoonlijke neigingen of gezindheden aan den dag komen! Het ethische omvat het volle menschenleven in al zijne kleinere en grootere kringen: huisgezin, familie, vrienden, vereenigingen, genootschappen, gemeente, staat; en in al die kringen treedt het willen en handelen van den eenen mensch in zekere betrekking tot dat van den anderen. En in welken van die kringen men zich begeeft, overal behooren wenschen, begeerten, willen zich te buigen voor het gezag der ethiek. — Zien we nu eens naar

¹⁾ ZILLER, *Ueber den Märchen-Unterricht*, Seite 8.

de ethische momenten in het Sprookje. Dat van den Stroohalm, de Kool en het Boontje is bekend; zij gaan samen op reis, en daar hebben we al aanstonds het beeld eener ethische betrekking: immers reisgenooten zijn verplicht elkaar te helpen. Dat begrijpt het drietal ook; en de kinderen vinden het aardig van Stroohalm, dat hij aanstonds bereid is, zijne makkers van dienst te zijn, en even onaardig vinden zij Boontje, die gaat lachen, nu de beide anderen zoo ongelukkig aan hun einde komen. — Wanneer de kinderen hooren van den slimmen slokop, den Wolf, die de lieve geitjes op één na verslindt, dan — ik ben er zeker van — zullen zij boos worden op den leelijkerd en 't hem van harte gunnen, dat hij er later zoo slecht af komt. — Wanneer zij zien, hoe wakker de Hond voor zijn vriend Haan in de bres springt en hem den snooden Vos van 't lijf weet te houden, ... ja, dan hoor ik hen met een stralend gezicht zeggen: „Dat was mooi!” en „Net goed, dat die leugenaar zoo gestraft werd!”

De kinderen schijnen alzoo wel te beseffen, dat het Sprookje iets met moraal te maken heeft; onwillekeurig uit zich hun gevoel voor recht en waarheid, van achting voor het goede en minachting van het booze.

5. „Maar,” zoo hoor ik iemand zeggen, „*van de brave Hendriken heeft men ons verlost; nu geeft men er ons brave honden voor in de plaats.*”

Ja, dat is ergerlijk voor een nuchteren proza-mensch: is zoo'n brave Hendrik een voorbeeld van onnatuur, een brave hond is het nog meer. Doch de kinderen ergeren zich niet, en dit is de hoofdzaak; zij bekommeren er zich niet over, dat de handelende persoon een hond is: hunne phantasie helpt hen over dat vreemde even gemakkelijk heen als over het onmogelijke eener hoorende en sprekende pop. En dus spreken zij hun aesthetisch oordeel uit over de daden van een dier, alsof het huns gelijke ware: de hulpvaardigheid van den hond vinden ze mooi, de bedriegerij van den wolf leelijk.

Maar vinden wij zelf, wij, groote menschen, ons niet aangetrokken door de dankbaarheid en de trouw van een hond en laten wij het redelooze dier onze goedkeuring niet blijken? Mij schijnt het, op zijn zachtst uitgedrukt, zonderling, dat men een kind niet wil toestaan een parallel te trekken tusschen uitingen van het dier en die van den mensch. Want wij doen het zelf gedurig. Verwijzen wij den luiaard niet naar de mieren, om wijs te leeren worden?

Inderdaad in het Sprookje zijn de ethische momenten voor 't grijpen, en zelfs een kind kan ze vatten.

„Het sprookje bevat tevens een aantal objectief-verstandelijke, nl. zoowel aesthetische als ethische begrippen en regels, die buiten de sfeer der phantasie liggen, en de waarde van het ethische, dat in de sprookjes voorkomt, wordt natuurlijk niet gewijzigd, doordat het bijv. op het leven der dieren is overgedragen, want de ethische verhoudingen kunnen volgens de zedeleer zich evengoed vertoonen in een gedacht, door de phantasie geschapen leven als in het werkelijke leven. Veeleer schijnt het gunstig voor het zedelijk-vormend onderwijs, . . . dat er in den ruimsten omvang een geestelijk verkeer bestaat tusschen bezielde en onbezielde, redelijke en redeloze wezens, en tevens een wederzijdsch verstaan, een wederkeerig meegevoel. Daardoor toch wordt de krng der ethische betrekkingen uitgebreid, en des te meer gelegenheden bieden zich aan, het ethisch oordeel, het fundament van alle zedelijke waardeering, te wekken en te verbeteren; des te gemakkelijker gelukt het, zonder voorbarig moraliseeren, daaruit maximen of regels af te leiden, welke aanvankelijk steeds het zuiverst op vrèemde, niet met ons verwante of bevriende personen worden toegepast, en des te meer warmte en kracht erlangen oordeel en regel, indien zij ondersteund worden door vele bijzondere gevallen. En dit alles is van zoo groot belang voor de welwillendheid, welke het middelpunt der zedelijke persoonlijkheid uitmaakt, en waartoe een kind nooit genoeg opgewekt worden kan” 1).

6. De welwillendheid het cardinale punt der zedelijkheid. Welk belijder van den godsdienst der liefde, en ook welk rechtgeaard mensch zou dit niet met ZILLER eens zijn! Hoe jammer dan, wanneer dit hoofdbeginsel der zedelijkheid miskend wordt! En toch gebeurt het. Ik heb het moeten hooren in eene critiek op de ethische strekking van het eerste sprookje, „*Die Sternthaler*”, door mij, eenigszins gewijzigd, opgenomen onder den titel „*Het brave Weesje*”. Het geeft eene voorstelling van de zich zelf vergetende liefde jegens hulpbehoevenden: het kind geeft zijn stukje brood, zijn jurkje, zijn mutsje aan wie honger heeft en koude lijdt. Het ligt voor de hand, dat de aandacht hier moet vallen op het beginsel, de medelijdende liefde van het kind; voor het schoone van dit beginsel moeten den leerlingen de oogen geopend worden; op de gezindheid, niet op de daaruit voortvloeiende daad komt het hier aan. De door mij gewraakte critiek nu liet het beginsel rusten en veroordeelde de handeling. „*Wanneer mijn kind*”, zoo sprak de criticus, „*zoo iets deed en dan halfnaakt thuis kwam, dan zou het heel wat anders ontvangen dan goedkeuring op zijne partes posteriores.*” Zulk eene aardigheid pakt in eene vergadering en wekt goedkeurend gelach. Toch geloof ik, dat, als de paedagoog in dezen criticus — en ook in de lachers op zijne hand — het laatste woord hield, zulk eene straf-oefening niet zou gebeuren. Dan, zoo stel ik mij voor, zou de vader zeggen:

1) ZILLER, *Ueber den Märchen-Unterricht*, Seite 4.

„Beste meid, dat je zoo lief waart voor die arme stumpertjes, daar ben ik blij om, en ik hoop, dat je altijd ook zoo goed voor je broertjes en zusjes wezen zult.” Hij zou zich wel gewacht hebben, het teere bloempje in het kinderlijk gemoed met zoo wreede hand te vernielen. Hij zou het onredelijke ingezien hebben van zijn eisch: dat een kind even practisch-verstandig moet handelen als een groot mensch. Hij zou dan later, als bij toeval, hebben doen opmerken, dat men kan weldoen op verstandige wijze en dan een voorbeeld bij de les hebben gevoegd.

Ook de onderwijzer zal bij de bespreking van dit verhaaltje niet nalaten er op te wijzen, dat kinderen met ongelukkigen medelijden moeten toonen, en dat het heel leelijk is, als een kind niets voor een ander over heeft; maar er tevens opmerkzaam op maken, dat zij allereerst moeten geven van hetgeen hun eigendom is, bijv. van hunne spaarcenten.

Ik geef natuurlijk gaarne toe, dat voor een volkomen zedelijk willen meer geëischt wordt dan eene welwillende gezindheid; doch deze is toch wel de eerste factor en haar aan te kweken dus de eerste plicht van den opvoeder. Laat zij daarom zoo vroeg mogelijk in het kinderlijk gemoed post vatten en zich gedurig en bij verschillende gelegenheden uiten; alleen dan wordt zij een vast beginsel. Zij moge zich somwijlen vergissen in de keuze der middelen, onzedelijk en strafwaardig wordt zij daarom niet. Stel zelfs, dat iemand door medelijden met een hongerige bewogen, — terwijl hij niets bezit om te helpen — een brood steelt om den arme te verkwikken, dan kan, ja, moet men toch het gevoel en de begeerte om te helpen op zich zelf waardeeren, dus afscheiden van de wijze, waarop die hulp verleend wordt. Men kan het eerste loffelijk vinden, terwijl men het laatste moet afkeuren. En de opvoeder vergéét ook niet, aan beide te denken, opdat de leerling niet in den waan kome, dat het doel de middelen heiligen kan.

De zedelijke vorming der jeugd eischt eene groote mate van behoedzaamheid; doch wat men daarbij allereerst op prijs moet stellen, dat is de bron, de schoone gezindheid. Eerst als uit deze bron handelingen zullen voortvloeien, wanneer er dus naar middelen omgezien moet worden, waardoor die gezindheid in eene daad overgaat, voegt verstandige overweging. En ook deze moet het kind allengs leeren, daarin moet het zich oefenen. De liefde tot den naaste is iets schoons in den mensch; doch in de samenleving heeft eene liefde, die geen raad weet, geene waarde. Daarom wil het opvoedend onderwijs ook tweederlei: veredeling der gezindheid en verstandelijke vorming. De laatste moet den mensch in staat stellen tot het doen eener goede keuze uit de middelen, welke kennis en

bekwaamheid hem aan de hand doen. En dan, wanneer deze twee harmonisch samenwerken, wanneer het zedelijk gevoel met het verstand te rade gaat in alle levensomstandigheden, eerst dan kan men een volkomen zedelijk willen verwachten.

De gezindheid van het meisje, dat zich van kleedingstukken ontdoet, om anderen daarmee te dekken, verdient alzoo lof en geene afkeuring en straf. Doch het verhaaltje bevat nog andere ethische momenten; immers het verplaatst ons in den huiselijken kring, wijst op de liefde en de zorg der ouders en de wederliefde en de dankbaarheid van hun dochttertje, terwijl de groote ramp, welke het kind treft, nog meer doet uitkomen en dieper beseffen, wat kinderen aan hunne ouders te danken hebben en met den dood dier ouders verliezen. Verder toont het verhaaltje de barmhartigheid, die zich ontfermt over de verlaten wees en de dankbaarheid van deze jegens hare tweede moeder. — Om deze eigenschappen beschouw ik dat verhaaltje als een der mooiste en zeker als het leerrijkste der geheele reeks.

7. Onder elk verhaaltje staan eenige zinnen, welke moeten aanduiden, waarop bij het overdenken der concrete stof op den tweeden leertrap de aandacht der kinderen gericht moet worden. Tot het zeggen dezer zinnen tracht de onderwijzer de kinderen te brengen door gepaste vragen. Dit formuleeren van ethische gedachten, uit het verhaal voortvloeiende, heeft men op spottenden toon afgekeurd: „*men vond de 10 geboden van Mozes beter dan de 40 der vertellingen*”. Die scherts was hier volkomen ongepast, want de naam geboden is alleen geldig voor een twaalfstal zinnen, in den vorm van een bevel, die betrekking hebben op hetgeen *kinderen* moeten doen en laten. Doch als geboden worden zelfs deze twaalf niet gegeven, dewijl de kinderen ze uit de verhalen afleiden. Wie dit afleiden verwerpt, die keurt de overdenking der concrete stof af, want deze heeft geen reden van bestaan, indien men de kinderen niet tot eene algemeene kennis wil brengen. Maar wie dit verwerpen aandurft, mag toch wel eens bedenken, waar hij, bij consequente toepassing, ook op andere leerstof, belandt; of hij dan niet een oppervlakkig weten bij de kinderen voorstaat en in de hand werkt; of hij niet gewinnen zal aan die vluchtige lectuur, waarover zoo dikwijls geklaagd wordt bij de rijpere jeugd en die slechts dient tot bevrediging eener ijdele nieuwsgierigheid.

Doch de opvoeder mag daaraan mijns inziens niet meedoen; hij wenscht immers veelzijdige vorming, en tot die veelzijdigheid behoort het leeren denken, het zelf zoeken en vinden van algemeene waarheden, waarnaar de

menschen zich bij hun willen en werken moeten richten, en welke niemand ontberen kan, die niet lichtzinnig door 't leven wil gaan, maar integendeel prijs stelt op karakter.

Wil men misschien zoo vroeg niet met abstraheeren beginnen? Waarom niet, zou 'k willen vragen, als de leerlingen toonen, dat zij 't kunnen; als zij menigmaal zelfs ongevraagd een oordeel vellen en niet kunnen laten het uit uit te spreken? Zie, dan zou 't verkeerd zijn, meen ik, den innerlijken drang, het denkproces bij de leerlingen te onderdrukken.

Het kennen van algemeene waarheden — ik geef het toe — beteekent op zich zelf voor de zedelijke vorming niets; ik bedoel het memoriseeren van regels uit een catechismus. Zulke waarheden moeten ontleend zijn aan eene concrete stof en hierdoor ook indruk maken op het gemoed. Een dorre regel echter treft het gemoed niet. Daarom ook zal de onderwijzer, van tijd tot tijd aan zulk eene waarheid herinnerende, niet verzuimen op het concrete geval te wijzen, hetwelk de leerling kent. Zoo zegt hij bijv. bij zekere gelegenheid: „Kinderen, wij mogen niet lachen om eens anders ongeluk, zooals . . . ?” „Zooals het onaardige Boontje deed”, zeggen de kinderen; — en bij eene andere gelegenheid: „Kinderen, als we iets beloofd hebben, — wat dan?” — „Dan moeten we ons woord houden.” — „Evenals . . . ?” — „Evenals het brave Goudvischje.” Zie, dan behoeft men niet te vreezen, dat zulke abstracte regels holle klanken zijn en blijven.

8. Doch daar is iemand, die vreest, „*dat die gedurige terechtwijzing niet gunstig op de zedelijke vorming werkt*”. Die vrees gaat inderdaad ver; men zou evengoed kunnen vreezen, dat de stem van 't geweten, door gedurig te spreken, allengs aan invloed gaat verliezen; dat de herhaalde bezinning en herinnering nadeelig kan werken op de practische toepassing. En eveneens zou men, consequent blijvende in zijne vrees, den onderwijzer moeten waarschuwen, dat hij zijne leerlingen toch vooral niet moet herinneren aan algemeene regels uit taal- en rekenonderwijs, omdat dit ongunstig zal werken op hun toepassen van die regels.

Maar is die vrees gegrond? Het tegendeel is waar. Slechts „Ikomen heldere voorstellingen hebben op denken en toepassen beide den krachtigsten invloed: dit leert de ervaring dag aan dag. Want zulke voorstellingen bezitten de kracht, telkens in 't bewustzijn te treden, wanneer ze van dienst kunnen zijn; en waaraan hebben nu die voorstellingen hare klaarheid te danken anders dan aan eene herhaalde reproductie, een herhaald gebruik! Of waartoe dient toch de gedurige toepassing van 't geleerde uit alle leer-

vakken, indien 't niet is, om door herhaalde bewustmaking er van te bewerken, dat het geleerde niet te lang verdonkerd blijft en dientengevolge zijn invloed op denken en handelen verliest?

Wat nu in 't algemeen van begrippen en regels geldt, zou dat bij uitzondering niet van toepassing wezen op ethisch gebied? Hier zou de verheldering van regels en voorschriften nadeelig werken? Dit ware immers niet te rijmen met de psychologische wet der versmelting en verheldering van voorstellingen, op welke wet een methodische maatregel moet gegrond zijn.

Ik sprak van de stem des gewetens. Zij klinkt aanvankelijk zoo zwak of zwijgt zelfs heelemaal, omdat een kind niet altijd opmerkt, dat zeker zedelijk voorschrift op een voorkomend geval van toepassing is, evenmin als de leerling steeds inziet, welke regel op zeker vraagstuk aangewend moet worden, indien het aan een voldoende getal toepassingen ontbroken heeft. En juist daarom moet de onderwijzer in zoodanig geval aan dien regel herinneren, niet door hem te noemen, maar door de aandacht te richten op een soortgelijk geval, dat reeds behandeld is. Voor wien 't niet mangelt aan psychologische kennis, is de juistheid van dezen methodischen maatregel in 't oog springend, dat hij zich verbazen zou, als iemand dien maatregel mocht trekken.

Het blijft er daarom bij, dat een degelijke zedelijke vorming van den onderwijzer eene voortdurende waakzaamheid vordert, opdat hij, waar geheugen en oordeel het kind bij eigen doen en laten bedriegen, telkens zijne waarschuwendende stem kan doen hooren, totdat hem eindelijk blijkt, dat zulks niet meer noodig is, omdat het geweten des kinds zelf telkenmale spreekt, luid en krachtig genoeg, om de booze begeerte te beteugelen.

Na de ethische komen de psychologische en didactische bezwaren aan de beurt. Bij het wegen er van zal dan waarschijnlijk blijken, dat zij minder gewichtig dan talrijk zijn, zoodat mijn Leerplan weinig gevaar loopt er onder te bezwijken. Ik wil beginnen met de zielkundige.

Een der bestrijders kwam met eene bewering aan, die een beginsel van de theorie raakt, nl. dat van den kultuur-historischen ontwikkelingsgang van een kind; zij luidde: „*De theorie, volgens welke het kind den ontwikkelingsgang der menschheid doorloopt, is valsch.*”

Nieuw is deze theorie voorzeker niet, want denkers en dichters van verschillende tijden hebben de gedachte uitgesproken, dat een kind in versneld tempo de beschavingsgeschiedenis zijns volks herhaalt, wanneer het van het standpunt der volslagen onwetendheid, dat het bij zijne geboorte

inneemt, door den invloed van omgang en onderwijs allengs opgevoerd wordt tot de hoogte, waarop zijne tijdgenooten staan. Daarmee is niet gezegd, dat ieder individu op deze hoogte zal komen, dat dus het volk als geheel een zelfde peil van kennis, smaak en zedelijkheid bereikt, want zulk eene bewering zou met ieders ervaring volkomen in strijd zijn. Hoevelen toch blijven met hunne meeningen, bijv. aangaande natuur, godsdienst, moraal, dáár staan, waar het voorgeslacht reeds was eeuwen geleden! Niet zóó daarom mag men de stelling opvatten, maar in dezen zin: elk geslacht, dat volgt, moet den geestesarbeid van de vroegere geslachten opnieuw beginnen, voortzetten en voleinden, wil het komen, waar het laatst voorgaande geslacht bleef en misschien nog eene schrede verder doen. Doch het behoeft niet meer zooveel te zoeken en te dwalen, om tot die kennis te geraken, want het kan zich de veroveringen der vaderen ten nutte maken. Evenwel ook dit gaat niet zonder inspanning: „Wat gij geërfd hebt van uwe vaderen, gij moet het verwerven, indien gij 't wilt bezitten.” En dezelfde Dichter¹⁾ zegt op eene andere plaats: „De jeugd moet altijd weer van voren af beginnen en als individu de tijdperken der wereldbeschaving doorloopen.” -- Er bestaat dus inderdaad een zeker parallelisme in hoofdpunten tusschen den ontwikkelingsgang eens volks sinds het tijdperk zijner kindsheid en dien van het kind, dat het beschavingspeil van zijnen tijd trapsgewijze bereikt²⁾. Trapsgewijze moet een kind ook door eene historisch-ethische leerstof, passende voor zijnen leeftijd, d. i. voor den kring zijner kennis en de mate van zijn begrip, opgevoed worden tot een verstandig en zedelijk lid der gemeenschap.

„Het tijdperk der phantasie is bij het schoolkind reeds voorbij.”

Ook deze bewering wijkt geheel af niet slechts van het algemeen gevoelen, maar ook van de resultaten, welke het psychologisch onderzoek bij de jeugd in den laatsten tijd heeft opgeleverd. Onder meer hebben zich daarmee bezig gehouden BERTHOLD SIGISMUND, KUSZMAUL en PREYER. Waarnemingen bij enkele kinderen en ook bij geheele groepen vestigden de overtuiging, dat een normaal kind een zestal psychische typen van ontwikkeling toont. Daarvan vallen de eerste twee vóór de schooljaren; de derde omvat het zevende en achtste levensjaar. „Over 't geheel is deze trap een overgangstijd. Nauwkeurige onderzoekingen hebben aangetoond, dat de geestelijke bepaald-

1) GÖTTE.

2) Ik mag verwijzen naar het interessante artikel „Die Volkspoesie und das Kind van W. GÖTZE in het Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. IV Jahrgang.

heid in den aanvang van dezen leeftijd nog beperkt is tot betrekkelijk weinig voorstellingen, een teeken, dat het kind in het waarnemen nog niet gevorderd is. Daarbij komt, dat op dezen trap de heerschappij der zinnen door die der vrije verbeelding dikwijls vervangen wordt, en dat dit eene vermeerdering van bezwaren bij 't verwerven van heldere en duidelijke voorstellingen veroorzaakt. Want zoolang het denken van een kind hoofdzakelijk in phantaseeren bestaat, is het gevaar aanwezig, dat dit een ongunstigen invloed zal hebben op zijne voorstelling der werkelijkheid, te meer, dewijl het kind in deze periode nog niet beschikt over vaste begrippen van ruimte en tijd. Naast dit feit staat een ander: het kind onderwerpt zich vol vertrouwen aan zijn nieuwen opvoeder (den onderwijzer). Tegelijk echter is het zelfzuchtig; terwijl het de gunst des opvoeders tracht te verwerven en andere voordeelen najaagt, bekommert het zich doorgaans weinig om zijne medeleerlingen."

De eerste schooljaren zijn dus het tijdperk der verbeelding. De kinderen stellen zich dan de werkelijkheid voor op hunne manier, d. i. met weglating van veel wezenlijks en onder bijvoeging van veel van eigen vinding. Voorstellingsverbindingen brengen zij tot stand, die geen recht van bestaan hebben; verklaringen worden door hen gegeven, welke wij ongerijmd noemen. En dat is natuurlijk, want hun ontbreken de begrippen, die hen daarvan konden weerhouden, terwijl hunne waarnemingen bovendien dikwijls hoogst eenzijdig zijn.

Naar dezen eigenaardigen geestestoestand moet de onderwijzer zich voegen bij de keuze der zaken, waarmee hij hen zal bezighouden, en van den vorm, waarin hij dit zal doen. Aan den eenen kant heeft hij de vrije voorstellingsbeweging der phantasie, doch daarnaast ook de exacte waarneming te verzorgen, en dit doet hij 't best door het *Verhalend* en het *Beschrijvend Aanschouwingsonderwijs*.

GÖRZE toont in het hierboven aangehaald artikel aan, dat een volk in zijne kindsheid noodzakelijk tot eene mythische natuurbeschouwing komt; dat zijne opvatting der natuurverschijnselen afhankelijk is van de voorstellingen der gewone ervaring — nl. zonder logisch nadenken — en dus aan den schijn blijft hangen; dat het, geen begrip hebbende van natuurkrachten, de verschijnselen als handelingen van wezens opvat, dus gaat personifiëren en in beelden, gelijk wij 't noemen, gaat redeneeren; dat het ook aan dieren eigenschappen van menschen gaat toekennen. Deze onwillekeurige mythische voorstellingswijze is eigen aan het kind in de eerste jaren en eveneens aan den dichter op rijper leeftijd, bij dezen echter met dit ver-

schil, dat zij niet onbewust, maar willekeurig geschiedt en daaron anders genoemd wordt, nl. poëtisch in plaats van mythisch.

„Volkomen hetzelfde proces (als een volk in zijn natuurstaat) beweer ik, heeft elke zich ontwikkelende geest bij elken individu te doorloopen. Evenzoo heeft elk kind nog tegenwoordig zijne mythische periode, als men het woord niet in anti-christelijken, maar in psychologischen zin neemt. De knaap, die, als hij voor de eerste maal de sneeuwvlokken ziet dwarrelen, verrast tot zijne moeder zegt: „Zie eens, de vlinders zitten elkander na!” — wat doet hij anders dan de Indiër, die den bliksem een vogel noemt? Beiden hebben geen „dichterlijk beeld” willen gebruiken; zij hebben de nieuwe waarnemingen met behulp der voorstellingen, waarmee zij vertrouwd waren, geappercepiëerd. En het kind, dat den stoel slaat, waaraan het zich heeft gestooten, waarin onderscheidt het zich van den natuurmensch, die in een onweer een strijd tusschen machten ziet, welke elkander op leven en dood bevechten? Beiden vatten de dingen hunner omgeving op als bezielde wezens. En is het gesprek van een kind met den hond niet volkomen analoog met de aanschouwing, die we vinden in het dierenepos, hetwelk ons dieren vertoont met menselijke eigenschappen?”

Onze kinderen vinden derhalve huns gelijken niet in de groote-menschenwereld van dezen tijd, voor wier denken en streven zij nog geen begrip hebben, maar in het ver verleden, in hunne voorouders met hunne primitieve levensopvatting, met hunne mythische natuurbeschouwing der verbeelding.

11. *„Kinderen, die thuis niet onderwezen zijn, zullen, uit gebrek aan appercepiërende voorstellingen, de sprookjes niet verstaan.”*

Dit bezwaar treft — mijn tegenstander schijnt het niet opgemerkt te hebben — niet de vertelling alléén, maar alle lessen van den onderwijzer. Het bestaat echter alleen dáár, waar de leerlingen met een van 't Nederlandsch zeer afwijkend dialect op school komen: zij verstaan den Nederlandsch sprekenden onderwijzer niet altijd en kunnen zijne mededeelingen niet altijd en vooral niet vlug volgen. Toch moet ook hier een onderhoud tusschen onderwijzer en leerlingen beginnen; dezen moeten de nieuwe woorden leeren kennen en verstaan. Gaat het niet aanstonds vlug, het geschiede langzaam, in zeer korte zinnen, die herhaald en door de kinderen nagesproken worden. Op die wijze leeren zij in weinige dagen de woorden voor bekende zaken; dan kan een gesprek beginnen, en eene vertelling ook wel. En dan, zoo meen ik, heeft een sprookje zóóveel aantrekkelijks, dat het lustgevoel de leerlingen prikkelt tot een aandachtig luisteren, waardoor het verstaan en volgen zeker bevorderd wordt. Hoe interessanter toch de behandelde zaken zijn, des te grooter wordt de geestelijke inspanning, des te beter zal het onderwijs gelukken. De vertelling staat dus niet achter bij andere lessen, maar heeft integendeel daarop

veel vooruit. Ik geloof, dat de ervaringen van een ieder dit bevestigen. Waarbij zijn de kleinen thuis of op de bewaarschool het aandachtigst? Is 't niet, als moeder of de juffrouw aan 't vertellen is op eenvoudige, kinderlijke wijze? Zou dit aandachtig luisteren mogelijk zijn, indien het apperceptieproces bij de kinderen gedurig belemmerd of gestoord werd?

Is er alzoo gebrek aan taal — ik bedoel het Nederlandsch — dan moet daarin worden voorzien, en de beste wijze, waarop de onderwijzer dit kan doen, acht ik een eenvoudig gesprek over een bekende zaak en een eenvoudig sprookje. De onderwijzer begint met kleine porties, en aan het vertellen van zulk een klein onderdeel gaat nog een inleidend praatje vooraf, dat de kleinen voorbereidt voor 't verstaan der komende dingen. En als de onderwijzer dan aanheft met het bekende: „Er was eens . . .”, en als hij dan even eenvoudig en kort en naïef blijft bij zijne mededeelingen als het sprookje zelf, dan is er voor onvoldoende apperceptie niet te vreezen, te minder, omdat de indruk der woorden niet éénmaal ontstaat en dus licht uitgewischt zou worden, maar herhaalde keeren; want de onderwijzer vertelt minstens tweemaal, terwijl de kinderen het vertelde herhalen.

12. „*De belangstelling voor het sprookje is niet de leerende en deelnemende belangstelling, maar nieuwsgierigheid.*”

Het vallen over en schermen met woorden is een kwaad ding. Nieuwsgierig, d. i. begeerig naar nieuws, is een vorm der belangstelling, nl. de empirische, welke, zooals men weet, de eerste trap is der leerende belangstelling. Nu heeft het woord nieuwsgierig een leelijken klank, omdat het herinnert aan een hartstocht, die het anderen menschen lastig maakt. Doch bij kinderen is die hartstocht nog niet; wat bij hen hier nieuwsgierigheid genoemd wordt, moet weetgierigheid heeten. Deze nieuws- of weetgierigheid of empirische belangstelling dan toont de leerling, die begeerig, reikhalzend kijkt en luistert, als er wat nieuws voor de klasse wordt vertoond of verhaald. Zij gaat de denkende of speculatieve belangstelling noodzakelijk vooraf. Wie wijsheid wil putten uit nieuwe feiten, moet beginnen met die feiten te leeren kennen: deze waarheid is, dunkt me, zoo klaar als de dag. En van deze zelfde voorwaarde, het kennen, hangt de deelnemende belangstelling af. De handelende personen in het sprookje zijn den leerlingen min of meer bekend, terwijl ze er door het verhaal nog meer van te weten komen; vandaar, dat zij eene deelnemende belangstelling gevoelen voor het lieve Weesje, het domme Muisje, den wakkeren Hond, de drie Reisgenooten, de lieve Geitjes, enz.

De vrees van mijn tegenstander blijkt derhalve volkomen ongegrond, is een gevolg van louter misverstand. Ik heb kinderen met de grootste aandacht zien luisteren naar eene vertelling, die zij reeds gehoord hadden; voor hen was dus het nieuwe er eigenlijk af; toch doorliepen zij voor de zooveelste maal met groot genoegen de interessante voorstellingsreeks; — ik heb er gezien met tranen in de oogen bij 't aanhooren van de droevige lotgevallen van Sneeuwwitje: daar bleek toch zeker wel deelnemende belangstelling.

13. Men heeft mij verweten, „*dat ik te veel verwacht van de voorstellingen, want dat de invloed der sentimenten veel grooter is.*”

Uit dit verwijt spreekt eene psychologie, waarmee ik mij niet kan vereenigen, namelijk eene opvatting van voorstelling en sentiment als twee zelfstandige krachten, welke beide iets gelijksoortigs uitwerken maar in verschillende mate: zekeren invloed uitoefenen op het streven des menschen. Deze opvatting past geheel in de zoogenaamde *vermogenstheorie*, die ik verwerp.

Die vermogens beschouw ik als mythische wezens en niet als werkelijk bestaande dingen. Wat werkelijk op een gegeven oogenblik bestaat in 't bewustzijn, dat is eene zekere gewaarwording, een complex van gewaarwordingen, eene gereproduceerde voorstelling, een bepaald lust- of leedgevoel, eene zekere begeerte: dit ondervind ik dag aan dag. Ook ervaar ik, dat het eene komt na het andere, bijv. de begeerte na de gewaarwording van honger, het gevoel van berouw na de voorstelling van bedreven kwaad, en omdat dit regel is, spreek ik van eene wet der causaliteit bij deze bewustzijns-toestanden. Nimmer ontwaar ik een gevoel of sentiment zonder meer; altijd is er iets anders aan voorafgegaan, bijv. het beschouwen eener schilderij, het hooren van een lied, het zien van een vermakelijk voorval. Het beschouwen, hooren, zien, d. i. voorstellen van eene of andere zaak, gaat dus over in een gevoelen, anders gezegd: dit gevoelen is eigen aan die bepaalde voorstelling, is er eene eigenschap van. Ware die voorstelling anders, zoo zou ook het gevoel een ander zijn. Stel ik mij voor de martelingen van een dier, dan is deze voorstelling gewis eene gansch andere dan die de ruwe martelaar er van heeft, en daarom gevoel *ik* afschuw, terwijl *hij* zich vermaakt met het zien van de stuiptrekkingen van het arme schepsel. En wanneer ik nu dat gevoel bij den ruwen knaap wil veranderen, vervangen door een gevoel van deernis, dan tracht ik hem eene andere voorstelling van het dier en van zijne handelwijze bij te brengen, ik beproef hem aan 't verstand te brengen, dat het dier evengoed pijn voelt als hij, dat het even gaarne wil leven en genot hebben, dat hij het zwakke

dier evenmin pijn mag aandoen, als een sterke man hem mag kwellen, dat het schandelijk is, een, die zwakker is dan wij, te onderdrukken; m. a. w. ik tracht zijne voorstellings- of denkwijze te veranderen, want dáárdoor alleen kan ik zijn gevoelen, streven en handelen wijzigen. Welnu, deze algemeen gevolgde practijk is volkomen in overeenstemming met mijne psychologische theorie: dat sentiment en streven afhankelijk zijn van de voorstelling.

Ik verwacht daarom niet te veel van de macht der voorstellingen maar juist genoeg, indien ze slechts tot de vereischte volledigheid en klaarheid gebracht worden. Welnu, daarvoor heeft het onderwijs te zorgen, en het zal hierin alleen dan slagen, wanneer de concrete voorbeelden, waaruit leering getrokken moet worden, niet vluchtig afgedaan, maar rustig en in détail uitgewerkt en vervolgens overdacht worden. Dit geschiedt echter maar al te weinig. De onderwijzer vertelt en vertelt maar steeds door, een half uur of langer. Welnu, dan kan een kind onmogelijk de lange voorstellingsreeks appercepiëren en vasthouden; dan is er voor rustige verdieping in de leerstof geen tijd, dan blijven van het geheel slechts eenige hoofdpunten in den geest over, en zulk voorstellen kan geen ander sentiment wekken dan de spanning onder 't verhaal en de bevrediging na den afloop. Daarmede kan het opvoedend onderwijs evenwel nimmer vrede hebben, want dit verwacht als resultaat een gunstigen invloed op de gezindheid, het willen en handelen der leerlingen.

14. Maar „*zoo duurt de behandeling der leerstof te lang en gaat er veel van den invloed verloren*”.

De criticus had bij deze woorden zeker het oog op het gevolg van onnoodige herhaling, de verveling. Gewis eene leerstof kan zóó behandeld worden, dat dit gevolg niet uitblijven kan, en dan — ik stem het onvoorwaardelijk toe — verdient zulk eene behandeling ieders afkeuring. Ik bedoel: de behandeling kan lijden aan eenvormigheid, eentonigheid, waaronder de belangstelling te loor gaat. Doch kan de tact des onderwijzers zoo iets niet vermijden? Hij moet het althans beproeven, en zonder twijfel zal hij slagen, als 't hem maar recht ernst is met de zaak. Wij hooren 't vooral dezer dagen herhaaldelijk en luid verkondigen: de leerling moet een werkzaam aandeel hebben aan de les; hij moet niet maar altijd ontvangen, want hoe actiever hij optreedt, des te genoeglijker wordt hem de les, des te meer ondervindt hij het lustgevoel, dat aan elk welgeslaagd eigen werk verbonden is. Dit is één der middelen om het booze gevolg af te wenden.

Daarbij komt zijne manier van vertellen: de toon van zijn spreken, de uitdrukking van zijn gevoel in stem en gelaat, het dramatische zijner voorstelling van handelingen, waardoor hij trekt en boeit. Hij verstaat de kunst, de geesten wakker te houden, doordat hij, wat de aandacht der kleinen ontsnappen zou, weet te doen opmerken; hij vraagt gedurig en prikkelt tot nadenken; hij weet met het behandelde de persoonlijke ervaringen der leerlingen in verband te brengen; hij laat hen ondervinden, dat zij ook kunnen, wat ze van hem zoo mooi vinden, dat zij kunnen vertellen, indien ze maar goed opgelet hebben. En zoo ontstaat in de klasse eene opgewektheid, die duurt tot het einde, een wedstrijd der onderscheiden krachten, waarbij de sterkeren de zwakken meedrekken, en waarna allen zich ten slotte voldaan voelen.

Zoo blijkt dan ook hier de waarheid van het bekende woord: „*dat het goede veel is*”, hoe gering het volgens onze groote-menschen-schatting zijn moge. En daarom kan ik het mijnen bestrijder niet toegeven, dat de behandeling der leerstof te lang duurt, indien deze behandeling maar zóó geschiedt, dat bovengenoemde resultaten verkregen worden.

Wij besteden immers gelijke zorg en evenveel tijd aan leerstoffen van anderen aard, indien we wenschen, dat er goed geleerd wordt, wij loopen niet vluchtig heen over een *natuurkundig* onderwerp, over een *normaalwoord* bij 't lees-, eene *letter* bij 't schrijfonderwijs. Hoevele oefeningen en dus hoeveel tijd besteden we niet aan een enkel *getal* in het eerste leerjaar! En we vervelen de leerlingen niet, mits we maar zorgen voor afwisseling van arbeid en heldere voorstellingen, waarmee de leerlingen iets kunnen doen.

15. „*Men verwierp een centraal leervak, maar verkoos eene centrale leerstof.*”

Dit bezwaar heb ik niet kunnen begrijpen. Onder leervak heeft men immers te verstaan zekere leerstofreeks, en nu vat ik het verschil niet tusschen mijnen bestrijder en mij; tenzij hij met leerstof bedoelt: nu eens deze, dan eene andere stof. Doch daarmee zou het beginsel der concentratie vallen, want dit sluit in één centrum. Eene centralisatie met eenige centra is eene onmogelijke gedachte.

Dat ik de historisch-ethische stof tot centrum kies, is geen willekeur, maar het noodzakelijk gevolg van het hoofddoel van 't opvoedend onderwijs: de verstandelijk-zedelijke vorming der kinderen. Daarvoor is geene stof zoo geschikt als de historische, omdat deze het samenleven der men-

schen betreft. Dit samenleven moet beheerscht worden door verstand van zaken en zedelijke beginselen.

Reeds het kinderleven behoort door deze twee meer en meer geleid te worden; reeds het kind moet leeren denken over al zijn doen en laten, moet leeren luisteren naar de stem van zijn geweten. Doch dan moet die stem ook zuiver klinken, d. i. zij mag niets tegenstrijdigs gebieden, niet nu eens dit, dan iets anders, wat niet harmoniëert; dan moeten er juiste voorstellingen van allerlei goed en kwaad, zooals het menschenleven te zien geeft, worden aangebracht; en deze zich allengs uitbreidende voorstellingskring moet de bron worden van aandoeningen of sentimenten, die het kind op den goeden weg drijven en houden.

Is dit doel niet het beste, dat men zich denken kan, en moet de onderwijzer daarvoor niet alles doen, wat mogelijk is? Maar „wie het doel wil, moet ook de middelen willen”, d. i. hij kiest de historisch-ethische leerstof tot centrum van zijn onderwijs. Want alle kennis en bekwaamheid, welke de school kan geven, behoort te dienen de macht, die in 's menschen binnenste moet zetelen: zijn zedelijke persoonlijkheid, geweten of karakter, of hoe men haar moge noemen.

16. „*Het Leerplan vertoont eene schijnorde in de horizontale en eene wanorde in de verticale richting.*”

Dit is eene ernstige beschuldiging, want indien ze waarheid bevatte, zou het heele leerplan geen leerplan, maar een samenraapsel van leerstoffen wezen. Ik wil eerst aantonen, dat de schijnorde eene wezenlijke orde is en kies daarvoor de leerstoffen der eerste drie weken. Hierin wordt behandeld *Het Weesje* (V. A. O.); hiernaast de bespreking van *schoolvertrek*, *huiskamer*, *ouders*, — het schoolvertrek eerst, omdat de kinderen de nieuwe omgeving moeten kennen en ook omdat de onderwijzer hun wil leeren, hoe zij hunne huiskamer moeten bekijken. De bespreking der personen in huis is eene voortzetting van hetgeen de vertelling reeds gegeven heeft en verheldert de voorstellingen van vader en moeder en van de plichten des kinds tegenover hen. Dit doet ook de tekst van het eerste liedje, maar op eigene wijze, bij het voor- en nazeggen en overdenken en later bij het zingen. Dan wordt geteekend, wat de leerling aan het schoolvertrek hebben waargenomen, kanten in verschillenden stand en van onderscheiden lengte, eerst afzonderlijk, dan verbonden. Zoo wordt het *Zaakonderwijs* ondersteund door de lessen in de kunsten en omgekeerd. Eindelijk sluit zich nog de rekenles er bij aan door het bij- en aftellen te leeren aan dingen, die

besproken zijn. Dit merken we op, als we de naast elkaar geplaatste zaken in het Leerplan vergelijken, — een wezenlijk verband, een wezenlijke orde dus; en zoo gaat het door in de volgende 45 weken van het schooljaar: telkens herinnert de les in het eene vak aan hetgeen geleerd is in eene les over een ander vak.

Is er dan wanorde in de verticale lijn, d. i. ontbreekt het in het plan voor elk vak aan geregelde voortgang? Van de vertellingen kan dit zeker niet gelden, want ofschoon ze alle eenvoudig zijn, komen de eenvoudigste toch vooraan, terwijl de handelende personen er van zeer bekend en de zedelijke waarheden er in opgesloten allerbelangrijkst zijn. Ook is bij de rangschikking dier vertellingen en van de onderwerpen voor het Beschrijvend A. O. rekening gehouden met den kringloop der natuur in onze streken, zeker geen beginsel van wanorde. Het wanordelijke kan evenmin aanwezig zijn in de opvolging der liedjes, niet in den tekst, dewijl deze past bij het Aanschouwingsonderwijs, en evenmin in de muziek, welke in 't begin twee- en vierkwartsmaat en, op eene vaste uitzondering na, tonen van gelijken duur met kleine afstanden geeft, terwijl de moeilijkste liedjes 't laatst komen. Met nog minder recht kan de bewering gelden van lezen, schrijven en rekenen, welke onderdeelen een geregelde voortgang vertoonen. Zelfs laat de volgorde der letters zóó weinig te wenschen over, dat eene zuivere schrijf-leesmethode er niet veel aan verbeteren kan. En dat niet-tegenstaande overal de Zaakvoorstellingen uit het Aanschouwingsonderwijs de leesstof aangeven, en dus de lettervorm niet als regelend beginsel vooropgesteld is.

Maar de beschuldiging geldt missehien vooral het *Teekenen*, en dan heeft ze wel een schijn van waarheid. Doch ook niet meer dan een schijn. Het is waar, de leerlingen worden niet verveeld met het uit den treuren teekenen van abstracte figuren, nl. rechte lijnen in verschillende standen en afmetingen. Reeds in de derde week komen *ontrekken* aan de beurt; in de zevende *muur* met *deur* en *raam*, in de vijftiende *wateremmer* en *ketel*, dus werkelijke dingen. Maar dit beschouw ik als een voordeel. Want ik verlang geen onberispelijk werk van de kleuters, evenmin hierin als in 't spreken, lezen, zingen, schrijven; maar wat ik wèl verlang? 't Is, dat zij met genoegen teekenen en dus hun best doen.

Men eischt in den regel van kinderen te veel, nl. belangstelling voor zaken, die hen niet interesseeren. Men wil voor hen een weg afbakenen, die hen niemendal aantrekt, en dien zij uit zich zelf nimmer zouden kiezen, eenen weg, die wel voldoet aan de eischen der *kunstleer*, maar

geenszins aan die der *psychologie*; die wel past aan eene kunstacademie, waar jonge menschen in de kunst worden opgeleid, doch niet aan eene lagere school, welke geene artistieke bekwaamheid najaagt maar in de eerste plaats belangstelling, werklust, ijver wil wekken. Men begaat daarbij dezelfde fout, die eertijds begaan is in het Taalonderwijs, waarvoor men leergangen ontwierp volgens taalwetenschappelijke beginselen. Maar deze zoogenaamde grammatische methode heeft men terecht laten varen voor eene psychologische. De leerstof wordt niet meer gerangschikt volgens taalkundige categorieën, maar naar het *taalbewustzijn* des leerlings op elken trap van het onderwijs. Welnu, zulk een weg is, met name in de eerste leerjaren, ook de natuurlijke weg voor het Teekenonderwijs. Het teekenen moet zich aansluiten bij het Zaakonderwijs; de kinderen moeten door den onderwijzer voortgeleid worden op den weg, dien zij uit zich zelf reeds ingeslagen zijn, toen zij beproefden na te bootsen hunne voorstellingen, door de ervaring verkregen van allerlei dingen om hen heen. En op dezen weg zullen ze ook voortgaan, als ze in hunne vrije uren lust gevoelen tot teekenen, en uit eigen beweging betreden zij stellig niet den anderen.

Hiermee eindig ik mijn woord van verweer. Het was mijn doel, misvattingen bij mijne bestrijders aan te toonen, het onklare in mijn werk, dat misschien tot die misvattingen aanleiding gaf, op te helderen, roekeloze aanmerkingen af te wijzen. Daaruit make men niet de gevolgtrekking, dat ik mijn arbeid onverbeterlijk acht; gaarne wil ik toegeven, dat de practijk gebreken zal ontdekken, en zeer zeker zal blijken, dat men niet overal in alle punten streng mijn plan kan uitwerken. Welnu, dan hoop ik in de gelegenheid gesteld te worden, later mijn werk van erkende gebreken te zuiveren; en wat het andere punt aangaat, bedenke men, dat een in bijzonderheden uitgewerkt leerplan onmogelijk op alle scholen, van welke conditie ze mogen zijn, streng uitgevoerd kan worden. Zulk een plan bevat voor gebrekkig georganiseerde scholen te veel, voor de best ingerichte wellicht nog te weinig. Nu, het onmogelijke zal niemand van mij gevergd hebben, en derhalve zal men ook niet als eene fout aanmerken, dat mijn „*Eerste Leerjaar*” niet op alle scholen zonder de geringste wijziging uitvoerbaar is.

Tot mijne groote vreugde heb ik intusschen van proefnemingen gehoord met zeer gunstigen uitslag. Van andere zijde gaf men

mij te verstaan, dat van den onderwijzer voor eene goede uitvoering van het plan zeer veel geëischt wordt, nl. eene degelijke studie van alle onderdeelen, zoodat hij in 't geheele plan volkomen tehuis is, maar dat niet alle onderwijzers lust en tijd bezitten om het zoover te brengen. Deze opmerking acht ik volkomen

L E E R

VOOR HET TWEDE LEERJAAR VAN SCHOLEN

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
1	De oneenige Makkers. (a en b).	Het Kind. (Deelen van 't lichaam, beweging).	Een- en meerletter- greppige woorden van 't bord spellen. Letters en lettergrepen. Afschrijven.	<i>i, t, u.</i>
2	De oneenige Makkers. (c en d).	Het Kind. (Voedsel, Kleding, Reiniging.)	Voortzetting. Dicteeren, spellen, schrijven. Leesboek.	<i>uu, i, ui.</i>
3	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Het Kind. (Spel, Arbeid, Rust.)	Voortzetting. Dicteeren, spellen, schrijven. Leesboek.	<i>i, r, n.</i>
4	Trouwe Vriendinnen. (a en b).	Schoolwandeling. (Weide: gras, ma- delief, boterbloem).	Leesboek. Woorden uit de les uit het hoofd spellen, schrijven.	<i>nu, in.</i>
5	Trouwe Vriendinnen. (c en d).	De Vlinder.	Leesboek. Zinnetjes uit de les dic- teeren, spellen, schrijven.	<i>m, im, mi.</i>

juist; wanneer een onderwijzer met genoeg en vrucht naar mijn plan wil werken, mag hij zich daartoe terdege voorbereiden. Met meer gemak zal hij de oude paden bewandelen. Toch vertrouw ik, dat de moeite niet zóó groot is, dat wakkere, naar verbetering strevende krachten er voor zullen terugschrikken.

P L A N.

MET EEN VOLLEDIG KLASSENSTELSEL.

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Het A-B-C.	Het A-B-C.	Vorm van 't hoofd, van voren gezien.	<i>1e Eenheid.</i> Tientallen bij tientallen. Vingers aan beide handen.
Voortzetting.	Vervolg.	Pet, Hoed.	Vervolg. <i>Geld:</i> cent, dubbeltje, tienstuiver, gulden.
Voortzetting.	Vervolg.	Buis, Jurk.	Vervolg.
Lief Vlindertje. 1e couplet.	Lief Vliendertje.	Hek voor een weide.	<i>2e Eenheid.</i> Eenheden bij tientallen. <i>Geld:</i> stuiver, kwartje, rijksdaalder.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vlinder.	Vervolg.

mij te verstaan, dat van den onderwijzer voor eene goede uitvoering van het plan zeer veel geëischt wordt, nl. eene degelijke studie van alle onderdeelen, zoodat hij in 't geheele plan volkomen tehuis is, maar dat niet alle onderwijzers lust en tijd bezitten om het zoover te brengen. Deze opmerking acht ik volkomen

L E E R

VOOR HET TWEDE LEERJAAR VAN SCHOLEN

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
1	De oneenige Makkers. (a en b).	Het Kind. (Deelen van 't lichaam, beweging).	Een- en meerletter- greppige woorden van 't bord spellen. Letters en lettergrepen. Afschrijven.	<i>i, t, u.</i>
2	De oneenige Makkers. (c en d).	Het Kind. (Voedsel, Kleding, Reiniging.)	Voortzetting. Dicteeren, spellen, schrijven. Leesboek.	<i>uu, i, ui.</i>
3	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Het Kind. (Spel, Arbeid, Rust.)	Voortzetting. Dicteeren, spellen, schrijven. Leesboek.	<i>i, r, n.</i>
4	Trouwe Vriendinnen. (a en b).	Schoolwandeling. (Weide: gras, ma- delief, boterbloem).	Leesboek. Woorden uit de les uit het hoofd spellen, schrijven.	<i>nu, in.</i>
5	Trouwe Vriendinnen. (c en d).	De Vlinder.	Leesboek. Zinnetjes uit de les dic- teeren, spellen, schrijven.	<i>m, im, mi.</i>

juist; wanneer een onderwijzer met genoeg en vrucht naar mijn plan wil werken, mag hij zich daartoe terdege voorbereiden. Met meer gemak zal hij de oude paden bewandelen. Toch vertrouwd ik, dat de moeite niet zóó groot is, dat wakkere, naar verbetering strevende krachten er voor zullen terugschrikken.

P L A N.

MET EEN VOLLEDIG KLASSENSTELSEL.

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Het A-B-C.	Het A-B-C.	Vorm van 't hoofd, van voren gezien.	<i>1e Eenheid.</i> Tientallen bij tientallen. Vingers aan beide handen.
Voortzetting.	Vervolg.	Pet, Hoed.	Vervolg. <i>Geld:</i> cent, dubbeltje, tienstuiver, gulden.
Voortzetting.	Vervolg.	Buis, Jurk.	Vervolg.
Lief Vlindertje. 1e couplet.	Lief Vliendertje.	Hek voor een weide.	<i>2e Eenheid.</i> Eenheden bij tientallen. <i>Geld:</i> stuiver, kwartje, rijksdaalder.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vlinder.	Vervolg.

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
6	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Tulp.	Leesboek (vervolg). Voortzetting.	<i>uim, mui, min.</i>
7	De kleine Ledigloopers. (a en b).	De Meikever.	Bekende woorden op <i>e</i> en <i>ee</i> als: <i>kever</i> en <i>beenen</i> spellen en schrijven.	<i>r, ur, ir, uur.</i>
8	De kleine Ledigloopers. (c en d).	Schoolwandeling. Dieren in het veld (Mier).	Woorden met <i>ie</i> en <i>uu</i> schrijven als: <i>mier</i> — <i>muur</i> <i>mieren</i> — <i>muren</i> .	<i>muur, ruim.</i>
9	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Bij.	Bekende woorden met <i>ij</i> en <i>ei</i> , als: <i>bij</i> — <i>lei</i> . <i>bijen</i> — <i>leien</i> .	<i>v, vin, vuur.</i>
10	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. Behandelde woorden dicteeren en schrijven.	<i>w, win, win.</i>
11	Het ontevreden Boompje. (a en b).	De boomen in den hof. (Appel, peer, kers).	Namen van vrucht- boomen en boom- vruchten. Spellen en schrijven.	<i>z, zin, zuur.</i>
12	Het ontevreden Boompje. (c en d).	Het Glas. Dingen van glas.	Bekende woorden met <i>gl, gr, kl, kr</i> als: <i>glas, gras, klas, kras</i> spellen en schrijven.	Herhaling.

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Herhaling.	Vervolg.	Tulp.	Vervolg.
Knaap en Meikever. 1e couplet.	Knaap en Meikever.	Madelief.	<i>3e Eenheid.</i> Tienen bij gemengde getallen. <i>Tijd</i> : dag, week, maand, jaar.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vloer van 't school- vertrek meten en teekenen.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Bij en bijenkorf.	Vervolg.
Vervolg. 4e couplet.	Vervolg.	Herhaling. (Uit het hoofd teekenen).	<i>4e Eenheid.</i> Eenheden bij gemengde getallen. <i>Lengtemaat</i> : el, palm, duim.
De Kerseboom en zijn gasten. 1e couplet.	De Kerseboom en zijn gasten.	Boombladeren.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Flesch en Glas.	Vervolg.

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
6	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Tulp.	Leesboek (vervolg). Voortzetting.	<i>uim, mui, min.</i>
7	De kleine Ledigloopers. (a en b).	De Meikever.	Bekende woorden op <i>e</i> en <i>ee</i> als: <i>kever</i> en <i>beenen</i> spellen en schrijven.	<i>r, ur, ir, uur.</i>
8	De kleine Ledigloopers. (c en d).	Schoolwandeling. Dieren in het veld (Mier).	Woorden met <i>ie</i> en <i>uu</i> schrijven als: <i>mier</i> — <i>muur</i> <i>mieren</i> — <i>muren</i> .	<i>muur, ruim.</i>
9	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Bij.	Bekende woorden met <i>ij</i> en <i>ei</i> , als: <i>bij</i> — <i>lei</i> . <i>bijen</i> — <i>leien</i> .	<i>v, vin, vuur.</i>
10	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. Behandelde woorden dicteeren en schrijven.	<i>w, win, win.</i>
11	Het ontevreden Boompje. (a en b).	De boomen in den hof. (Appel, peer, kers).	Namen van vrucht- boomen en boom- vruchten. Spellen en schrijven.	<i>z, zin, zuur.</i>
12	Het ontevreden Boompje. (c en d).	Het Glas. Dingen van glas.	Bekende woorden met <i>gl, gr, kl, kr</i> als: <i>glas, gras, klas, kras</i> spellen en schrijven.	Herhaling.

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Herhaling.	Vervolg.	Tulp.	Vervolg.
Knaap en Meikever. 1e couplet.	Knaap en Meikever.	Madelief.	<i>3e Eenheid.</i> Tienen bij gemengde getallen. <i>Tijd</i> : dag, week, maand, jaar.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vloer van 't school- vertrek meten en teekenen.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Bij en bijenkorf.	Vervolg.
Vervolg. 4e couplet.	Vervolg.	Herhaling. (Uit het hoofd teekenen).	<i>4e Eenheid.</i> Eenheden bij gemengde getallen. <i>Lengtemaat</i> : el, palm, duim.
De Kerseboom en zijn gasten. 1e couplet.	De Kerseboom en zijn gasten.	Boombladeren.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Flesch en Glas.	Vervolg.

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
13	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. Boomen: kastanje, eik, wilg.	Leesboek (vervolg). Namen van boomen enkel- en meervoud.	<i>o, oo, oom.</i>
14	De trotse Vrouw. (a en b).	De Koopman. (Weegschaal, ge- wichten).	Bekende samengestelde woorden spellen en schrijven.	<i>voor, woon, zoom.</i>
15	De trotse Vrouw. (c en d).	Het Schip.	Woorden met slotletter <i>p</i> , als: <i>schip</i> , en beginletter <i>p</i> , als: <i>peer</i> .	<i>a, man, raam.</i>
16	De trotse Vrouw. (e).	De Bedelaar.	Enkel- en meervoudige woorden spellen en schrijven als: <i>trap — trappen.</i>	<i>ei, ie, mie.</i>
17	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. Het Graan op den akker.	Woorden met <i>a</i> en <i>u</i> als: <i>varen, sturen</i> dicteeren, spellen, schrijven.	<i>mei, mier, ree, zee, ween.</i>
18	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling, dicteeren.	Herhaling.
19	Goede Kameraden. (a en b).	De Duiven.	Enkel- en meervoudige woorden spellen en schrijven als: <i>een duif — twee duiven, ik geef — wij geven.</i>	<i>s, is, os, as, zus.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Boombladeren.	<i>5e Eenheid.</i> Gemengde getallen bij tienen. Vervolg lengtemaat.
Vervolg. 4e couplet.	Vervolg.	Lengte en breedte van de school meten, plattegrond.	Vervolg.
Zeemansliedje. 1e couplet.	Zeemansliedje.	Balans met schalen. en gewichten.	<i>6e Eenheid.</i> Eenheden bij gemengden met overgang. <i>Tijd: dag, week, maand.</i>
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Boot.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Klok.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. uit het hoofd.	Herhaling.
Mijn Duifje. 1e couplet.	Mijn Duifje.	Duif.	<i>7e Eenheid.</i> Gemengden bij gemengden zonder overgang. <i>Tijd: uur, minuut, seconde.</i>

SCHOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
13	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. Boomen: kastanje, eik, wilg.	Leesboek (vervolg). Namen van boomen enkel- en meervoud.	<i>o, oo, oom.</i>
14	De trotse Vrouw. (a en b).	De Koopman. (Weegschaal, ge- wichten).	Bekende samengestelde woorden spellen en schrijven.	<i>voor, woon, zoom.</i>
15	De trotse Vrouw. (c en d).	Het Schip.	Woorden met slotletter <i>p</i> , als: <i>schip</i> , en beginletter <i>p</i> , als: <i>peer</i> .	<i>a, man, raam.</i>
16	De trotse Vrouw. (e).	De Bedelaar.	Enkel- en meervoudige woorden spellen en schrijven als: <i>trap — trappen.</i>	<i>ei, ie, mie.</i>
17	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. Het Graan op den akker.	Woorden met <i>a</i> en <i>u</i> als: <i>varen, sturen</i> dicteeren, spellen, schrijven.	<i>mei, mier, ree, zee, ween.</i>
18	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling, dicteeren.	Herhaling.
19	Goede Kameraden. (a en b).	De Duiven.	Enkel- en meervoudige woorden spellen en schrijven als: <i>een duif — twee duiven, ik geef — wij geven.</i>	<i>s, is, os, as, zus.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Boombladeren.	<i>5e Eenheid.</i> Gemengde getallen bij tienen. Vervolg lengtemaat.
Vervolg. 4e couplet.	Vervolg.	Lengte en breedte van de school meten, plattegrond.	Vervolg.
Zeemansliedje. 1e couplet.	Zeemansliedje.	Balans met schalen. en gewichten.	<i>6e Eenheid.</i> Eenheden bij gemengden met overgang. <i>Tijd</i> : dag, week, maand.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Boot.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Klok.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. uit het hoofd.	Herhaling.
Mijn Duifje. 1e couplet.	Mijn Duifje.	Duif.	<i>7e Eenheid.</i> Gemengden bij gemengden zonder overgang. <i>Tijd</i> : uur, minuut, seconde.

SCHOOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
20	Goede Kameraden. (c en d).	De Kikvorsch.	Leesboek (vervolg). Bekende woorden spellen en schrijven, als: <i>kikvorsch, valsch, mensch, wensch.</i>	<i>muis, wis, mes, ras, vos.</i>
21	Goede Kameraden. (e en f).	Schoolwandeling. De Kraai. (Vogels in 't veld).	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>aai, ooi, oei.</i>	<i>t, eet, vet, wit, tam.</i>
22	Goede Kameraden. (g en h).	Het Hert.	Enkel- en meerv. woorden spellen en schrijven, als: een <i>muis</i> — twee <i>muixen</i> .	<i>h, he, hut, het, hert.</i>
23	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Jager.	Woorden spellen en schrijven, als: <i>jacht — jaagt.</i>	<i>huis, hen, haan, heet, thee.</i>
24	De ondeugende Gasten. (a en b).	Het Konijn.	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>o</i> en <i>oo</i> , als: <i>noot — noten, roos — rozen. poot — pooten.</i>	<i>d, die, door, das, hoed.</i>
25	De ondeugende Gasten. (c en d).	Schoolwandeling naar het water. De Eend.	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>nd</i> en <i>rd</i> , als: <i>eend — eenden, bord — borden.</i>	<i>oud, eend, hond, xand, hemd.</i>
26	De ondeugende Gasten. (e en f).	Trekvogels. (Ooievaar).	Bekende woorden spellen en schrijven, als: <i>haan — hanen, hen — hennen.</i>	<i>l, el, lui, lees, naald.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Duiventil.	Vervolg.
Vervolg.	Vervolg.	Speelplaats. Meten en plattegrond teekenen van school en speelplaats.	Vervolg.
Vervolg.	Vervolg.	Hertekop.	<i>8e Eenheid.</i> Gemengden bij gemengden met overgang. <i>Gewicht: pond, ons.</i>
De Jager. 1e couplet.	De Jager.	Geweer en weitasch.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Konijn.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Eend.	<i>9e Eenheid.</i> De producten van tien. Geld wisselen.
Vervolg 4e couplet.	Vervolg.	Ooievaar.	Vervolg.

SCHOOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
20	Goede Kameraden. (c en d).	De Kikvorsch.	Leesboek (vervolg). Bekende woorden spellen en schrijven, als: <i>kikvorsch, valsch, mensch, wensch.</i>	<i>muis, wis, mes, ras, vos.</i>
21	Goede Kameraden. (e en f).	Schoolwandeling. De Kraai. (Vogels in 't veld).	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>aai, ooi, oei.</i>	<i>t, eet, vet, wit, tam.</i>
22	Goede Kameraden. (g en h).	Het Hert.	Enkel- en meerv. woorden spellen en schrijven, als: een <i>muis</i> — twee <i>muixen</i> .	<i>h, he, hut, het, hert.</i>
23	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Jager.	Woorden spellen en schrijven, als: <i>jacht — jaagt.</i>	<i>huis, hen, haan, heet, thee.</i>
24	De ondeugende Gasten. (a en b).	Het Konijn.	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>o</i> en <i>oo</i> , als: <i>noot — noten, roos — rozen. poot — pooten.</i>	<i>d, die, door, das, hoed.</i>
25	De ondeugende Gasten. (c en d).	Schoolwandeling naar het water. De Eend.	Bekende woorden spellen en schrijven met <i>nd</i> en <i>rd</i> , als: <i>eend — eenden, bord — borden.</i>	<i>oud, eend, hond, xand, hemd.</i>
26	De ondeugende Gasten. (e en f).	Trekvogels. (Ooievaar).	Bekende woorden spellen en schrijven, als: <i>haan — hanen, hen — hennen.</i>	<i>l, el, lui, lees, naald.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Duiventil.	Vervolg.
Vervolg.	Vervolg.	Speelplaats. Meten en plattegrond teekenen van school en speelplaats.	Vervolg.
Vervolg.	Vervolg.	Hertekop.	<i>8e Eenheid.</i> Gemengden bij gemengden met overgang. <i>Gewicht: pond, ons.</i>
De Jager. 1e couplet.	De Jager.	Geweer en weitasch.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Konijn.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Eend.	<i>9e Eenheid.</i> De producten van tien. Geld wisselen.
Vervolg 4e couplet.	Vervolg.	Ooievaar.	Vervolg.

SCHOLWEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
27	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Oogst.	Leesboek (vervolg). Werkwoorden met 1 en 2 medekl. <i>ploegen — eggen</i> <i>roepen — stappen.</i>	<i>tel, veld, smal,</i> <i>lied, hals.</i>
28	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. (Dicteeren).	Herhaling.
29	De Wolf en de Vos. (a en b).	Schoolwandeling. Het veld in den herfst. (Heide).	Bekende enkel- en meerv. woorden spellen en schrijven, als: <i>vos — vossen,</i> <i>pot — potten.</i>	<i>b, boer, bal,</i> <i>bind, beest.</i>
30	De Wolf en de Vos. (c en d).	Boerenhuis.	Bekende woorden spellen en schrijven met a en u, als: <i>schuren, graven.</i>	<i>heb, rib, bord,</i> <i>beet, brand.</i>
31	De Wolf en de Vos. (e en f).	Akkergereedschap.	Bekende woorden spellen en schrijven met 1 en 2 medekl., als: <i>haken, hakken.</i>	<i>k, slok, bek,</i> <i>koek, kelder.</i>
32	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Het Vee.	Bekende woorden, als: <i>spelen, bellen.</i>	<i>stok, dik, buik,</i> <i>hoek, kruik.</i>
33	Sneeuw wit en Rozerood. (a en b).	De Boer.	Bekende woorden, als: <i>dik — dikke,</i> <i>mak — makke.</i>	<i>p, pot, hap,</i> <i>loop, knaap.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg.	Vervolg.	School met naaste omgeving, platte- grond.	<i>10e Eenheid.</i> De producten van vijf. Prijs voor waren.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling.	Vervolg.
De Boer. 1e couplet.	De Boer.	Lam.	<i>11e Eenheid.</i> De producten van twee. Tijd voor arbeid.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Boerenhuis.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Gereedschappen van den boer.	<i>12e Eenheid.</i> De producten van vier. Opbrengst van land.
Vervolg.	Vervolg.	Kruiwagen, boerekar.	Vervolg.
Sneeuw. 1e couplet.	Sneeuw.	Bloempot, vaas.	<i>13e Eenheid.</i> De producten van acht. Loon voor arbeid.

SCHOLWEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
27	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	De Oogst.	Leesboek (vervolg). Werkwoorden met 1 en 2 medekl. <i>ploegen — eggen</i> <i>roepen — stappen.</i>	<i>tel, veld, smal,</i> <i>lied, hals.</i>
28	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. (Dicteeren).	Herhaling.
29	De Wolf en de Vos. (a en b).	Schoolwandeling. Het veld in den herfst. (Heide).	Bekende enkel- en meerv. woorden spellen en schrijven, als: <i>vos — vossen,</i> <i>pot — potten.</i>	<i>b, boer, bal,</i> <i>bind, beest.</i>
30	De Wolf en de Vos. (c en d).	Boerenhuis.	Bekende woorden spellen en schrijven met a en u, als: <i>schuren, graven.</i>	<i>heb, rib, bord,</i> <i>beet, brand.</i>
31	De Wolf en de Vos. (e en f).	Akkergereedschap.	Bekende woorden spellen en schrijven met 1 en 2 medekl., als: <i>haken, hakken.</i>	<i>k, slok, bek,</i> <i>koek, kelder.</i>
32	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Het Vee.	Bekende woorden, als: <i>spelen, bellen.</i>	<i>stok, dik, buik,</i> <i>hoek, kruik.</i>
33	Sneeuw wit en Rozerood. (a en b).	De Boer.	Bekende woorden, als: <i>dik — dikke,</i> <i>mak — makke.</i>	<i>p, pot, hap,</i> <i>loop, knaap.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg.	Vervolg.	School met naaste omgeving, platte- grond.	<i>10e Eenheid.</i> De producten van vijf. Prijs voor waren.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling.	Vervolg.
De Boer. 1e couplet.	De Boer.	Lam.	<i>11e Eenheid.</i> De producten van twee. Tijd voor arbeid.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Boerenhuis.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Gereedschappen van den boer.	<i>12e Eenheid.</i> De producten van vier. Opbrengst van land.
Vervolg.	Vervolg.	Kruiwagen, boerekar.	Vervolg.
Sneeuw. 1e couplet.	Sneeuw.	Bloempot, vaas.	<i>13e Eenheid.</i> De producten van acht. Loon voor arbeid.

SCHOOLWERKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
34	Sneeuwwit en Rozerood. (c en d).	Schoolwandeling. Het veld in den winter. (Bosch).	Leesboek (vervolg). Bekende woorden, als: <i>koud — koude, veld — velden.</i>	<i>pret, slaap, stap, klop, happen.</i>
35	Sneeuwwit en Rozerood. (e en f).	De Haas.	Woorden, die den slot- medeklinker veranderen als: <i>haas — haxen. wolf — wolven.</i>	<i>e, ch, aeh, lach, schip.</i>
36	Sneeuwwit en Rozerood. (g en h).	Roofvogels. (Uil).	Woorden met open <i>o</i> en <i>oo</i> , als: <i>komen, rooven.</i>	<i>j, mesje, hutje, kopje, diertje.</i>
37	Sneeuwwit en Rozerood. (i).	Sieraden.	Werkwoorden met <i>d</i> en <i>t</i> , <i>meten — ik meet, raden — ik raad.</i>	<i>jantje, huisje, jaren, jakob, jacht.</i>
38	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. IJs en sneeuw. Kleedingstukken.	Eigenschapsnamen met <i>d</i> en <i>t</i> , als: <i>roode — rood, zoete — zoet.</i>	<i>ij, bijten, rijsje, blijven, rijkdom.</i>
39	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. (Dicteeren).	Herhaling.
40	De Arme en de Rijke. (a en b).	De rijke Gierigaard.	Bekende woorden met <i>ij</i> en <i>ei</i> , als: <i>wijde, heide.</i>	<i>g, wegen, goed, vragen, gasten.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	School met een deel straat, plattegrond.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Vervolg.	14e Eenheid. De producten van drie. Prijzen voor voedsel.
Des Winters. 1e couplet.	Des Winters.	Kop en poot van roofvogel, havik.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Kachel met toebehoren.	15e Eenheid. De producten van zes. Werkdagen en loon.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Schaats, slede.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling.	Vervolg.
Het arme Meisje. 1e couplet.	Het arme Meisje.	Schoolwijk, plattegrond.	16e Eenheid. De producten van negen. Huur voor woning.

SCHOOLWERKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
34	Sneeuwwit en Rozerood. (c en d).	Schoolwandeling. Het veld in den winter. (Bosch).	Leesboek (vervolg). Bekende woorden, als: <i>koud — koude, veld — velden.</i>	<i>pret, slaap, stap, klop, happen.</i>
35	Sneeuwwit en Rozerood. (e en f).	De Haas.	Woorden, die den slot- medeklinker veranderen als: <i>haas — haxen. wolf — wolven.</i>	<i>e, ch, aeh, lach, schip.</i>
36	Sneeuwwit en Rozerood. (g en h).	Roofvogels. (Uil).	Woorden met open <i>o</i> en <i>oo</i> , als: <i>komen, rooven.</i>	<i>j, mesje, hutje, kopje, diertje.</i>
37	Sneeuwwit en Rozerood. (i).	Sieraden.	Werkwoorden met <i>d</i> en <i>t</i> , <i>meten — ik meet, raden — ik raad.</i>	<i>jantje, huisje, jaren, jakob, jacht.</i>
38	Navertellen. Overdenking. Toepassing.	Schoolwandeling. IJs en sneeuw. Kleedingstukken.	Eigenschapsnamen met <i>d</i> en <i>t</i> , als: <i>roode — rood, zoete — zoet.</i>	<i>ij, bijten, rijsje, blijven, rijkdom.</i>
39	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. (Dicteeren).	Herhaling.
40	De Arme en de Rijke. (a en b).	De rijke Gierigaard.	Bekende woorden met <i>ij</i> en <i>ei</i> , als: <i>wijde, heide.</i>	<i>g, wegen, goed, vragen, gasten.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	School met een deel straat, plattegrond.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Vervolg.	14e Eenheid. De producten van drie. Prijzen voor voedsel.
Des Winters. 1e couplet.	Des Winters.	Kop en poot van roofvogel, havik.	Vervolg.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Kachel met toebehoren.	15e Eenheid. De producten van zes. Werkdagen en loon.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Schaats, slede.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Herhaling.	Vervolg.
Het arme Meisje. 1e couplet.	Het arme Meisje.	Schoolwijk, plattegrond.	16e Eenheid. De producten van negen. Huur voor woning.

SCHOOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
	41	De Arme en de Rijke. (c en d).	Een Paleis.	Leesboek (vervolg). Werkwoorden: ik <i>reis</i> — de man <i>reist</i> . <i>honger, zeggen, leger, gereed, krijgen.</i>
	42	De Arme en de Rijke. (e en f).	De arme Daglooner.	Werkwoorden: ik <i>groet</i> — wij <i>groeten</i> , ik <i>zit</i> — wij <i>zitten</i> . <i>f, blijf, duif, fraai, afgunst.</i>
	43	De Arme en de Rijke. (g en h).	Eene Hut.	Werkwoorden, als: ik <i>reisde</i> , ik <i>klopte</i> . <i>fluiten, koffte, roofdier, koffer, blaffen.</i>
	44	De Arme en de Rijke. (i en j).	Schoolwandeling. Straat, weg, rivier, kanaal.	Werkwoorden, als: ik heb <i>gereisd</i> , ik heb <i>geklopt</i> . <i>reiziger, gierigaard, armoedig, tevreden, afgunst.</i>
	45	Navertellen. Overlenking. Toepassing.	Reizen. Vervoermiddelen.	Werkwoorden, als: ik <i>kijk</i> — ik <i>keek</i> , ik <i>loop</i> — ik <i>liep</i> . <i>ondankbaar, roofvogel, herbergier, straffen, gelukkig.</i>
	46	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. <i>lichaamsdeel, kledingstuk, schoolvertrek.</i>
	47	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling. <i>mierenest, kerseboom, duiventil.</i>
48	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.	<i>kikvorschen, wandeling, ijsvermaak.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Stoel, tafel.	Vervolg.
De vier Reizigers. 1e couplet.	De vier Reizigers.	Gevel van een groot huis.	<i>17e Eenheid.</i> De producten van zeven. Afgelegde weg en tijd.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Hut.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Boerekar met huif.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Mooie koets.	Herhaling.
Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.
Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.

SCHOOLWEEKEN.	VERHALEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGS- ONDERWIJS.	LEZEN EN TAALKUNDE.	SCHOONSCHRIJVEN.
	41	De Arme en de Rijke. (c en d).	Een Paleis.	Leesboek (vervolg). Werkwoorden: ik <i>reis</i> — de man <i>reist</i> . <i>honger, zeggen, leger, gereed, krijgen.</i>
	42	De Arme en de Rijke. (e en f).	De arme Daglooner.	Werkwoorden: ik <i>groet</i> — wij <i>groeten</i> , ik <i>zit</i> — wij <i>zitten</i> . <i>f, blijf, duif, fraai, afgunst.</i>
	43	De Arme en de Rijke. (g en h).	Eene Hut.	Werkwoorden, als: ik <i>reisde</i> , ik <i>klopte</i> . <i>fluiten, koffie, roofdier, koffer, blaffen.</i>
	44	De Arme en de Rijke. (i en j).	Schoolwandeling. Straat, weg, rivier, kanaal.	Werkwoorden, als: ik heb <i>gereisd</i> , ik heb <i>geklopt</i> . <i>reiziger, gierigaard, armoedig, tevreden, afgunst.</i>
	45	Navertellen. Overlenking. Toepassing.	Reizen. Vervoermiddelen.	Werkwoorden, als: ik <i>kijk</i> — ik <i>keek</i> , ik <i>loop</i> — ik <i>liep</i> . <i>ondankbaar, roofvogel, herbergier, straffen, gelukkig.</i>
	46	Herhaling.	Herhaling.	Herhaling. <i>lichaamsdeel, kledingstuk, schoolvertrek.</i>
	47	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling. <i>mierenest, kerseboom, duiventil.</i>
48	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.	<i>kikvorschen, wandeling, ijsvermaak.</i>

GEDICHTJES LEEREN.	ZINGEN.	TEKENEN.	REKENEN.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Stoel, tafel.	Vervolg.
De vier Reizigers. 1e couplet.	De vier Reizigers.	Gevel van een groot huis.	<i>17e Eenheid.</i> De producten van zeven. Afgelegde weg en tijd.
Vervolg. 2e couplet.	Vervolg.	Hut.	Vervolg.
Vervolg. 3e couplet.	Vervolg.	Boerekar met huif.	Vervolg.
Herhaling.	Herhaling.	Mooie koets.	Herhaling.
Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.	Algemeene herhaling.
Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.	Vervolg.

PRACTISCH GEDEELTE.

I. VERHALEND AANSCHOUWINGSONDERWIJS.

(Vertellen).

De psychologische stelling, dat bij een kind de verschillende voorstellingskringen, welke beantwoorden aan de leervakken der Lagere school, zich geleidelijk behooren te ontwikkelen, schijnt mij onwederlegbaar, en deze waarheid bepaalt dan ook de keuze der leerstof voor het *Verhalend A. O.* De keuze is bovendien afhankelijk van de periode van ontwikkeling, waarin het zevenjarig kind verkeert en die, gelijk vroeger (blz. 18 e. v.) opgemerkt is, nog beheerscht wordt door die eigenaardige voorstellingsverbindingen, welke wij aan de phantasie toeschrijven. Voor dat kind heeft het sprookje zijne aantrekkelijkheid nog niet verloren; men kan er zich gemakkelijk door proefneming van vergewissen. Het luistert nog gaarne naar een wonderverhaaltje en amuseert zich kostelijk met een sprookjesboek. Zoo heb ik dan na ernstige overweging gedacht te moeten afwijken van de schrijvers der „Schuljahre“¹⁾, die voor dezen leeftijd de geschiedenis van *Robinson* hebben gekozen. Voor eene bevredigende behandeling van dit verhaal, meen ik, worden meer aardrijkskundige begrippen en ook meer kennis van het werkelijke leven vereischt, dan een gewoon zevenjarig kind bezit. Het sprookje eischt die kennis volstrekt niet, want daarin vallen de voorstellingen van ruimte en tijd weg.

Nu biedt het tweede leerjaar de gelegenheid, in dit gebrek te voorzien, nl. de noodzakelijkste geographische voorstellingen aan te brengen, wanneer de onderwijzer de woonplaats met hare naaste omgeving leert kennen en door eene eenvoudige

¹⁾ REIN, PICKEL und SCHELLER, Die acht Schuljahre.

schetsteekening afbeelden. Dat schoolwandelingen hiervoor een uitstekend middel zijn, zal gewis niemand tegenspreken; daarom zijn deze dan ook in het leerplan voor het tweede jaar opgenomen. — Voorts eischt het Robinsonverhaal, welks behandeling maanden in beslag neemt, veel van de volharding en het geduld en ook van het geheugen der zevenjarige kinderen, meer, geloof ik, dan zij geven kunnen.

Om deze redenen koos ik voor het tweede jaar weder een tiental vertellingen, allemaal goede bekenden, voor de helft ontleend aan de Volkssprookjes van de gebroeders GRIMM. Het zijn:

1. De oneenige Makkers.
2. Trouwe Vriendinnen.
3. De kleine Ledigloopers.
4. Het ontevreden Boompje.
5. De trotsche Vrouw.
6. Goede Kameraden.
7. De ondeugende Gasten.
8. De Wolf en de Vos.
9. Sneeuwwit en Rozerood.
10. De Arme en de Rijke.

Als we den inhoud dezer vertellingen nagaan, vinden we daarin verschillende zedelijke waarheden aanschouwelijk voorgesteld door handelingen, welke ook in het kinderleven worden waargenomen.

Uit de eerste vertelling blijkt, hoe mooi het is, dat zij, die met elkaar leven, eendrachtig en dienstvaardig zijn, maar ook, hoe leelijk het is, als zij twisten en niets voor elkaar willen doen.

De tweede vertelling doet de trouwe vriendschap nog eens uitkomen, welke eigen voordeel verzaakt ter wille van anderen, maar daartegenover ook het leelijke der partijdigheid, die den een voortrekt boven den ander.

In de derde vertelling komt het leelijke van den lediggang uit tegenover het goede der werkzaamheid en blijkt, dat plicht gaat boven plezier.

Het vierde verhaaltje geeft een voorbeeld van ontevredenheid en de daaruit voortvloeiende begeerte naar verandering;

doch de ervaring leert ook hier, dat alle verandering geene verbetering is en stemt daardoor tot tevredenheid.

In het vijfde verhaal zien we, hoe voorspoed leidt tot hoogmoed, en hoe de hoogmoedige door zijne dwaze handelingen zijn eigen ongeluk bewerkt.

De zesde vertelling leert, hoe brave kameraden handelen en hoe nuttig verstandig overleg is; maar ook, dat men den dienst der kleinen niet moet minachten.

In de zevende vertelling zien we eerst weder het leelijke van den twist en van machtsmisbruik, daarna het niet minder leelijke der ondankbaarheid, die goed met kwaad vergeldt.

Het achtste verhaal toont de valsche vriendschap tegenover de ruwe dwingelandij, alsmede de gulzigheid en hare straf.

Uit de negende vertelling leeren de kinderen het schoone der liefde voor ouders, broers en zusters, der zachtzinnigheid tegenover dieren, van het medelijden met ongelukkigen, alsmede het leelijke der ondankbaarheid tegenover het schoone der dankbaarheid.

Eindelijk komt in het tiende verhaal de gastvrijheid tegenover de onherbergzaamheid, de tevredenheid naast de hebzucht en de afgunst uit.

Deze beknopte omschrijving toont duidelijk genoeg het verband tusschen deze tien en de twaalf vertellingen van het eerste jaar. Gevolg daarvan is, dat bij de behandeling aan 't geleerde van vroeger herinnerd wordt; dat men het oude met het nieuwe vergelijkt; dat het nieuwe geval gemakkelijker wordt geapprecieërd, het ethische begrip meer omvang krijgt, derhalve het zedelijk bewustzijn wordt verhelderd. Want een psychisch begrip, ook eener deugd of ondeugd, groeit allengs door de opneming van verwante concrete voorstellingen. Men kan een ander hulp verleen en op verschillende wijzen, zijn woord houden in verschillende omstandigheden, zijne liefde toonen op verschillende manieren; en op hoe meer gevallen men den leerling opmerkzaam maakt, des te beter wordt zijne kennis van goed en kwaad, des te gemakkelijker en juister leert hij over het zedelijke oordeelen.

Zoo bestaat er verband tusschen :

Tweede leerjaar.

1. De oneenige Makkers.
2. Trouwe Vriendinnen.
3. De kleine Ledigloopers.
4. Het ontevreden Boompje.
5. De trotsche Vrouw.
6. Goede Kameraden.
7. De ondeugende Gasten.
8. De Wolf en de Vos.
9. Sneeuw wit en Rozerood.
10. De Arme en de Rijke.

Eerste leerjaar.

9. Van twee koppige Bokken.
11. De reizende Muzikanten.
3. De twee Vrienden.
6. Van een Hen netje en een Haantje.
4. De drie Reizigers.
12. De twee ongelijke Zusters.
6. Van een Hen netje en een Haantje.
9. Van twee koppige Bokken.
2. Het eigenwijze Muisje.
10. Van een klein Vonkje.
4. De drie Reizigers.
11. De reizende Muzikanten.
7. De dankbare Schoenmaker.
8. Het brave Goudvischje.
3. De twee Vrienden.
5. De oude Geit en haar Kinder-
1. Het brave Weesje. [tjes.
12. De twee ongelijke Zusters.
7. De dankbare Schoenmaker.
12. De twee ongelijke Zusters.

Dergelijk verband, hetzij van overeenkomst of contrast, merken we ook op, als wij de tien vertellingen van het tweede jaar onderling gaan vergelijken; bijv. tusschen nos. 1, 6 en 9, tusschen 2, 5 en 8, tusschen 3, 6 en 9, tusschen 4, 7 en 10. Op den trap der *Overdenking* moet de onderwijzer de leerlingen op dit logisch verband wijzen en overeenkomst en verschil doen opmerken.

Wat verder de behandeling der leerstof betreft, mag ik verwijzen naar het *Eerste Leerjaar*. Van de reproductie der vertelling door de leerlingen kan men natuurlijk meer eischen dan in 't eerste jaar; een woordelijk getrouw weergeven van de onderdeelen is niet noodig, vooral niet door die leerlingen, welke zich gemakkelijk uitdrukken. Naast de mondelinge komt in dit jaar de schriftelijke reproductie, waaraan evenwel vooraf-

gaat eene bespreking in het lesuur, op het leerplan aangewezen door *Lezen en Taalkunde*. De leerling mag niet „uit het hoofd” schrijven, of de onderwijzer moet zich verzekerd hebben, dat hij 't kan, zonder eene enkele fout te maken. Dus moet de gezichtsvoorstelling van het te schrijven woord eerst volkomen helder zijn. Dit wordt bewerkt door: *a.* het lezen van 't verhaal of van een deel der vertelling — natuurlijk *na* het vertellen —, *b.* het nauwkeurig bekijken der moeilijke woorden en 't spellen daarna uit het hoofd. Na deze degelijke voorbereiding mogen de leerlingen tot de schriftelijke reproductie overgaan. Ik wensch op deze wijze het „fouten schrijven” onmogelijk te maken, omdat dit fouten schrijven op dezen leeftijd niets dan verwarring sticht in de hoofden der leerlingen en later een bron wordt van groot verdriet voor den onderwijzer, eene bron, die dan moeilijk te stoppen is.

Nog een enkele opmerking over de toepassing van 't geleerde wil ik hieraan toevoegen. Zij betreft de *Tucht*. Naarmate der leerlingen kennis van het zedelijke toeneemt, treedt de Tucht meer op, kan dus de Regeering meer terugtreden. Komen in de school, op de speelplaats, op straat, ja, in het ouderlijk huis handelingen voor, die afwijken van of wel geheel indruischen tegen het geleerde, dan wordt daarop door den opvoeder met vriendelijken ernst gewezen, bij voorkeur onder vier oogen, doch, wanneer 't een aan de klasse bekend feit is, in 't openbaar. Dit wijzen op de fout gaat gepaard met een verwijzen naar het goede voorbeeld uit de vertelling, dat de schuldige kent, maar waaraan hij niet schijnt gedacht te hebben. En dan spreekt de opvoeder zijn vertrouwen uit, dat er in 't vervolg wèl aan gedacht zal worden, en dat dan het kwaad niet meer gebeuren zal. De Tucht, ik bedoel de echte, werkt meer door „zachten drang” dan door geweld en straf; zij wil het gemoed verbeteren, Hieraan meen ik den onderwijzer nog eens met nadruk te moeten herinneren, omdat velen nog altijd voor Tucht aanzien, wat louter Regeering is.

Ook sprak ik van voorvallen te huis, die de schoolopvoeder behandelt. Daarbij ging ik natuurlijk uit van de onderstelling, dat de onderwijzer met de ouders op goeden voet staat, dat zij elkaar vertrouwen en met elkander willen samenwerken tot heil

der kinderen. Ook dacht ik aan samenkomsten van tijd tot tijd in de school van ouders en onderwijzers, de zoogenaamde „*Elternabende*” bij onze oostelijke bureu, waarmee men ook in ons vaderland hier en daar schijnt te beginnen. Ik acht ze van zeer groot belang voor de opvoeding en zou wenschen, dat ze meer en meer bekend en nagevolgd werden.

1. DE ONEENIGE MAKTERS.

a. *Goede Kameraden.* Lang geleden was er een heer, die veel dienaars had. Een heette Oog, een ander Hand, een derde Voet, een vierde Mond. Er waren nog veel meer. Zij deden, wat hun meester gebod, en jegens elkaar waren zij vriendelijk en gediensig. Als Oog iets zag en begeerde, reikte Hand het aanstonds aan. En kon Hand er soms niet bij komen, dan zei Been: „Ik zal je helpen”. Want Been kon goed klauteren. Kreeg Maag trek aan eten, dan wist Mond wel raad. Hij pakte een stuk brood, maakte het mooi fijn en gaf het daarna aan zijn kameraad. Want deze had een afkeer van groote brokken. Oor hield veel van mooie muziek, maar hij kon niet goed loopen. Dan zei Voet: „Komaan, ik zal je wel dragen. Maar dan moet je ook niet zoo zuur kijken”. — En zoo was 't altijd. Zij leefden met elkaar in vree, en wat de een voor den ander doen kon, dat deed hij.

b. *Zij krijgen twist.* Maar o wee! dat bleef zoo niet. Op een keer kregen zij twist. Been werd boos en riep: „Ik doe geen stap meer voor je. Dat geloop begint me te vervelen. Ik strek me makkelijk uit en ga rusten.” — Toen Hand dit hoorde, werd hij ook kwaad. „Nu, goed”, zei hij; „maar dan wil ik niet langer werken. Ga jij dan maar zelf je kost verdienen. Ik doe geen slag meer voor je.” — „Zoo”, bromde Mond, „meen je dat? Ik moet elken dag voor je malen. Daar schei ik mee uit, hoor! Dat moet je zelf dan maar doen.” — Oog hoorde dit en zei boos: „Dan dank ik er voor, om langer voor je op wacht te staan. Ik heb het al veel te lang gedaan. Ik zeg je goeien nacht en ga slapen.” — En zoo pruttelden zij altemaal, de een na den ander. Niemand wou voor een ander meer wat doen. 't Was een algemeene werkstaking.

c. *Zij worden ziek.* Maar ach! wat gebeurde? Er gebeurde iets heel treurigs. Het duurde niet lang, of ze werden allen onwel. Zij werden zoo flauw en zoo zwak. Nergens hadden ze trek in. Nog een poosje later waren

allen erg ziek. Wang werd bleek, zoo wit als een doek. 't Was, of hij sterven zou. Hand beefde als een riet. Hij had zeker een erge koorts. Oog sliep meestal, en als hij wakker werd, keek hij dof. Lachen kon hij niet meer. 't Was naar om te zien. Tong kreeg het ook te kwaad. Hij kon zich niet meer verroeren, zoo stijf was hij. „Och”, zei hij tegen Hand, „geef me toch een slokje water!” Maar Hand zei: „Dank je, neem het zelf!” — Allen waren ziek, doodziek. „O, wat ben ik naar!” zuchtte de een. — „Ach! ik gevoel mij zoo ellendig!” klaagde een tweede. — „'t Is, of ik moet sterven”, fluisterde een derde.

d. *Genexen.* En zij zouden ook gestorven zijn, als de heer geen raad geweten had. „Wat klaag je toch!” riep hij toornig. „Het is je eigen schuld, dat je zoo ziek bent. Je wilt immers niet anders. Was je vroeger ook zoo ellendig? Neen, toen was je zoo gezond en vroolijk als een visch in 't water. Maar toen hielp je mekaar ook. — Dat komt er nu van, dat de een niets voor den ander doen wil. Wat ben je toch dommooren altemaal! — De dienaars hoorden dit aan en zwegen. Niemand kon er wat tegen zeggen. — „Ja, 't is waar”, zei Been. „Mijnheer heeft wel gelijk. Ik ben ziek geworden, toen ik ben gaan luieren.” Toen Arm dit hoorde, boog hij en zei: „Ja, 't is zoo.” En allen zeiden: „Wij zijn ijselijk dom geweest.” Toen besloten ze weer aan 't werk te gaan. Het ging, elken dag een beetje beter. De ziekte ging over, en na korten tijd waren allen even flink als tevoren.

Zinnen. Kameraden mogen niet twisten.
 Zij moeten elkaar gaarne helpen.
 Wij mogen elkaar niet schaden.
Houdt vrede met elkander!

2. TROUWE VRIENDINNEN.

a. *In den regen.* Er waren eens drie kapellen. De eene was wit als sneeuw; de andere rood als bloed; de derde geel als goud. Zij waren goede vriendinnetjes en speelden dikwijls samen. Op een mooien zonnigen dag gingen zij vroeg uit. Zij speelden krijgertje in het veld en hadden veel plezier. En toen ze honger kregen, bezochten zij de bloemen en snoepten van den honig.

Doch op eens was de pret uit. Er kwam een donkere wolk, en die goot den regen bij stralen neer. Ook onze vriendinnetjes kregen haar deel. Zij werden kletsnat. Doch dit beviel haar niet. Zij wilden nu snel naar huis gaan. Maar o wée! Dat ging zoo gemakkelijk niet. Want zij waren ver van huis gedwaald. Wat zouden ze nu beginnen?

b. *Vergeefs gevraagd.* „Ik weet raad”, zei de witte. „Hier dichtbij woont juffrouw Tulp. Je weet wel, met haar geel en rood gestreepte japon. Die willen we om eene schuilplaats verzoeken.” Aanstonds alle drie er heen. „Lieve Juffrouw!” riepen zij, „och, doe open en laat ons bij u wat schuilen. Het regent zoo erg, en we worden zoo nat!” — Wat antwoordde de Juffrouw? „Jou, Geeltje en je rood vriendinnetje wil ik graag opendoen. Maar die bleekē zus, daar houd ik niet van. Die moet maar bij een ander aankloppen. Komt maar binnen, liefjes!” — Maar de roode en de gele gingen niet naar binnen. Ze zeiden: „Nee, Juffrouw, dank u wel. Wanneer ons kameraadje niet mag binnenkomen, blijven wij ook buiten. Wij willen haar niet verlaten.” En toen gingen ze met haar drieën weg.

c. *Nog eenmaal.* En waar gingen ze heen? Naar juffrouw Lelie in 't wit. „Lieve Juffrouw,” smeekten zij, „mogen we een poosje bij u schuilen voor den regen? Wij worden zoo nat en zoo koud.” — De juffrouw keek alle drie aan, maar alleen tegen de witte knikte zij vriendelijk. En toen zei ze: „Jij, Witje, kunt binnenkomen; maar voor de twee anderen heb ik geen plaats.”

En wat deed Witje? Zij ging niet naar binnen, maar zei heel beleefd: „Dank u wel, Juffrouw. Mijne vriendinnetjes zijn even goed als ik, en als u die niet wilt binnenlaten, dan blijf ik ook buiten. Ik wil haar niet verlaten. Toen riepen alle drie: „Vaarwel, Juffrouw!” en fladderden weg.

d. *Wat de zon deed.* De zon kreeg medelijden met de natte vriendinnetjes. Ook vond zij het lief, dat zij zooveel van elkaar hielden en elkander niet wilden verlaten in den nood. Een, twee, drie schoot zij nu hare stralen op de wolk. En die werd er zoo benauwd van, dat zij zich haastig wegpakte.

Toen was de hemel weder mooi blauw. En de zonnestralen schenen op de natte wieden van de kapellen en droogden ze. En de vriendinnetjes zweefden door de warme lucht van bloem tot bloem. Zij waren vroolijk als te voren; dachten niet meer aan den regen en ook niet aan de onvriendelijke juffrouwen Tulp en Lelie.

Zinnen. Goede vrienden verlaten elkaar niet in den nood.
 Wij moeten goed zijn voor allen.
Weest elkander trouw!

3. DE KLEINE LEDIGLOOPERS.

a. *Bij de kevers.* Er waren eens drie knaapjes. Hunne ouders hadden hen naar school gezonden. Doch geen van de drie ging er gaarne heen. 't Was zulk mooi weer! Het oudste knaapje zei: „Ik ga veel liever naar het bosch bloempjes zoeken. Ga je mee?” — De anderen bedachten zich niet lang en zeiden: „Wij gaan mee.” En zoo ging het drietal naar het bosch.

Toen zij daar kwamen, snorden eenige kevers door de lucht. „Hei!” riepen de knapen, „komt bij ons, dan willen we spelen.” Maar een kever antwoordde: „Ik heb geen tijd. Ik moet in gindschen boom een gat boren.” — Een meikever sprak: „En ik moet een hol graven voor mijne kindertjes.” — Nog anderen riepen: „Wij moeten een hutje bouwen van mos en gras; want het oude is stuk geregend.”

b. *Bij de mieren en bijen.* De knaapjes liepen verder en kwamen bij een mierennest. Wat was het daar een drukte! Wel honderd van die diertjes draafden af en aan. Allen hadden wat te dragen. En als een van haar het vrachtje niet beuren kon, kwam een ander gauw een handje helpen. Toen de kinderen vroegen, of ze mee wilden spelen, gaven ze zelfs geen antwoord, zoo druk hadden zij 't.

Bij de bijen, die rondvlogen op de bloemen, ging het de knapen niet beter. De vlijtige diertjes vlogen het eene bloempjen uit en het andere weer in. En wanneer ze dan honig genoeg gezogen hadden, spoedden zij zich naar huis. Geen oogenblik namen zij rust. Onophoudelijk vlogen ze heen en terug.

c. *Bij vink en eekhoren.* Daar zagen de knapen een mooi rood vinkje op een boomtak. Het diertje was blij en floot een deuntje voor zijn vrouw, die op een nest met eitjes zat te broeien. De knapen riepen al van ver: „Kom bij ons, vinkjelief, dan willen we samen spelen. Maar het vinkje antwoordde: „Nee, ik heb geen tijd. Ik moet mijn wijfje gezelschap houden.”

Nu hoorden de kinderen geritsel in de struiken. Eerst werden zij een weinig bang en keken angstig rond. Daar bemerkten zij een bruin eek-

horentje. Het diertje sprong vlug van tak op tak. „Wil je wat met ons spelen?” riepen de jongens. — „Hoe kom je er bij, mij zoo iets te vragen?” was het antwoord van den vluggen springer. „Ik moet eene woning bouwen voor mijne kinderen. Die mogen geen last hebben van regen en kou.”

d. *Bij het beekje.* Nu liepen de knapen treurig verder en kwamen bij een beekje. De golfjes speelden krijgertje in den zonneschijn en murmelden van pret. „O,” dachten de kinderen, „het beekje zal zeker met ons spelen.” Doch toen zij vroegen, of het met hen spelen wou, antwoordden de golfjes boos: „Waar denk je aan, gij, luie knapen! Meen je, dat wij niets beters te doen hebben? Mis, hoor! Wij werken dag en nacht. Wij besproeien de weide, dat het gras mooi groen wordt. Aan de dorstige dieren geven wij wat te drinken. En ginder staat een molen. Dien moeten wij in beweging brengen. Daar maken de menschen papier voor je schrijfboeken en je leesboeken. En heel ginder moeten we schepen dragen, die naar de stad varen.” — Toen de knaapjes dit hoorden, schaamden zij zich en gingen naar school.

Zinnen. Kinderen moeten naar school om te leeren.
 Allen moeten wat nuttigs doen.
 Een luiard moet honger lijden.
Weest vlijtig!

4. HET ONTEVREDEN BOOMPJE.

a. *De eerste wensch.* Midden in een bosch van eiken en beuken stond een boompje. Het zag er heel anders uit dan zijne burens. Die hadden fraaie, breede bladeren. Maar de blaadjes van het boompje waren smal gelijk naalden. Hiermee was het boompje niet tevree. Het vond de breede bladeren veel voorname. En nu begon het te klagen. „Och, wat ben ik toch leelijk! Ik wou dat ik ook van die breede bladeren had! Dan was ik veel mooier.” Met dezen wensch sliep het in.

En toen het den anderen morgen ontwaakte en zich bekeek, riep het opgetogen: „O, hoe prachtig!” De groene naalden waren verdwenen. Het was getooid met blinkende bladeren van zuiver goud. Nu was het verheugd, en elk oogenblik moest het zich opnieuw bekijken. En wat zetten de andere boomen groote oogen op! Zij waren een en al verwondering.

b. *De tweede wensch.* Het werd nacht, en ons boompje sliep in. Wie kwam daar aan? Een booze dief sloop nader. Hij zag de gouden bladeren schitteren in den maneschijn. Een, twee, drie plukte hij al de bladeren af en stopte ze in een grooten zak. Toen wierp hij den zak op zijn schouder en liep weg.

Ach, hoe bedroefd was het boompje, toen het den volgenden morgen ontwaakte en zich bekeek! Naakt stond het daar, evenals de andere boomen in den winter. „Dure bladeren wil ik niet weer,” zei het. „Maar gaarne zou ik blaadjes hebben van glas. Die blinken even mooi als goud.” ’s Nachts droomde het er van. En toen het ’s morgens de oogen opende, wat zag het? Het had werkelijk bladeren van glas. Die schitterden in de zonnestralen. ’t Was allerprachtigst! Wat was het boompje nu blijde!

c. *De derde wensch.* Doch hoor, wat gebeurde! In den nacht, terwijl het boompje sliep, stak de wind op. De groote boomen schudden en kraakten. Maar hunne bladeren hielden zij goed vast. Slechts weinige waaiden op den grond. Hoe ging het echter met ons boompje? Ach, allertreurigst! De mooie, schitterende bladeren lagen ’s morgens verbrijzeld in het gras. Geen enkel blad had het behouden.

Toen was het boompje zeer bedroefd en deed niets dan zuchten. Eindelijk kwam het weer tot bedaren. Het dacht: „Nee, zulke schitterende blaadjes zijn niet veel waard. ’k Wou veel liever gewone bladeren hebben evenals mijne kameraden in het bosch.” Den volgenden morgen ontwaakte het boompje van het gefluit van een vink. En toen het zich bekeek, wat pret! Toen had het groote groene bladeren als de linde! ’t Was geen zier minder dan de andere boomen.

d. *Het boompje is tevreden.* Doch zijne vreugde duurde maar kort. ’t Was nog geen middag. Daar kwamen een paar geiten aanspringen. De dieren hadden honger en zagen rond naar malsche bladeren. Maar die van de beuken en eiken hingen te hoog. Daar konden zij niet bij komen. Eindelijk ontdekten zij het kleine boompje. Dat was niet te hoog, en aanstonds begonnen zij te knabbelen. Hoe heerlijk smulden zij! Een paar uren later zat er geen enkel blad meer aan.

„Och, och! wat ben ik ongelukkig!” riep het boompje. „Die mooie bladeren, het geeft niets. ’k Wou wel, dat ik mijn oude naalden maar weer had!” — En toen het ’s morgens daarna ontwaakte, was zijn wensch vervuld. Het had zijne dunne naalden weder, en het behield ze en was tevreden.

Zinnen. Wie het goed heeft, mag niet klagen.

Wij mogen niet begeerig zijn naar kostbare kleeren.

Wij mogen niet ijdel wezen.

Weest tevreden met wat gij bezit!

DE TROTSCHIE VROUW.

a. *Wat zij begeerde.* In zekere stad woonde eene rijke koopvrouw. Zij bezat zooveel geld en goed, dat zij zelf niet recht wist, hoeveel. Doch de rijkdom maakte haar hoogmoedig. Haar minderen keek zij niet aan. Medelijden met armen kende zij niet. Maar hebzuchtig was zij wel. Ofschoon zij rijk was, begeerde zij altijd nog meer schatten.

Op zekeren dag moest de kapitein van haar grootste schip bij haar komen. „Ga met uw vaartuig naar verre landen,” sprak zij, en haal mij het kostbaarste, dat gij vinden kunt.” — De man vroeg beleefd, wat hij dan moest halen. Maar zij antwoordde boos: „Dat moet gij weten; vertrek!”

b. *Wat hij haalde.* De kapitein stak in zee. Onderweg dacht hij er over, wat hij koopen zou. Eindelijk besloot hij, eene lading van de beste tarwe te halen. „Niets is er,” dacht hij, „dat kostelijker is dan het goudgele graan. Alle menschen eten het. De rijkste kan het niet missen.”

Nu voer hij naar een land, waar de allerbeste tarwe groeide. Daar gekomen, zocht hij de mooiste en duurste uit. De tarwe werd in het schip gedragen. Dagen achtereen waren mannen daarmee bezig, zoo groot was het vaartuig. Eindelijk was het heelemaal gevuld. Toen zeilde de kapitein naar huis en kwam daar zonder ongelukken aan.

c. *Wat zij den kapitein beval.* Verheugd ging de kapitein naar zijne meesteres. Deze zag verwonderd en riep: „Nu al terug, kapitein? Zeg, wat brengt ge mij, goud of edelgesteenten?” — „Edele vrouw, antwoordde hij, ik breng geen goud en ook geen dure steenen.” — „Maar wat dan?” riep zij toornig. — „De kostelijkste tarwe, die er op aarde te vinden is.”

Toen lachte de dame. „Hoe, tarwe durft ge mij brengen? Tarwe, die men overal krijgen kan? Met zulk gemeen goed komt gij aan?” — „O!” zei de man, het is toch geen gemeen goed, waarvan wij het heerlijke brood maken!” — „Zoo? dat zal ik je bewijzen. Ga heen en smijt den ballast over boord. Ik kom zelf zien, of je mijn bevel hebt uitgevoerd.”

d. *Hoe zij jegens de armen was.* Treurig ging de kapitein heen. Hij

kon er niet toe besluiten, de heerlijke tarwe weg te werpen. Daarom liet hij vele arme menschen aan de haven komen. Onder hen wilde hij het graan verdeelen. Doch daar verscheen onverwacht de trotsche vrouw. „Is mijn bevel uitgevoerd?” vroeg zij.

De arme menschen vouwden hunne handen en smeekten: „Och, edele vrouw, schenk ons de tarwe. Dan hebben wij brood voor ons en onze kinderen. Wij willen er u op onze knieën voor danken.” — Maar toornig sprak zij tot den kapitein: „Doe, wat ik je bevolen heb!” — De armen klaagden en riepen!” En een zei: „Gij, trotsche vrouw, de goede God zal u er voor straffen. Er zal een dag komen, dat gij om brood zult bedelen!”

c. *Hoe zij gestraft werd.* De trotsche vrouw had om die woorden gelachen. Zij zou arm worden? Het was te dwaas om over te denken. — Doch waarvoor zij niet vreesde, dat gebeurde. Eerst kwam de tijding, dat eenige van hare schepen waren vergaan. Dat was het eerste ongeluk. Toen ontving zij bericht, dat zeeroovers rijkgeladen schepen van haar hadden gekaapt.

Het eene ongeluk volgde nu op het andere. In het prachtige paleis, dat zij bewoonde, ontstond bij nacht brand. Al hare schatten werden door de vlammen vernield. Toen bezat zij niets meer dan de kleeën, welke zij aan had. Maar geen mensch had medelijden met de booze vrouw. Als bedelares verliet zij de stad. Zij trok naar eene plaats, waar men haar niet kende. En daar moest zij aan de deuren der rijken om een stuk brood bedelen. Eindelijk stierf zij van verdriet en gebrek.

Zinnen. Een trotsch mensch is een slecht mensch.
 Rijke menschen moeten mededeelzaam zijn.
 Goede gaven mag men niet vernielen.
Weest nederig!

6. GOEDE KAMERADEN.

a. *Gevangen.* Op een boom in het woud zat een kraai. Zij keek rond en zag een vogelvanger aankomen. De man stelde zijn net, strooide er graan en zaad onder en verborg zich op een afstand in de struiken. De kraai echter was te slim om zich te laten vangen. Zij bleef stil toekijken, wat er gebeurde.

Daar komt een schaar duiven aanvliegen. Zij zien het graan, strijken neer en beginnen te pikken. Plotseling valt het net, en de duifjes zijn gevangen. Hoe zij fladderen van angst, het baat niet. Nu zegt de doffer, die de aanvoerder was: „Zoo gaat het niet. Wij moeten allen tegelijk opvliegen; dan gaat het net wel mee. Past op! Een, twee, drie!” Daar beginnen allen te vliegen, en, jawel, het net gaat mee omhoog.

b. *Gered.* De kraai, die het had aangezien, vloog de duiven na. Zij zetten zich neder op een akker. Nu overlegden zij, hoe ze van het net verlost zouden worden. Een wist raad. „Ik heb een tijdje geleden kennis gemaakt met een muis,” zei ze. „Die woont hier vlak bij. Ik wil haar roepen en haar verzoeken ons te helpen.”

Zoo gezegd, zoo gedaan. De doffer begon te roepen: roekoe! roekoe! De muis, die dit hoorde, kwam uit haar hol en keek rond. Zij zag de duiven onder het net en vroeg, wat zij verlangden. „Och, kom spoedig hier,” riep de doffer, „en verlos ons uit het net.” De muis was aanstonds bereid. Zij begon te bijten aan het net en knaagde er een groot gat in. De duiven waren gered, dankten hartelijk voor de hulp en vlogen toen heen.

c. *Twee vriendinnen.* De kraai, die alles gehoord en gezien had, dacht daarover na. „’t Is toch veel waard een trouwen vriend te hebben,” dacht zij. „Dan kan de een den ander helpen. Ik wil de muis vragen, of ze mijn vriendin worden wil.” Nu vloog zij naar de woning van het muisje en riep: „Piep, piep, kom eens bij mij!” De muis kwam even kijken, maar toen zij de kraai bemerkte, keerde zij dadelijk om.

Doch de kraai riep: „Wees niet bang voor mij. Ik zal je geen kwaad doen, maar wil gaarne je vriendin worden.” — „Neen,” antwoordde de muis, daar dank ik voor. Je zoudt mij opeten.” — De kraai beloofde stellig, dat zij ’t goed meende. Toen liet de muis zich overhalen. Beiden sloten vriendschap en leefden samen als twee zusters.

d. *De hagedis.* Doch de kraai woonde liever in het woud dan op het open veld. Zij hield bijzonder veel van hoge boomen. Daarom zei ze op zekeren dag tot hare vriendin: „Ik moet je wat vragen. Hier bevalt het mij niet. Gaarne zou ’k naar mijn vroegere woonplaats terugkeeren. Maar zonder je ga ik niet. Ik weet er een goede schuilplaats voor je. En ik heb er ook een aardige vriendin, de hagedis. Met ons drieën zullen we daar plezierig leven.”

De muis bedacht zich een oogenblik en zei toen: „Ik ga mee. ’t Is hier niet veilig meer voor mij. Eenige malen heb ik mijn ergste vijandin, de kat, over den akker zien sluipen.” De kraai was blij, pakte de muis bij

den staart en vloog weg naar het woud. Onder een eik ging zij zitten en riep de hagedis. Deze kwam uit het struikgewas en was in haar schik, toen zij haar vriendin weerzag. En zij en de muis waren spoedig de beste maatjes.

e. *De ree.* Op zekeren dag zaten de drie gezellig bij elkaar. Daar kwam plotseling een ree met groote sprongen aanrennen. Angstig vluchtte de hagedis onder de struiken. De muis kroop ijlings in haar hol. De kraai vloog op een boom. De ree wou haar echter geen kwaad doen. Zij was gevlucht voor den jager en zijn honden en keek bevreesd rond.

„Wees maar niet bang!” riep de kraai van boven. „Ik heb naar alle kanten rondgezien. Nergens is een jager te ontdekken. Op deze eenzame plek komt geen mensch. Daarom raad ik je hier te blijven. Je hebt hier lekker gras en water om te drinken.” De ree vond dit goed. Zij maakte kennis met de beide anderen. En allen beloofden, dat ze elkaar zouden helpen. In het dichte struikgewas, dicht bij het huisje van de hagedis, maakte de ree zich een leger van gras en mos. En zoo leefden zij met haar vieren in vree en waren recht gelukkig.

f. *De ree in het net.* Op zekeren dag ging de ree vroeg uit. Maar tegen den avond was zij nog niet terug. Toen werden de drie vriendinnen ongerust. Er was zeker een ongeluk gebeurd. De kraai vloog heen, om hare vriendin te zoeken. Eindelijk vond zij haar, gevangen in een net. Aanstonds keerde zij terug en vertelde het ongeval. Nu was goede raad duur. Doch de muis wist raad. „Draag mij naar de plaats”, zei ze tot de kraai. „Dan zal ik het net stuk bijten.”

De kraai vloog met de muis heen, en deze ging terstond aan 't knagen. Terwijl zij hiermee bezig was, kwam de hagedis ook kijken. De kraai en de muis beknorden haar, omdat ze zoo onvoorzichtig was. „Als de jager nu eens komt,” zeiden ze, „hoe zal je dan weggkomen? Je kunt niet vlug loopen, en een schuilhoek is hier niet.” — Dat was zoo, en het speet de hagedis, dat ze niet te huis gebleven was.

g. *De hagedis gevangen.* Op hetzelfde oogenblik zag de kraai den jager in de verte aankomen. En de jager had ook al gezien, dat de ree gevangen was. Dat was een fortuintje! Doch de man had misgerekend. Want de muis was juist klaar met haar werk. De ree was verlost en snelde weg. De kraai vloog in de lucht en de muis kroop in een hol.

De hagedis echter wist geen raad. Van angst kon zij geen voet verroeren. Toen de jager op de plek aankwam, vond hij zijn net verscheurd. Wat was hij boos! Terwijl hij rondzag, bemerkte hij de hagedis. „Aha!” riep hij,

„heb ik jou daar? Ik zal je meenemen naar mijn huis. Dan kunnen mijn kinderen met je spelen. En terwijl hij dit zei, wikkelde hij de hagedis in het verscheurde net en ging heen.

h. *Gered.* De muis, die alles gezien had, riep snel hare vriendinnen. Zij overlegden samen, wat ze zouden doen. Want zij moesten de arme hagedis redden. De verstandige kraai wist goeden raad. „Gij,” zei hij tot de ree, „moet aan den weg gaan liggen, waar de jager langs komt. Ik zal op je gaan zitten en in je haar pikken. Dan meent de jager, dat je dood bent. Dan zal hij de hagedis wegwerpen, om jou te pakken. Doch dan moet je met moeite opstaan en weghinken. De jager zal je achterna loopen. Gedurig blijf je staan, alsof je niet meer kunt. Intusschen zal de muis de hagedis verlossen en met haar vluchten.”

Wat de kraai geraden had, deden zij. En de list gelukte. De jager achtervolgde de ree. Doch als hij haar hoopte te pakken, hinkte zij weer verder. Eindelijk, toen dit kunstje lang genoeg geduurd had, snelde de ree met groote sprongen weg en was weldra uit het gezicht. Zij en de kraai waren 't eerst weder te huis. Na een poos kwamen ook de twee anderen behouden aan. En toen vierden zij samen feest en leefden verder gelukkig met elkander.

Zinnen. Kleine vrienden kunnen ook helpen.
 Wat men belooft, moet men doen.
 Wij moeten ons niet in gevaar begeven.
 In nood moeten wij elkaar bijstaan.
 Wie niet sterk is, moet slim zijn.
Eendracht maakt macht.

7. DE ONDEUGENDE GASTEN.

a. *Naar het notenbosch.* Mijnheer Haan zei tot juffrouw Hen: „Hoor eens, vrouw!” De noten zijn rijp. Zouden we samen niet eens naar het notenbosch gaan en ons daar lekker zat eten? Anders komt mijnheer Eekhoven en rooft alles weg.” Juffrouw Hen vond het goed, en samen gingen zij op de wandeling en kwamen tegen den middag in het bosch. 't Was mooi weer, en dus hadden zij veel plezier en smulden heerlijk.

't Liep tegen den avond, en zij moesten naar huis. Doch mijnheer Haan had geen trek in wandelen; hij wou rijden. Zeker was hij van het smullen

dik en lui geworden. En wat deed hij nu? Van een noteschaal maakte hij een wagentje. Maar toen het klaar was, ging Juffrouw er in zitten en zei: „Nu moet je mij maar trekken, man!” Doch dit wou mijnheer niet. „Neen,” zei hij, „dat doe ik niet; dan loop ik liever alleen naar huis. Ik wil op den bok zitten en mennen; jij moet voor den wagen.”

b. *Hoe de twist afliep.* Nu begonnen beiden te twisten. 't Was bij 't vechten af. Terwijl zij zoo stonden te kijken, kwam juffrouw Eend bij hen. Die was erg nijdig en schreeuwde: „Zoo, ben jij hier? Wie heeft je permissie gegeven, hier in mijn hof noten te stelen? Wacht, dat zal ik je betaald zetten!” En zij vloog op de beiden aan, om hen te bijten.

Doch Haantje was niet mak. Hij liet zich niet op den kop zitten, vooral niet van een juffrouw. Met snavel en sporen hakte hij er op in, zoodat de veeren er af stoven. Op eens gaf juffrouw Eend een schreeuw en riep: „Schei uit! Ik geef het op, ik kan niet meer.” — „Goed,” zei Haantje, „maar dan moet je den wagen trekken en ons naar huis rijden.” Juffrouw had er wel niet veel trek aan, maar nam het toch aan. Toen zette juffrouw Hen zich in den wagen, mijnheer Haan op den bok, en voort ging het.

c. *Gezelschap.* Een heel eind hadden zij gereden. Eendje hield zich ferm en was nog niet moe. Toen haalden zij een paar voetgangers in, die niet zoo vlug voort konden. Zij zagen er ook erg mager en zwak uit. 't Waren de juffers Speld en Naald. „Ach!” riepen beiden, „we zijn zoo moe. Zou je ons niet mee laten rijden? We komen anders niet meer thuis van avond.” —

„Ja,” zei Haantje, het is laat; 't begint donker te worden.” En juffrouw Hen knikte, stiet haar man aan en zei: „Laat de stumpers maar mee rijden.” — „Nu,” zei Haantje, „stapt dan maar op. Veel ruimte heb je ook niet nodig. Doch je moet oppassen, dat je mijn vrouw niet op de teenen trapt.

d. *In de herberg.* Nu zette het gezelschap de reis voort. In 't laatst begon Eendje moe te worden; zij kon haast niet meer vooruit, hoe Haantje ook riep: „Voort, paardje, voort!” En het werd ook al donkerder. De zon was al een heele poos onder. De lucht was met wolken bedekt. Het leek wel naar onweer. Eindelijk kon men den weg niet meer zien, zoo duister was 't. Gelukkig waren ze nu juist bij een herberg.

„Ho!” riep Haantje en sprong van den bok. Hij klopte aan de deur, en de herbergier kwam buiten. Eerst zei hij: „Je moet heengaan; zoo laat ontvang ik geen gasten.” — Maar juffrouw Hen zei: „Man, we kunnen niet verder; 't is nacht.” — En juffrouw Eend riep: „Ik kan geen stap meer doen; ik ben doodmoe.” Daarop beloofde mijnheer Haan twee eieren aan den waard.

Toen liet de man het gezelschap binnen. De vermoeide reizigers aten nog een beetje en gingen daarop slapen.

e. *Stilletjes vertrokken.* Den volgende morgen waren Haantje en Hennetje vroeg wakker. De anderen waren allen nog in diepe rust. „Hoor eens, vrouw!” zei Haantje, wij gaan stilletjes heen. Ik heb geen lust, het ei van je aan den waard te geven. Wij eten 't liever zelf op, want we hebben niets anders.” Hij pikte het ei open, en samen aten zij 't op.

De eierschalen wierp hij vervolgens op den haard. En wat deed hij toen, de deugniet? Hij pakte voorzichtig de naald en stak haar in den armstoel van den herbergier. En de speld werd door Hennetje in den handdoek gestoken. Toen maakten zij zich uit de voeten. Eendje hoorde ze wegfladderen, liep naar de beek en zwom ook weg.

f. *De gefopte waard.* Een uur later ontwaakte de waard. Hij stond op en kleeedde zich. Vervolgens vulde hij de waschkom en wiesch aangezicht en handen. Toen nam hij den handdoek, om zich te drogen. „Au!” schreeuwde hij en smiet den doek neer. De speld had hem een schram in 't gezicht gegeven van het eene oor naar het andere. Nu stopte hij zijn pijp en wou haar bij de kolen op den haard aansteken. Doch toen hij in de kolen blies, vlogen de eierschalen hem knappend in de oogen.

Toornig liet hij zich nu op zijn stoel vallen. Maar met een schreeuw sprong hij aanstonds weer overeind. De naald had hem in 't been geprikt. „Dat hebben die deugnieten gedaan!” riep hij boos. „Wacht, ik zal hen er voor betalen!” Maar hij zocht hen door 't geheele huis vergeefs. Toen bromde hij: „Zoo iets zal me niet weer gebeuren. Nooit neem ik weder zulke late gasten in huis, die eten en drinken en niets betalen, maar je tot dank voor den gek houden.”

Zinnen. Wij moeten anderen ook wat gunnen.

Wij mogen niet den baas spelen over anderen.

Wij moeten anderen van dienst zijn.

Wij mogen niemand bedriegen.

Vergeldt geen goed met kwaad!

8. DE WOLF EN DE VOS.

a. *Wat de wolf verlangde.* Het gebeurde eens, dat de vos bij den wolf in huis was. Het beviel hem daar niet te best. Want de wolf was de sterkste en speelde den baas. Wat de wolf verlangde, dat moest de vos doen.

Op zekeren dag liepen beiden door het woud. De wolf had honger en zei: „Vos, je moet mij wat te eten bezorgen, of ik eet jou zelf op.” De vos antwoordde: „Ik weet een boerenhuis. Op het erf daarvan loopen een paar lammeren. Heb je trek, dan willen wij er een halen.” De wolf was daarmee tevreden. Zij gingen naar de boerderij. De vos haalde een der lammeren en bracht het den wolf. Daarna sloop hij heen.

b. *Wat den wolf overkwam.* De gulzige wolf had het lam spoedig opgegeten. Maar hij was nog niet verzadigd. Daarom ging hij naar het erf, om ook het andere lam te halen. Doch hij maakte daarbij zooveel geraas, dat de moeder der lammeren ontwaakte. Zij zag den wolf en begon toen zoo luid te blaten, dat de boer en zijn zoon het hoorden.

Zij liepen naar buiten en sloegen den wolf zoo erg met hunne knuppels, dat hij hinkend te huis kwam. „Jij hebt mij leelijk gefopt”, zei hij nijdig tot den vos. „Ik wou het andere lam ook nog halen, en toen hebben de boeren mij half dood geslagen.” — „Och!” antwoordde de vos, „waarom zijt ge ook zulk een slokop?”

c. *Wat de wolf later deed.* Den volgenden dag liepen de beiden weder door 't bosch. Toen zei de wolf: „Vos, ik heb honger. Zorg, dat ik wat te eten heb, of ik eet je zelf.” — Reintje bedacht zich even en zei toen: „Ik weet een boerenhuis. Daar bakt de vrouw heden avond pannekoeken. Daarvan zullen we ons wat halen.” —

Dit vond de wolf goed, en zij gingen er met hun beiden op af. De vos sloop rondom het huis, en loerde en snuffelde zoo lang, tot hij de pannekoeken ontdekt had. Voorzichtig pakte hij zes pannekoeken van den schotel en bracht ze den wolf. „Hier heb je wat te eten,” zei hij, en daarop sloop hij naar huis.

d. *Wat hij daarvoor kreeg.* De wolf had de zes pannekoeken in een ommezien opgeslokt. „Lekker!” bromde hij en likte zich de pooten af. Maar hij had nog niet genoeg. Daarom liep hij naar de keuken om nog meer te halen. Doch hij deed dat zoo lomp, dat de schotel op de steenen viel en brak. De boer en zijn knecht hoorden het geraas in de keuken.

Zij liepen er gezwind heen en overvielen den wolf. En nu sloegen zij met hun dorschvlegels den dief zoo geweldig, dat hij bijna niet meer gaan kon. Bebloed en kreupel kwam hij te huis. Nijdig zei hij tot den vos: „Jij, schelm, hebt mij leelijk laten zitten. De boeren hebben mij betrapt en haast dood geslagen. Maar de vos antwoordde: „Och ja, dat komt, omdat gij zoo'n slokop zijt!”

e. *Wat de wolf toen bedreef.* Op den derden dag sprak de wolf weder:

„Vos, maak, dat ik wat te eten krijg, of ik eet je zelf op.” De vos antwoordde: „Ik weet een man, die heeft een varken geslacht. Hij heeft het spek en het vleesch in een ton gedaan, en de ton staat in den kelder. Zullen we daar wat van zien te krijgen?” De wolf zei: „Ik wil aanstonds meegaan. En als ik niet goed loopen kan, moet je mij steunen.” — „Nu, dat zal ik wel doen,” antwoordde de vos.

Toen vertrokken zij. De vos zei: „Volg mij maar, ik weet den weg.” — Zoo kwamen beiden goed en wel bij het huis en in den kelder. Daar was vleesch in overvloed. Aanstonds ging de wolf aan 't smullen. En hij at, alsof hij niet weer ophouden wou.

f. *Welke straf de wolf kreeg.* De vos at ook zijn best. Maar elk oogenblik liep hij naar de opening, waar zij doorgekropen waren. En dan probeerde hij, of hij er nog door kon. „Zeg eens, vriend,” sprak de wolf, „waarom loop je toch gedurig uit en in?” — „Wel, ik moet toch kijken, of er ook iemand aankomt,” antwoordde de listigaard.

De boer nu had het alarm in den kelder gehoord. Hij greep een bijl en ging er heen. Toen de vos hem zag, was hij met één sprong buiten en vluchtte. De wolf wou hem na, maar hij had zijn buik zoo vol gegeten, dat hij in de opening bleef zitten. Toen sloeg de boer hem met den bijl dood. De vos echter sprong door het woud en was blij, dat hij van den dwingeland verlost was.

Zinnen. De sterke mag den zwakke niet onderdrukken.

Stelen is heel slecht.

Wij mogen niet gulzig zijn.

Wie kwaad doet, verdient straf.

Gij zult niet stelen!

9. SNEEUWWIT EN ROZEROOD.

a. *Moeder en dochters.* Eene arme weduwe woonde in een hutje, heel alleen in 't veld. Voor het hutje was een tuintje, en daarin stonden twee rozestruiken. De eene struik droeg witte, de andere roode rozen.

De arme vrouw had twee dochters, die leken op de beide rozestruiken. De eene heette Sneeuwwit, de andere Rozerood. Beide meisjes waren zoo braaf, dat de moeder niets dan plezier van haar ondervond.

Sneeuwwit echter was stiller en zachter dan Rozerood. Rozerood huppelde gaarne door veld en bosch, zocht bloemen en liep kapellen na. Sneeuwwit

bleef liever bij moeder thuis en hielp haar bij het werk. En als het huiswerk gedaan was, las zij moeder wat voor.

De beide kinderen hadden elkander lief. Wanneer zij uitgingen, hadden zij elkander altijd bij de hand. Sneeuwwit zei vaak tot Rozerood: „Wij verlaten elkaar nooit.” En dan antwoordde Rozerood: „Neen, ons leven lang niet.” En de moeder sprak: „En wat de een bezit, zal zij met de ander deelen.”

b. *De meisjes en de dieren.* In den zomer gingen de meisjes in het bosch en zochten boschbessen en aardbeien. Die verkochten zij dan in de stad, en het geld brachten ze aan moeder. De groote dieren in het woud deden haar geen kwaad. Voor de kleine waren zij lief en aardig. Deze diertjes waren ook niets bang voor haar.

Het haasje kwam bij haar en at koolbladeren uit hare hand. De vogeltjes bleven rustig op de twijgen zitten en zongen lustig door. De meisjes waren met alle dieren goed, en de dieren waren goed tegen haar. Daarom was moeder ook niet ongerust, als de meisjes eens wat laat uitbleven.

c. *Wat de meisjes thuis deden.* Te huis waren de meisjes nooit ledig. Elken dag reinigden zij het huis. Geen vuil was op den vloer, geen stof op de meubels. Alles blonk, alsof het pas uit den winkel kwam. 's Morgens maakten zij eerst de bedden op. Daarna zorgden zij voor het eten. In den zomer plukten zij bloemen en maakten er ruikers van. Daarmee versierden zij de woonkamer.

In den winter legden zij 's morgens om de beurt het vuur aan. En dan maakten zij samen het ontbijt gereed. En 's avonds, als het ruw weer was of sneeuwde, zaten alle drie bij den haard. De meisjes breiden of verstelden kleeren. De moeder las onderwijl voor uit een mooi boek. Dan was het prettig in de kamer. Een lammetje, dat de meisjes opgefokt hadden, lag naast haar bij den haard. In eene kooi zat een wit duifje met haar kopje in de veeren en sliep.

d. *Een vreemde gast.* Op een winteravond, dat zij weder zoo gezellig bij elkaar zaten, werd er aan de deur geklopt. „Rozerood, doe schielijk de deur open,” sprak moeder; „daar is zeker een vermoeide reiziger.” Roze-rood ging, en opende de deur.

Maar hoe schrikte zij, toen een beer zijn ruigen kop naar binnen stak. Het meisje gaf een schreeuw en sprong achteruit. Het lam begon te blaten, het duifje in de kooi te fladderen. Sneeuwwit verborg zich achter moeders stoel. Doch de beer begon te praten en zei: „Weest niet bang; ik doe u geen kwaad. Ik ben geheel verkleumd en wil mij graag wat warmen.”

„Arm dier!” zei de moeder, „ga bij den haard liggen.” Aanstonds strekte het beest zich uit bij het vuur. Sneeuwwit kwam achter moeders stoel van daan, en Rozerood kwam ook nader bij. Toen zei de beer: „Och, kinderen, klopt de sneeuw uit mijn pels! Ik word anders zoo nat.” En de meisjes haalden een bezem en veegden hem daarmee af. Toen bromde beeroom vergenoegd.

Het werd intusschen tijd om te gaan slapen. De beer kreeg verlof om bij den warmen haard te blijven liggen. Den anderen morgen lieten de meisjes hem de deur uit, en hij draafde het bosch in. Doch tegen den avond keerde hij terug, en zoo deed hij elken dag.

e. *De gast vertrekt.* De Winter verliep, en het werd Lente. Toen zei de beer op een morgen tot Sneeuwwit: „Nu moet ik vertrekken, en den geheelen zomer blijf ik uit. In het woud liggen schatten verborgen, en die moet ik bewaren. Anders komen de ondeugende dwergen en stelen ze weg. En wanneer zij ze eenmaal weggesleept hebben, ben ik ze kwijt.”

Sneeuwwit was bedroefd, dat de beer heenging en niet terugkeerde. Zij nam afscheid van hem en deed hem de deur open. Bij het uitgaan echter haakten de lange haren achter de deurklink en scheurden uit. En toen meende Sneeuwwit, dat zij de huid zag blinken als goud. Maar zeker was zij er niet van. De beer liep haastig weg en was weldra achter de boomen verdwenen.

f. *De dwerg.* Eenige dagen daarna zond de moeder de meisjes naar het bosch om rijsjes te verzamelen. Daar zagen zij in de verte een zwaren boomstam op den grond liggen. En bij den boomstam in het gras sprong iets heen en weer. Wat het was, konden zij niet onderscheiden.

Bij den boomstam gekomen, vonden zij daar een dwerg met een langen witten baard. De baard zat in een spleet van den boom geklemd. En hoe het manneke ook sprong en trok, hij kon niet loskomen.

„Hoe is dat gekomen?” vroeg Rozerood. „Wees niet zoo nieuwsgierig,” bromde de dwerg. „Ik wou den stam klooven om hout te krijgen voor de keuken. En nu is mijn baard in de spleet geraakt, en ik zit vast.”

„Dan zal ik u helpen,” zei Sneeuwwit. Zij nam haar schaar en knipte het einde van den baard af. Zoodra de dwerg verlost was, pakte hij een zak met geld, die tusschen de wortels van den boom verborgen was en snelde weg. Hij bedankte niet eens. Ja, hij was zelfs kwaad op Sneeuwwit, dat zij hem een stuk van zijn baard had gesneden.

g. *De arend en de dwerg.* Weer eenige dagen daarna zond de moeder de meisjes naar de stad. Zij moesten daar garen, naalden en lint koopen. De weg liep over eene weide. Toen zij daarover liepen, zagen zij een

grooten vogel in de lucht zweven. Op eens schoot hij naar beneden. En aanstonds daarop hoorden zij een jammerlijk geschreeuw.

Zij liepen er heen, en nu zagen zij een arend, die den dwerg gegrepen had en met hem wegvliegen wou. De meisjes hielden het mannetje vast en trokken net zoo lang, tot de arend zijn prooi losliet. Nauwelijks was de dwerg bevrijd, of hij pakte een zak met edelsteen en kroop daarmee in een hol. Wederom bedankte hij de kinderen niet. Hij schold haar integendeel uit, omdat zij zijn buisje bij het trekken gescheurd hadden.

h. *Dood van den dwerg.* Op de terugreis kwamen de meisjes weder over de weide. Daar troffen zij weer den dwerg aan. Een zak edelsteen had hij uitgestort op den grond. De avondzon scheen op de steenen, zoodat ze schitterden. De kinderen bleven staan en keken met bewondering naar den schat. „Hoe sta je daar zoo te gapen,” schreeuwde de dwerg. En hij werd rood van kwaadheid.

Maar terwijl hij op de meisjes schold, hoorden zij een dof gebrom. En daar kwam de beer aandraven. Verschrikt sprong de dwerg op. Doch hij kon zijn hol niet meer bereiken. De beer was bij hem en pakte hem met zijn klauw. Toen riep de dwerg benauwd: „Och, lieve beer, laat mij leven. Ik zal u al mijn schatten geven.” De beer echter luisterde niet naar die woorden. Met één houw van zijn klauw sloeg hij den dwerg dood.

i. *De meisjes beloofd.* De meisjes waren van vrees weggesneld. Doch de beer riep haar na: „Sneeuwwit en Rozerood, weest toch niet bang! Wacht mij, ik ga met u.” Toen herkenden de meisjes den vroegeren gast en bleven staan. En toen de beer bij haar kwam, viel op eens zijn berenhuid af, en een schoone knaap stond voor haar. Die was heelemaal in goud gekleed en sprak: „Ik ben een prins, maar was door den dwerg betooverd. Als een beer moest ik in het woud leven, tot de dwerg dood was.”

De prins dankte de lieve meisjes hartelijk voor hare goedheid. Hij schonk haar vele schatten en vertrok daarop naar een vergelegen land. De meisjes gingen naar huis en leefden nog vele jaren gelukkig met hare moeder.

Zinnen. Zusjes moeten van elkaar houden.

Brave kinderen werken voor hunne ouders.

Wij moeten de dieren goed behandelen.

Wij mogen niet ondankbaar zijn.

Wij mogen anderen niet uitschelden.

Doet wel aan anderen!

10. DE ARME EN DE RIJKE.

a. *De onvriendelijke rijke.* Aan een eenzamen weg stonden twee huizen tegen elkaar over. Het eene huis was groot en fraai, het andere klein en armoedig. In het mooie huis woonde een rijke man, in het kleine een arme man. Zij verkeerden niet met elkander, want de rijke man was trotsch.

Op zekeren avond kwam een wandelaar langs den weg. Hij scheen vermoeid en verlangde naar een herberg. In het groote huis hoopte hij te rusten van de reis. Hij klopte aan de deur. De rijke man opende het raam en vroeg: „Wat begeert gij?” De vermoeide reiziger antwoordde: „Kan ik dezen nacht bij u slapen?”

De rijke bekeek hem van het hoofd tot de voeten. En daar de reiziger er maar armoedig uitzag, schudde de rijke man het hoofd. En hij sprak: „Ik kan u niet herbergen; mijne kamers liggen vol graan en vruchten. Gij moet maar bij mijn buurman aankloppen.” Toen wierp hij het venster dicht en liet den vermoeiden reiziger buiten staan.

b. *De vriendelijke arme.* Nu ging de reiziger naar het hutje en klopte aan de deur. Pas had hij dat gedaan, of de deur ging open en de arme man stond op den drempel. „Kom binnen, vreemdeling,” zei hij vriendelijk. „Het is donker, en gij kunt niet verder gaan.”

De vreemde was verheugd over de vriendelijke woorden en trad binnen. De huisvrouw stak hem de hand toe en sprak: „Wees welkom, goede man, en rust bij ons uit! Maar gij moet met weinig tevreden zijn, want we zijn arme lieden. Doch wat wij hebben, willen we gaarne met u deelen.”

Toen zette de vrouw den pot met aardappelen voor het avondeten op het vuur. En onderwijl die kookten, ging zij in de schuur om de geit te melken. Dan hadden zij een beetje melk bij hun avondmaal. Intusschen had de reiziger zich aan den haard neergezet en strekte zijn vermoeide beenen uit.

c. *De Gast.* Toen de tafel gedekt was, zette de gast zich naast de goede menschen neer en at met hen. De aardappelen smaakten hem goed, want hij had honger. En de vriendelijke gezichten van gastheer en gastvrouw deden hem ook goed.

Na het avondeten zei de vrouw zacht tot haar man: „Hoor eens, man, wij slapen dezen nacht op stroo. Dan kan de vermoeide reiziger rusten op ons bed. Wat zegt gij daarvan?” — „Van harte gaarne,” antwoordde de man, ik zal 't hem zeggen.”

Maar toen de vreemde dit hoorde, wou hij daar eerst niet van weten. De goede menschen drongen er echter zoo lang op aan, dat hij eindelijk

DE RAAF, *Het tweede Leerjaar.*

toegaf en te bed ging. Zelf gingen zij in de schuur en maakten zich een leger van stroo klaar. Den anderen morgen stonden zij vroeg op, en de vrouw maakte het ontbijt voor den gast gereed.

d. *De Gast vertrekt.* Toen de zon door het venstertje scheen, ontwaakte de gast. Hij stond op en kleedde zich en zette zich aan het ontbijt. Daarna wilde hij vertrekken. Maar toen hij reeds in de deur stond, keerde hij zich om en sprak: „Omdat gij zoo goed zijt, moogt ge drie dingen wenschen, die ik u geven zal. Maar de arme man antwoordde: „Ik weet niet, wat ik meer verlangen zal dan gezondheid en ons dagelijksch brood.”

Toen zei de Gast: „Zoudt ge dan niet een nieuw huis wenschen in plaats van uw oude?” — „Ja,” sprak de vrouw, „als we dat krijgen konden, zou het ons aangenaam wezen.” — „Welnu,” zei de Gast, „uwe wenschen zullen vervuld worden.” Een poosje na zijn vertrek was het hutje verdwenen, en de beide menschen zaten in een groot mooi huis.

e. *De afgunstige Rijke.* De zon stond al hoog aan den hemel, toen de rijke man opstond en uit het venster keek. Daar zag hij een mooi nieuw huis, met roode pannen gedekt en met groote ramen, waar vroeger het strooien hutje stond. Hij zette groote oogen op en riep zijn vrouw. „Kijk eens,” zei hij, „wat daar gebeurd is. Gisteravond stond daar nog de leelijke, oude hut, en nu staat er een mooi huis. Loop gauw naar de bureu en vraag, hoe dat er gekomen is.” —

De vrouw ging heen en vroeg het. De arme man vertelde: „Gisteravond kwam een reiziger en verzocht om een nachtverblijf. En dezen morgen bij het afscheid nemen heeft hij ons in plaats van de oude hut dit mooie huis geschonken.” Toen de rijke vrouw dit vernomen had, liep zij naar haar man en vertelde het hem.

Die werd boos en zei: „Ik wou mij wel een pak slaag geven. Had ik dat maar geweten! De vreemde is ook hier geweest, maar ik heb hem afgewezen.” — „Haast je,” zei de vrouw, „spring te paard, je kunt den vreemde wel inhalen. En dan moet je hem verzoeken, dat hij je ook drie wenschen toestaat.”

f. *Wat de vreemde zei.* De rijke man zadelde een paard, sprong er op en reed weg den vreemde na. Het duurde niet heel lang, of hij had hem ingehaald. „Neem mij niet kwalijk, heer,” sprak hij tot hem, „dat ik u niet aanstonds binnengelaten heb. Ik wou eerst mijn vrouw gaan vragen, en onderwijl waart ge heengegaan. Doch een andermaal, als gij weder hier komt, moet ge bij mij overnachten.” —

„Ja,” zei de vreemde, „als ik hier terugkom, zal ik het doen.” — Toen sprak de rijke: „Mag ik mij nu ook drie dingen wenschen, evenals mijn

buurman?" — „Ja," antwoordde de vreemde, „dat moogt ge wel, doch 't is voor u beter, dat gij niets wenscht." — Maar de rijke luisterde hier niet naar en zei, dat hij wel wat wenschen zou, dat goed was. Toen sprak de vreemde: „Rijd naar huis, en drie wenschen van u zullen vervuld worden."

g. *De eerste wensch.* Nu was de rijke man in zijn schik. Van plezier wreef hij zich in de handen. En hij floot een deuntje, terwijl hij naar huis reed. Na een poosje begon hij er over te denken, wat hij vragen zou. Daarbij ontviel hem de teugel, waardoor het paard begon te springen. De man klopte het dier op den nek en zei: „Ho, ho, Bruintje, wees bedaard!"

Maar het dier werd door de vliegen geplaagd en begon gedurig weer te springen. Eindelijk steigerde het zoo erg, dat de ruiter er bijna afgetuimd was. Toen werd de man zoo boos, dat hij riep: „Leelijk beest, ik wou, dat je bij dat springen den nek brak."

Doch pas had hij dit gezegd, of het paard sprong heel hoog, viel en brak den nek. De man keek op zijn neus, maar er was niets aan te doen; één wensch was vervuld. Hij gespte den zadel van het doode dier en wierp hem op den schouder. Toen stapte hij verdrietig naar huis.

h. *De tweede wensch.* Doch de weg was erg zandig, en het loopen viel hem zwaar. Daarbij scheen de zon heet en drukte de zadel hem erg op den schouder. Hij dacht: „Ik heb nu maar twee wenschen meer. Nu zal ik wel zooveel vragen, dat ik voor mijn leven genoeg heb. Wat zou dat zijn?" Hierover denkende, sukkelde hij voort.

Het zweet liep hem van het gezicht, en hij bromde: „Mijn vrouw heeft het heel wat plezieriger dan ik. Zij zit in de koele kamer en drinkt een lekker kopje koffie." Bij deze gedachte werd hij nijdig, en zonder er bij te denken zuchtte hij: „k Wou, dat zij op dezen zwaren zadel zat en er niet af komen kon."

Nauwelijks had hij de woorden gezegd, of de zadel was van zijn schouder verdwenen. „O wee!" riep hij met een benauwd gezicht, nu is ook mijn tweede wensch vervuld."

i. *De derde wensch.* De rijke man was geheel verslagen. Wat zou zijn vrouw wel zeggen. Daarover maakte hij zich ongerust. Stilletjes wou hij in huis sluipen en op zijn kamer nadenken over den derden wensch. Doch toen hij de deur opende en binnentrad, was de eerste, die hij zag, zijn vrouw

Deze zat in de huisgang op den zadel en kon daar niet afkomen. Zij klaagde en jammerde over haar ongeluk. De man sprak: „Hou je toch stil! Ik zal je alle rijkdommen wenschen, die je verlangen kunt, als je blijft zitten." Maar zij antwoordde: „Wat heb ik aan al dien rijkdom,

wanneer ik op dezen zadel moet blijven zitten! Jij hebt mij daarop gewenscht en moet maken, dat ik er weer afkom." En wat de man ook sprak en smeekte, zij wou er niet van hooren. Hij moest haar zin doen en haar van den zadel verlossen. Toen was ook de derde wensch vervuld.

j. *Hoe het afliep.* Toen nu de vrouw weder op haar beenen stond, was ze nog niet tevree. Zij begon tegen haar man uit te varen en hem uit te schelden. „O, jij domkop!" riep zij toornig, „ben jij ook een man! Was ik maar gegaan! Ik zou het beter aangelegd hebben. Een hals ben je, en een pak slagen heb je verdiend. Je bent me geen aankijken waard."

Bij deze woorden liep ze in de kamer en sloeg de deur hard achter zich toe. Daar stond nu de rijke man. Van zijn begeerigheid had hij niets dan verdriet en scheldwoorden van zijn vrouw. En bovendien had hij een goed paard verloren.

De arme lieden echter leefden vergenoegd in hun nieuwe woning. Zij waren dankbaar voor hetgeen zij hadden en bleven braaf tot aan hun dood.

Zinnen. Rijke mensen zijn niet altijd tevreden en gelukkig.

Arme mensen kunnen tevreden en gelukkig zijn.

Wie een ander helpen kan, mag dat niet weigeren.

Wie te veel begeert, krijgt niets.

Weest niet afgunstig!

Ter vergelijking volgen hier de regels voor gedrag, getrokken uit de vertellingen van beide leerjaren.

Eerste leerjaar.

1. Hebt uwe ouders lief!
2. Weest uwe ouders gehoorzaam!
3. Helpt elkander!
4. Bezint, eer gij begint!
5. Wacht u voor deugnieten!
6. Hoort naar goeden raad!
7. Weest dankbaar voor weldaden!
8. Houdt uw woord!
9. Houdt vrede met elkander!
10. Laat, wat u verboden is!
11. Neemt niet, wat u niet behoort!
12. Weest hulpvaardig!

Tweede leerjaar.

1. Weest eensgezind!
 2. Weest elkander trouw!
 3. Weest vlijtig!
 4. Weest tevreden met wat gij hebt!
 5. Weest nederig!
 6. Weest dienstvaardig!
 7. Vergeldt geen goed met kwaad!
 8. Weest eerlijk!
 9. Doet anderen wel!
 10. Weest niet afgunstig!
-

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

I. Doel en Voorbereiding.

O. Kinderen, ik wil je wat vertellen van . . . ja, van eenige makkers. Je weet toch wel, wat dat zijn? Hoe noem je die anders? — L. Vrienden, Kameraden. — O. Juist, zoo heeten ze ook. Nu moet je mij vertellen, wie je kameraden of makkers zijn. (Eenige leerlingen doen dit). Zoo is 't goed. Ben ik je kameraad ook? En vader of moeder ook? — Wie van je kan me nu vertellen, hoe makkers voor mekaar zijn? — L. Zij moeten met elkaar spelen; — elkaar helpen; — elkaar wat geven; — niet met elkaar twisten en vechten. — O. Mooi zoo. Nu willen we eens hooren, hoe de makkers, waarvan ik je vertellen ga, deden. Wie 't best oplet, mag straks navertellen.

II. Eerste Trap.

Lang geleden was er eens een heer, die veel dienaars had. Een heette Oog, een ander Hand, een derde Voet, een vierde Mond. Er waren nog veel meer, *en elk had een naam*. Zij deden, *wat hun meester gebood*, en jegens elkaar waren ze *vriendelijk en gediensig*.

Als oog iets zag en begeerde, reikte Hand het aanstonds aan. En kon hand er soms niet bij komen, dan zei Been: „*Ik zal je helpen*.” Want Been kon goed klauteren. Kreeg Maag trek aan eten, dan wist Mond wel raad. Hij pakte een stuk brood, maakte het mooi fijn en *gaf het daarna aan zijn kameraad*. Want deze had een afkeer van groote brokken.

Oor hield veel van mooie muziek, maar hij kon niet goed loopen. Dan zei Voet: „*Komaan, ik zal je wel dragen*.” Maar dan moet je niet zoo zuur kijken.” — En zoo was het altijd. Zij leefden met mekaar in vree, en wat de een voor den ander doen kon, dat deed hij.

N.B. De onderwijzer vertelt dit stuk in drie gedeelten. Den eersten keer laat hij het gecursiveerde door de kinderen vinden en zeggen. Daarna vertelt hij nog eens zonder ophouden elk gedeelte en laat nu door de leerlingen navertellen. Is het geheele stuk op deze wijze gememoriseerd, dan laat hij de kinderen zelf een gepast bijschrift er voor vinden, bijv. *Goede kameraden of Brave makkers*, dat hij op 't bord schrijft.

Op dezelfde wijze doet hij met de overige onderdeelen. Die opschriften kunnen ten slotte dienst doen bij de reproductie van 't geheel, want zij herinneren aan den zakelijken inhoud der onderdeelen.

III. Tweede Trap.

O. Nu willen we nog eens over onze vertelling spreken. We kunnen er, geloof ik, wel wat uit leeren. Wat meen je: hebben de dienaars altijd goed opgepast? — L. Neen, niet altijd. — O. Wanneer dan wel? — L. In 't begin. — O. Hoe waren ze toen? — L. Goed, braaf, verstandig. — O. En hoe waren ze later? — L. Onverstandig, dom, ondeugend. — O. Zijn ze dom gebleven? — L. Neen. — O. Zij werden door schade...? L. Wijs. — O. Wie wil het eens zeggen: Die dom is....? L. Die dom is, moet door schade wijs worden. — O. Wanneer waren zij goede makkers? — L. In 't begin en in 't einde. — O. Hoe moeten goede makkers doen? — L. Zij moeten elkaar helpen. — O. Hoe mogen ze niet doen? — L. Zij mogen elkaar niet plagen, hinderen. — O. Kunt ge mij ook zeggen, hoe dienaars moeten wezen? — L. Gehoorzaam. — O. Maar als een dienaar niet gehoorzaam is, wat dan? — L. Dan verdient hij straf. — O. Hoe werden deze dienaars gestraft? — L. Zij werden ziek. — O. Nu moet je eens raden, wie die heer was, en wie de dienaars waren. — L. De heer was een man, en de dienaars waren de deelen van zijn lichaam. — O. Waardoor kon je dat zoo mooi raden? — L. Door de namen, die zij hadden. — O. Dat is slim van je bedacht. Zou je zelf ook zoo'n heer wezen, Jan? — L. Ik geloof het wel. — O. Dan moet je maar oppassen, dat je dienaars gehoorzaam zijn, hoor! Je oogen moeten....? L. Kijken. — O. En je ooren....? L. Hooren. — O. Maar wat mag je mond niet? — L. Babbelen. — O. En wat wel? — L. Wel antwoord geven. — Geeft mij nu eens antwoord op de vragen, die ik je doen zal. Wat mogen kameraden niet? — L. *Kameraden mogen niet twisten.* — O. Wat moeten zij wel? — L. *Zij moeten elkaar helpen.* — O. Wat mogen wij elkaar niet doen? — L. *Wij mogen elkaar geen kwaad doen.* — O. Dat is best. En nu wil ik je nog een goeden raad geven; maar dan moet je er ook naar doen. Luistert! Die goede raad is:.....

Houdt vrede met elkander!

IV. Derde Trap.

O. Daar was eens een jongetje, dat was vader en moeder niet gehoorzaam. Hoe vindt ge dat, Piet? — P. Dat was niet goed. — O. Neen, goed was het niet, het was leelijk. — En als broers en zusjes onder 't spelen twisten; hoe is dat? — L. Dat is ook leelijk. — O. Ja, dat is heel leelijk. Zij moeten lief voor elkaar wezen; dat is veel beter. Vader en moeder zien dat ook graag. En wanneer hebben vader en moeder verdriet? —

L. Als we met elkaar twisten. — O. Doe je vader en moeder gaarne verdriet?.... Neen, niet waar? Dan moet je maar altijd gehoorzaam zijn. — Wie weet nog, hoe het afliep met het ongehoorzame Muisje? — L. Dat werd gevangen en stierf. — O. En die met elkaar twisten en vechten, daar gaat het ook niet goed mee. Je hebt het vroeger al geleerd uit de vertelling van....? Zij stieten mekaar met de horens.... L. Van de twee bokken, die vielen in 't water en verdronken. — O. Je hebt mij een vorigen keer gezegd, dat kameraden mekaar moeten helpen. Van zulke goede kameraden hebben we vroeger ook verteld. 't Is nog niet zoo heel lang geleden. Wie weet het nog? Zij gingen samen op reis. — L. De reizende Muzikanten. — O. Juist. Nu wil ik je nog een heel klein versje zeggen, dat je gemakkelijk onthouden kunt.

*Wie twist en tweedracht mint,
Dat is geen aardig kind.*

II. BESCHRIJVEND AANSCHOUWINGSONDERWIJS.

(Natuur- en Woonplaatskunde).

Aan het in „*Het eerste Leerjaar*” over dit onderwerp gezegde, waarnaar ik den belangstellenden Lezer verwijs, wensch ik hier een een en ander toe te voegen.

Uit de vertellingen zijn wederom gepaste onderwerpen gekozen. Bij die keuze hield ik 't volgende in 't oog: niet te veel eenerlei, maar van allerlei uit de wereld, waarin het kind leeft; niet alleen uit de natuur- maar ook uit de menschenwereld; verder is gelet op den tijd van 't jaar en wat er dān te zien is; ook is gezorgd voor verband tusschen de onderwerpen van dit en die van het vorige jaar.

In de eerste plaats heb ik de bespreking van het Kind zelf noodig en nuttig geacht, omdat het tijd wordt, de kinderen te leeren: op zich zelf te letten, zich zelf te bewaren, eenigermate voor zich zelf te zorgen; nuttig ook, omdat de onderwijzer van deze kennis, bij latere bespreking van andere voorwerpen uit de natuur, gebruik kan maken. Ik heb dit onderwerp zóó belangrijk geacht, dat er drie weken voor aangewezen zijn. Waar de *Vrije en Ordeoefeningen* onderwezen worden, kan de verkregen kennis dienst doen en tevens het geleerde worden herhaald en bevestigd. De kinderen hebben namelijk eenig begrip van de doelmatige inrichting van hun lichaam, van den dienst der verschillende deelen, van de wederkeerige afhankelijkheid en de samenwerking dier deelen tot de instandhouding van 't geheel. Van dit begrip van organisch verband kan, zooals reeds opgemerkt is, bij andere lessen gebruik gemaakt worden, zelfs wanneer wordt gesproken over zaken, die naar de meening der kinderen daarvan geheel verschillen, als bijv. de samenleving der menschen.

De dierenwereld is vertegenwoordigd door viervoeters en vogels. Zij vormen eene voortzetting van die in het eerste leerjaar, en breiden dien kring niet slechts uit, maar verhelderen hem ook. Zoo wordt het vee van den boer nog eens beschouwd, thans ook op eene schoolwandeling naar de weide. Daarbij sluit zich aan de bespreking van de in 't wild levende, bijv. het hert. Na de bespreking van de muis in 't eerste jaar volgt nú de beschouwing van de verwanten konijn en haas. Van de roofdieren komen vos en wolf nog eens aan de beurt, terwijl verder behandeld worden de beer en een enkelen roofvogel. Uit het pluimvee zijn gekozen duif en eend; van de in 't wild levende: kraai en ooievaar. Van de insecten worden de fraaie kapellen het eerst beschouwd; dan volgt de schadelijke meikever, terwijl mier en bij voorbeelden leveren van dieren-samenlevingen. Andere voorbeelden van samenleving in de natuur geven het bosch, de weide, de heide. Uit het plantenrijk zijn voorts gekozen: vrucht- en woudboomen, alsmede de tarwe en de tulp; uit het rijk der delfstoffen het glas en de sieraden van goud en zilver en edelgesteenten. Eindelijk is de bedrijvige menschenwereld vertegenwoordigd door den koopman, den schipper, den jager, den boer en den bedelaar. Daarbij komen nog rijker en armen, straten en wegen, het reizen, de woningen der menschen.

Uit de laatste onderwerpen blijkt, dat er een begin gemaakt wordt met de aardrijkskunde der woonplaats, waaruit zich laat verklaren, dat eenige *schoolwandelingen* op het leerplan vermeld zijn. Indien de onderwijzer dit middel verwaarloost, zal 't hem zeker niet gelukken, zijnen leerlingen eene behoorlijke voorstelling hunner woonplaats te verschaffen, al teekent hij hun het kaartje daarvan nog zoo mooi voor op het bord. Bovendien zijn die uitstapjes gewenscht tot verheldering der natuurkennis, d. i. kennis van natuurgeheelen, als: bosch, heide, akker, waardoor die der natuur deelen, nl. een enkel exemplaar of een gedeelte er van, welke de leerling in de school verkrijgen kan, wordt aangevuld. De beschouwing van een enkel dier of plantje — of eene afbeelding er van — heeft zeer zeker hare waarde voor de vormenkennis van den leerling, voor het begripen der levensfunctiën, voor de oefening in ordelijk en

nauwkeurig waarnemen en vergelijken; doch het zien van eene weide, eenen akker, eene heide, een bosch, van meer of plas, d. i. de beschouwing der natuur in haren rijkdom en verscheidenheid is voor verstand en gemoed toch iets anders. Wie wenscht, dat den leerlingen de oogen opengaan voor dien rijkdom, wie hen *de* natuur wil leeren kennen en begrijpen, hij moet hen in die natuur zelf rondleiden op verschillende tijden; want zij is nooit dezelfde, telkens vertoont zij zich anders: 's morgens anders dan op den middag en in den avond; in het vroege voorjaar anders dan in den zomer, en wederom anders in den herfst en in den winter. Die natuur heeft eene geschiedenis, en daarvan moeten de kinderen iets leeren. Steeds wekt zij door hare veranderingen opnieuw belangstelling, zoodat de waarnemer nimmer moe wordt haar te beschouwen en hierin nooit uitgeleerd wordt.

En van de aarde met haar wisselend kleed richt zich de blik naar boven, naar de bron van licht en leven, naar den blauwen hemel en de grauwe wolken. En het waargenomene lokt uit tot vragen: uit de *empirische* ontspringt de *speculatieve* belangstelling, van zoovéél dingen willen de leerlingen iets weten, wat ze niet kunnen zien; zij vragen dus verklaring.

Daarbuiten kunnen zij verder de dieren gadeslaan in hunne eigenaardige levenswijze: de nesten bouwende vogels in het bosch, het hollen gravende konijn op de heide, de insecten verdelgende kraaien op den akker, de mierenkoloniën aan den weg, de honig vergarende bijen en hommels in de weide, de rumoerige kikvorschen in den plas, den jubelenden leeuwerik in de lucht, de sjierpende graskrekels in het hooiland. En dan in de lente de lichtgroene weide met haar bloementooi, de veelkleurige akkerperken, de slooten en poelen met hunne wuivende riethalmen, de heide met hare bloemen en heesters, het bosch met zijne verscheidenheid van vormen en tinten.

Is 't niet jammer, dat zoovelen, die midden in deze wereld leven, voor hare heerlijkheid geen oog en geen hart bezitten? Doch hoe kan het anders, wanneer op de scholen het leervak *Kennis der Natuur* het stiefkind is en blijft, en, waar men er eenig werk van maakt, zich bijna uitsluitend bepaalt tot morphologie en namen! Dat moet beter worden; het wordt reeds

beter; de verblijdende teekenen zijn er, dat er door de onderwijzers van natuurstudie meer werk wordt gemaakt; en hiermee immers moet de verbetering beginnen, want is er maar eerst bij de onderwijzers meer kennis van en belangstelling voor de natuur, dan komt die allengs ook wel de school binnen.

Niet slechts voor kennis en verstandelijke vorming biedt de natuur overvloedig stof, op smaak en gezindheid werkt zij niet minder veredelend: op deze door verzachting van zeden, op genen door haar rijkdom van vormen en kleuren. Wie de natuur heeft liefgekreken, kan geen genoegen vinden in het bederven en kwellen harer kinderen; integendeel hij smaakt genot in het kweken en verzorgen er van.

Dan schenken die schoolwandelingen overvloedig stof tot gedachtenwisseling in de school; zij leveren voor het onderwijs allerlei kosteloze leermiddelen. Verschillende aardrijkskundige grondbegrippen, als van: lengte- en vlakteuitgebreidheden, van horizon en windstreken, van vlak, hoog en laag, van heuvel en dal, van wegen, vaarten, beken, rivieren, dijken, van vruchtbaren en schralen grond, van akker, weide, bosch, heide, van velerlei nijverheid op het veld, in de werkplaats, op het water enz., kunnen slechts op een schoolwandeling verkregen worden.

Bovendien is de schoolwandeling van groot nut voor het Teekenonderwijs, draagt zij veel bij tot vermeerdering van woordenkennis, levert zij stof voor spreek-, lees- en schrijfoefeningen.

De hierachter volgende „Beknopte aanwijzingen voor lessen” geven naar mijn oordeel het maximum van de te behandelen stof. Naar omstandigheden kan de onderwijzer haar beperken, met dien verstande, dat het overblijvende toch eene voldoende totaalvoorstelling van de behandelde zaak verschaft. Dat het weinige goed geleerde ook goed gezegd en dikwijls herhaald wordt, zoodat het ook bij de zwakkere leerlingen vast in 't geheugen geprent wordt, is de hoofdzaak.

Op de bespreking van het onderwerp wensch ik te laten volgen eene leesoefening. Daartoe moet de voornaamste inhoud der les in zinnen opgeschreven worden. Dit geschiedt door onder-

wijzer en leerlingen samen: de eerste schrijft op 't bord, de laatsten schrijven op hunne leien de gesproken zinnen. Hierbij dient gewaakt, dat er geen enkele fout geschreven wordt; 't is dus noodig, voordat de leerlingen schrijven, elk woord te spellen. Zéker is dit noodig in 't begin; later kan men zich bepalen tot die woorden, welke voor de leerlingen bijzondere moeilijkheden bevatten. Wanneer zoo de zinnen opgeschreven zijn, worden ze gelezen, bij afwisseling hoofdelijk en in koor. Een andermaal worden de lastige woorden nog eens bekeken; dan veegt de onderwijzer de les op 't bord uit, ten einde te onderzoeken, of de leerlingen nu op 't gehoor alleen de zinnen kunnen schrijven zonder fouten te maken. Hij dicteert dus, laat nu en dan nog een moeilijk woord spellen, en de leerlingen schrijven op. Het resultaat van dezen arbeid en deze zorg moet wezen, dat de leerlingen — ook de achterlijken — leeren, zich bij 't schrijven van elk woord te bezinnen, zich dit deel voor deel voor te stellen, opdat ze zoo gewennen aan nauwkeurigheid, en niet vervallen tot die slordigheid van taal, welke zoo menigmaal het schrift van oudere leerlingen nog ontsiert.

BEKNOPTE AANWIJZINGEN VOOR LESSEN.

1. HET KIND.

(Het lichaam en zijne deelen).

Aanwijzen en noemen der hoofddeelen: hoofd, romp, ledematen; waar geplaatst en hoe verbonden. Deelen van het hoofd aanwijzen en noemen: aangezicht, schedel, achterhoofd, — hals. Hetzelfde van den romp: borst, buik, rug. Hetzelfde van de ledematen; van den arm: bovenarm, benedenarm, hand; van het been: bovenbeen, benedenbeen, voet. Aan den arm verder: schouder, elleboog, pols; aan het been: heup, knie, enkel; aan het hoofd: voorhoofd, wangen, kin, oogen, ooren, neus, mond. — Vormen der deelen: hoofd — rond, romp — rolrond, armen en beenen ook, hand en voet plat, aangezicht — ovaal. — Bewegingen: van het hoofd draaien, buigen; van den romp en van arm en been eveneens

draaien en buigen. — Verrichtingen: met het oog — zien, met den neus — ruiken, met den mond — spreken, met het oor — hooren, met de tong — proeven, met de tanden — bijten, kauwen, met de hand — werken, met den voet — staan, gaan.

Schriftelijke oefeningen.

Op het bord schrijven en door de leerlingen op de lei schrijven van de namen. — Later uit het hoofd spellen en opschrijven. Hierbij vooral letten op moeilijkheden, als: *d* in hoofd, hand, rond, de *g* in rug, oog, de *ng* in tong, wang, de *ch* in aangezicht enz.

2. HET KIND.

(Voeding, kleeding, reiniging).

Waarom we ons voeden, kleden, reinigen. *Waarmee* we ons voeden, kleden, reinigen. Opnoemen van bekende spijzen en dranken: brood, boter, kaas, groenten, aardappelen, vleesch, eieren, — melk, water. *Hoe* we die spijzen gebruiken — gekookt, rauw. Voedzame en minder voedzame spijzen. Hoe dikwijls en wanneer we voedsel gebruiken. Dure en goedkoope voedingsmiddelen. De bereiding der spijzen. Opnoemen van bekende kleedingstukken voor jongens en meisjes. Waarvan die kleeren vervaardigd zijn: wol, katoen, linnen. Dure en goedkoope stoffen voor rijken en armen. Wie kleeren maakt. *Waarmee* we ons reinigen: water, zeep, spons, handdoek, kam, borstel. Het reinigen der kleeren, der woon- en slaapkamer. Zindelijke en slordige menschen.

Schriftelijke oefeningen.

Op het bord en door de leerlingen op de lei schrijven van de namen. — Later uit het hoofd spellen en schrijven. Letten op moeilijkheden, als bij brood, boter, vleesch, linnen, enz.

3. HET KIND.

(Spel, arbeid, rust).

Opnoemen van bekende spelen: werpen, vangen, rollen, kaatsen, tolleren, knikkeren, bikkelen, hoepelen. Werken in de school: luisteren, kijken,

spreeken, schrijven, teekenen, zingen, rekenen, breien. Waarmee we luisteren, kijken, spreken, schrijven. Werktuigen: griffel, lei, potlood, papier, bord, krijt. Wat kinderen doen op de speelplaats, wat in de school, wat de meester doet. Werken en spelen bij afwisseling. Door spel en arbeid vermoeid; dan rusten: zitten, liggen, slapen. Het werken van groote menschen: tuinman, smid, timmerman, koopman, boer, visscher.

Schriftelijke oefeningen.

Namen op het bord en door de leerlingen op de lei schrijven. — Later de gedicteerde woorden spellen en opschrijven; daarbij letten op moeilijkheden, als in *teekenen*, *spreeken*, *rekenen*, *rollen*, *tollen*, *zitten*, *liggen*, enz.

Herhaling van de in de drie lessen voorgekomen moeilijke woorden: dicteeren, spellen, opschrijven.

4. DE WEIDE.

Waar zij is: buiten stad of dorp. Waardoor omgeven: sloot, schutting. Waarom afgesloten; ingang, hek. Wat in de weide groeit: gras, klaver, bloemen. Wanneer de weide vaal en dor, wanneer groen. Wat in de weide des zomers te zien is: vee, n.l. paarden, runderen, schapen. Wanneer het vee naar de weide gaat, en wanneer het de weide verlaat. Hoe lang het vee in de weide is. Wat de boer aan de weide doet: bemesten. Wei- en hooiland: maaien, hooien, inhalen. Waartoe het hooi dient: voeder voor 't vee in den winter. — De melk van het melkvee, boter en kaas.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de weide.

De weide is buiten de stad. In de weide groeit gras. Des zomers loopt er vee in de weide. Het vee eet van het gras. Koeien en schapen geven melk. De melkmeid melkt het vee 's morgens en 's avonds. In de weide zijn ook bloemen. Kinderen plukken bloemen in de weide. Zij maken wel een ketting van paardebloemen en een kransje van madeliefjes.

5. KAPELLEN.

Op de schoolwandeling opmerkzaam maken op vlinders; op school eene groote afbeelding of teekening op het bord bespreken. De deelen van het lichaam aanwijzen en noemen: kop, lijf, vleugels, pooten (tellen!). Aan den kop: oogen, mond, voelers. Kleuren der vlinders. Beweging, voedsel, levensduur van het diertje. Waar het leeft. Eieren, rupsen, rupsennesten, voedsel der rupsen. Schadelijk voor tuin- en landman. Vijanden der rupsen: zangvogels. Dag- en nachtvlinders; verschil er tusschen. Nuttige rupsen (zijderups).

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen opschrijven over den vlinder.

De vlinder is een fraai diertje. De vlinder zweeft door de lucht. Hij zet zich op de bloemen. Uit die bloemen zuigt hij zijn voedsel. De vlinder legt eitjes op bladeren. Uit die eitjes komen rupsen. Die rupsen eten de bladeren op. Zij doen schade aan de planten. Van die rupsen komen later weer vlinders.

6. TULPEN.

Beschouwing en bespreking van een tulp in een pot.

Aanwijzen en noemen van de deelen der plant: bol, wortels, bladeren, bloemstelen met bloemen. Vorm van den bol, der bladeren, der bloem. Verschillende kleuren der bloemen. Waar de bollen gelegd worden; wanneer; wanneer de tulp bloeit. Het opnemen en drogen der bollen. De bloemkweeker; het kweeken van tulpen; het verkoopen der bollen; de prijs er van. Andere bolgewassen in het voorjaar: sneeuwkllokje, krookje, hyacinth.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen opschrijven over de tulp.

De tulp is een mooie bloem. Zij groeit uit een bol. De tuinman legt de bollen in het najaar. hij legt ze op een perk. In het voorjaar komt de plant boven den grond. In April zijn er bloemen aan. Die bloemen zijn fraai rood of geel of wit. De tulp groeit ook wel in een pot. Zulk een pot zet men voor het raam in de zon.

7. DE MEIKEVER.

Na de beschouwing van het diertje bespreking eener vergroote afbeelding. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen: kop, lijf, pooten, vleugels, schilden. Beweging: loopen, vliegen (gonzen). Wanneer de meikever verschijnt; daarom Meikever; wanneer hij des daags vliegt. Wat de meikever eet; schadelijk voor tuin- en landman; vervolgd door musschen en andere vogels. Legt eieren, daaruit een worm, deze leeft in den grond, bederft worteltjes van planten, worlt door den mol vervolgd. Het diertje niet vangen en kwelen.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over den meikever.

De meikever is een mooi diertje. Hij is zoo groot als het voorste lid van een vinger. Op den rug liggen twee gekleurde schilden. Zij bedekken de dunne vleugeltjes. Daarmee snort hij 's avonds rond. De meikever eet de eerste malsche blaadjes. Hij is daarom schadelijk voor de planten. De meikever leeft maar een paar weken in den Mei. Ik mag het diertje niet kwelen.

8. DE MIER.

Op eene schoolwandeling een mierenhoop gezien. Daarna beschouwing en bespreking eener vergroote afbeelding of tekening op het bord. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen. Vergelijken met vlinder en meikever. — Woning der mieren in de aarde; in menigte bij elkaar; wat de diertjes doen (vlijtig als de mieren); mierenieren en poppen, door sommige zangvogels gegeten; mieren houden van zoetheid (siroop), zijn lastig in huizen. De luiaard kan van de mier leeren.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over de mier.

De mier is een klein diertje. Zij is veel kleiner dan de meikever. Zij heeft een klein kopje en een lang lijf. Zij loopt snel met haar zes pootjes. De mier krijgt later ook vleugeltjes. De mieren maken eene woning in den grond. Daarin leven honderden bij elkaar. Men vindt mierenhoopen in den tuin en in het bosch. De diertjes zijn altijd druk aan 't werk. Daarom kan de luiaard van hen leeren.

9. DE BIJ.

Beschouwing van een bijenkorf op eene schoolwandeling; daarna bespreking van eene vergrootte afbeelding in de school.

Aanwijzen en noemen van de lichaamsdeelen der bij: kop, borst, achterlijf, pooten, vleugels, (angel). Snuitje om zoetheid uit bloemen te zuigen: bloesem van vruchtboomen, koolzaad, klaver, heide, (honig en was). Honigraten en cellen in den korf; vlijt der bijen, voedsel verzamelen tegen den winter. Bijenhouders. Huishouding: koningin, werkbijen, bijenzwerm. Vergelijking van mier en bij.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over de bij.

De bijen zijn nuttige diertjes. Zij maken honig en was. De stof daarvoor halen zij uit de bloemen van vele planten. De bijen vliegen den heelen dag. 's Avonds rusten zij uit in de korven. De bijenhouder zorgt goed voor zijn vlijtig werkvolk. In den herfst snijdt hij den honig uit de korven. Dien verkoopt hij aan den koekbakker. Ik eet graag een boterham met honig.

10. APPEL, PEER, KERS.

Op eene schoolwandeling zijn de bloeiende vruchtboomen bekeken; daarbij opgemerkt o. a. verschillende vorm van kroon en kleur der bloemen. In de school beschouwing en bespreking van twijgen met jonge vruchten en bladeren. Vergelijken: de bladeren alle ovaal maar niet gelijk; verschil tusschen boven- en ondervlakte. Bloemtrossen; van elke bloem geen vrucht. De deelen van een vruchtje. Wanneer de boomen bloeien: Mei of Bloei maand. Soorten van appels, peren en kersen. Hoe de vruchten gebruikt worden. Vruchtensiroop, suiker, wijn. Hoe een boompje ontstaat. Boomkweker: enten, snoeien.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den appelboom.

Een appelboompje ontstaat uit een appelpit. Als het boompje vrij groot is, wordt het geënt. Dit doet de boomkweker. Dan geeft de boom later betere vruchten. De boomkweker snijdt de overtollige twijgen af. Dit heet snoeien. De appelboom bloeit in de maand Mei. De bloempjes staan in een tros bij elkaar. Maar van elk bloempje komt geen vrucht. De kleine vruchten worden in den zomer groot. In den herfst zijn zij rijp. Dan worden de appels geplukt of van den boom geschud. De appels zijn zoet of zuur. Wij eten ze rauw en gekookt of gestoofd.

11. HET GLAS.

Beschouwing van enkele voorwerpen van glas: vensterruit, drinkglas, flesch. Doorzichtig en doorschijnend, wit, groenachtig, glad, hard, gekleurd glas. — Waarvan glas wordt gemaakt; smelting, glasblazerij. Wat men van glas vervaardigt. — De glazenmaker zet ruiten in een venster; hoe hij te werk gaat; stopverf, stopmes. Glazen voorwerpen zijn zeer breekbaar. (Glas breekt ras!) Voorzichtig zijn.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over een vensterraam.

In een vensterraam zijn ruiten. De ruiten zijn van glas. Een vensterruit is zeer dun en breekt licht. Het zonlicht schijnt door de ruiten. Daardoor is het licht in de kamer. Ik kan door de ruiten op straat zien. In den winter kan ik dit soms niet doen. Dan is er ijs op de ruiten. Ik ken vele dingen van glas. Drinkglazen, flesschen, spiegels, inktpotten zijn van glas.

12. KASTANJE, EIK, WILG.

Op eene schoolwandeling waargenomen. Daarna beschouwing en bespreking van twijgen met bladeren. Kastanjeblad, deelen aanwijzen en tellen; vorm van eene bladschijf op 't bord teekenen; den bladrand goed bezien, ook de nerven van het blad opmerken. Evenzoo twijg met eikebladeren en wilgetakje; vergelijken, verschil van vorm opmerken, teekenen. Vrucht van kastanje en eik. — Waar eiken groeien; waar kastanjeboomen; waar wilgen. Van eiken hard hout; van wilgen teenen voor manden; meubel- en mandenmaker.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over den kastanjeboom.

De kastanje is een mooie boom. Vroeg in 't voorjaar krijgt hij bladeren. Zij komen uit groote knoppen. Zij hebben vijf of meer langwerpige blaadjes. Die staan uit elkaar als de vingers van een hand. Wat later heeft de boom groote bloemtrossen. Een bloeiende kastanjeboom lijkt heel mooi. Uit een bloempje komt een vrucht. Die wordt zoo groot als een kleine bal. De groene schil is met punten bezet. In die schil zit de bruine kastanje. Daar spelen kinderen wel mee. Als we een kastanje in den grond leggen, komt er een boompje uit.

13. DE KOOPMAN.

Wie een koopman kent. Waarom de man zoo heet. Koopen en verkoopen, winnen of verliezen, prijs der waren. De winkel van den koopman: toonbank, koopwaren, dingen om mee te meten en te wegen. Verschillende koopwaren: stoffen voor kleeren, porselein en steengoed, ijzerwaren, suiker-goed, — meel, gort, boonen, — koffie, thee, suiker, — verfstoffen, meubels. — Goederen aangevoerd per spoor, schip, vrachtwagen, — geborgen op zolder, in kelder, pakhuis. — De koopman op de markt: tafels, kramen.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen schrijven over den koopman.

Een koopman verkoopt waren. Hij doet dat in zijn winkel. In den winkel zie ik een toonbank, kasten en bakken. Ook wel vaten en trommels. Hierin zijn de waren, die hij verkoopt. De koopman meet of weegt de waren. De kruidenier weegt koffie, thee, suiker. Dit doet hij met een weegschaal en gewichten. Nu stort hij de waar in een papieren zakje. Hij vouwt het zakje goed dicht. Dan ontvangt hij het geld voor de waar. Dit doet hij in de geldla.

14. HET SCHIP.

Beschouwing eener afbeelding of van een model; daarbij herinnering aan vaartuigen, door de leerlingen gezien. — Aanwijzen en noemen der voor-naamste deelen: romp, voor- en achtersteven, kiel, dek, roer, mast, zeil, boegspriet, verschansing. Groote en kleine schepen, zeeschepen en binnenschepen, zeil- en stoomschepen, booten, schuiten. Kapitein, stuurman, matrozen, kok. Reizen met een schip: rivier, kanaal, zee; — de haven. Vervoer van goederen, vracht. De kleeding van den schipper. Gevaren van den zeeman.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den schipper.

De schipper heeft een schip. Hij vaart met zijn schip over het water. Hij reist van de eene plaats naar de andere. Soms vaart hij wel over zee. Zijn schip is met goederen geladen. Deze goederen brengt hij naar eene andere plaats. Daar worden ze verkocht. De zeeschipper bezoekt verre landen. Maar op de groote zee stormt het wel. Dan is het daar gevaarlijk. Menig schip vergaat, menig zeeman verdrinkt.

15. DE BEDELAAR.

Waarom de bedelaar zoo heet. Hij gaat langs de huizen, vraagt een gift, aalmoes. Waarom? Hij is oud en arm, soms gebrekkig. Wat oude en gebrekkige menschen niet kunnen: arbeiden. Wie niet mogen bedelen: die jong en sterk en gezond zijn; den kost verdienen. — Waardoor iemand wel arm worden kan: luiheid, zijn goed er door brengen of verkwisten. Vlijtig en spaarzaam zijn; kinderen ook sparen, niet hunne weekcenten versnoepen. — Bedelaaarsgestichten; — daar moeten bedelaars werken.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den bedelaar.

Een bedelaar is een arm mensch. Hij kan niet werken en den kost verdienen. Hij is oud en zwak. Daarom gaat hij langs de huizen van rijke menschen. Die geven hem een aalmoes. Van die kleine giften leeft de arme man. Ik zou niet gaarne bedelen. Ik zon mij schamen, als ik het deed. Ik heb medelijden met een, die bedelen moet. Ik geef hem een cent uit mijn spaarpot.

16. TARWE.

Na eene schoolwandeling naar den akker bespreking van een tarweplant in de school. Deelen er van aanwijzen en noemen: wortels, stengel of halm, bladeren, aar; — leden van den halm, knoopen, kleur, hol; — vorm van een blad, — vergelijken met andere bekende bladeren; vorm van een aar: rolrond; plaatsing der korrels, omhulsel. De boer, verbouwen van tarwe, vruchtbare grond (klei). Tarwemeel, tarwebloem, tarwebrood; prijs van tarwe en van brood.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de tarwe.

De tarwe groeit op den akker. De boer heeft tarwekorrels gezaaid. Uit die korrels groeien de planten. Zij groeien snel. In weinige maanden zijn ze wel zoo groot, als ik ben. Boven aan den stengel komt een aar. Als die gebloeid heeft, komen er korreltjes in. Die worden spoedig groot en rijp. Dan wordt de tarwe afgesneden. Om een bos halmen wordt een band gedaan. Dat heet dan een schoof. De boer haalt de droge schooven in zijn schuur. Van tarwekorrels wordt meel gemalen. Van tarwemeel maakt de bakker tarwebrood.

17. DUIVEN.

Bespreking eener vergrootte afbeelding of teekening op het bord. Lichaamsdeelen aanwijzen en noemen; bedekking: veeren, dons; vleugel, slagpennen. Duiven van verschillende kleur en grootte; tamme en wilde duiven, duiventil, in elk hok een paar; — de bosch- of houtduif, nestelt in boomen; — tortelduif in de kamer. Het geluid der duiven; haar voedsel, schadelijk voor den boer.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de duif.

Duiven zijn aardige vogels. Ik zou graag een paar duiven hebben. Die deed ik in een hok. In dat hok konden ze samen wonen. Dan zou ik ook jonge duifjes krijgen. Want de duif legt een paar eieren. Daarop zit zij te broeden. Dan komen er kleine duifjes uit. De oude duiven voeren hare jongen. Zoo worden die spoedig groot. Dan kunnen zij ook vliegen. Zij zoeken nu zelf hun voedsel op den akker van den boer.

18. DE KIKVORSCH.

Op eene schoolwandeling hebben de leerlingen kikvorschen gezien en gehoord. In de school wordt eene afbeelding beschouwd en besproken. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen; vooral opmerken korte voor- en lange achterpooten; daarom niet loopen maar springen; — vliezen tusschen de teenen; daardoor zwemmen. Leeft op het land en in het water. Voedsel: vliegen en andere kleine diertjes; — gekwaak van den kikvorsch op een zomeravond. Winterslaap op bodem van wateren, ontwaken in 't voorjaar, dan eieren leggen in 't water, door de zon uitgebroed, heel kleine diertjes als vischjes, later vier pooten.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den kikvorsch.

De kikvorsch is een land- en waterdier. Op het land kan hij ver springen. In het water kan hij zwemmen. Vele kikvorschen leven bij elkaar in slooten en plassen. Op een zomeravond hoor ik ze kwaken. Kwaak kwaak, rek kek kek roepen zij. Dat klinkt niet zoo mooi als het gezang der vogels. De kikvorsch eet veel schadelijke diertjes op. Maar hij wordt zelf opgegeten door den ooievaar. Ik mag de kikvorschen geen kwaad doen.

19. DE KRAAIEN.

Op een wandeling op den akker of in de boomen gezien. Bespreking eener afbeelding. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen, kleur en grootte van den vogel, het geluid, dat hij maakt. Vergelijken met andere bekende vogels. Waar de kraaien leven; nestelen in hooge boomen bij elkaar. Verslinden schadelijk gedierte op het veld, daardoor nuttig voor den boer. Zwarte kraaien en grijze kraaien.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de kraai.

De kraai is een groote vogel. Hare veeren zijn zwart of grijs. De kraai leeft in het wild. Zij bouwt haar nest in een hoogen boom van het bosch. Daar leven de kraaien in troepen bij elkaar. Het geluid van de kraaien heet krassen. Dat klinkt niet aangenaam. De kraaien eten schadelijke dieren op. Ook verslinden zij aas.

20. HET HERT.

Beschouwing en bespreking eener afbeelding. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen; vooral letten op kop en gewei, pooten en voeten, kleur. Vergelijken met bekende dieren: geit, rund; overeenkomst en verschil opmerken. Waar het hert leeft: in 't wild in groote bosschen, ook in parken, — stal, gevoederd, hertenpark. Jacht op herten met honden, snel loopen, verdedigt zich met gewei. Van het hert huid, vleesch, gewei; — wat van 't gewei vervaardigd wordt.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het hert.

Een hert is een fraai dier. Het heeft een fijnen kop. Daarop staat een getakt gewei. Hiermee verweert het hert zich tegen honden. Zijn pooten zijn lang en dun. Daarmee kan het snel loopen en ver springen. De kleur van het haar is geelachtig. Jagers maken wel jacht op het hert. Het vleesch van het hert is lekker maar duur.

21. DE JAGER.

Beschouwing eener afbeelding. De uitrusting van den jager: kleeding, geweer, weitasch, patroontasch; jachthond, polsdrager. De tijd van de jacht, het recht om te jagen. Het wild: meestal schadelijk voor den landman: hazen, konijnen, patrijzen; waterwild: eend, gans, snip; groot wild: vos, ree, hert. In andere landen jacht op wolf, tijger, beer, leeuw (afbeeldingen vertoonen) vertellen van gevaren der jacht. Jachtopziener. Jagers voor plezier en van beroep.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den jager.

De jager gaat uit jagen. Hij maakt jacht op dieren, die in 't wild leven. 's Morgens vroeg trekt hij uit. Patroon- en weitasch hangen aan een leeren riem op zijn rug. Het geweer hangt aan den schouder. De jachthond loopt bij hem aan. De hond moet het wild opsporen. De jager mikt en schiet het arme haasje dood. 's Avonds keert de jager naar huis met een vollen weitasch.

22. HET KONIJN.

Beschouwing van een afbeelding, daarbij gebruik maken van reeds aanwezige voorstellingen bij de leerlingen. Lichaamsbouw: vorm van kop, lange ooren, lange achterpooten; beweging: springen; kleur van 't haar; grootte. Tamme en wilde konijnen; de eerste in hokken gemest, daarna gegeten; op de laatste jacht gemaakt; van huid pels voor moffen. Knaagdier (gebit), schadelijk voor landman.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het konijn.

Jongens hebben wel tamme konijnen in een hok. Er zijn grijze, zwarte, bonte en geheel witte konijnen. Zij eten gras en klaver en groenten uit den tuin. Gedurig zitten zij daaraan te knabbelen. Want zij houden veel van een hapje. Een konijn heeft korte voorpootjes. Maar de achterpooten zijn lang en sterk. Daarmee kan het dier ver springen. Wilde konijnen leven in het bosch. Daar graven zij zich holen in den grond. En in die holen verbergen zij zich voor hun vijand, den jager.

23. DE EEND.

Beschouwing eener afbeelding, nadat de eenden op een schoolwandeling zijn bekeken. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen, vorm van kop en snavel, korte pooten, ver naar achteren, loopt daardoor moeilijk, kan beter zwemmen: zwemvliezen tusschen de teenen; geluid der eend. Leeft veel op 't water: zwemvogel, voedsel uit het water; ook brood en graan; — tamme eenden op een boerenerf, wilde eenden. Jacht op wilde eenden in den winter. Van de eend eieren, vleesch, veeren. Vergelijken met andere bekende vogels.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de eend.

De eend is een zwemvogel. Zij leeft veel op 't water. Want zij kan beter zwemmen dan lopen. De veeren van de eend zijn fettig. Daardoor worden zij niet nat, als zij duikt. De eend legt groenachtige eieren. Zij zijn grooter dan de eieren der kip. De zachte veeren doet men in bedkussens. Een gebraden eendvogel smaakt lekker.

24. DE OOIEVAAR.

Beschouwing eener afbeelding. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen. Grootte vogel, forsich lijf, lange pooten, lange hals, lange, puntige snavel. Voedsel: vischjes, kikvorschen; waadt door poelen, daarvoor lange pooten dienstig en lange hals met snavel, steltlooper. Geluid, vlucht, nestbouw; leeft bij paren; trekvogel: komst en vertrek; waarheen, waarom.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den ooievaar.

De ooievaar is een heel groote vogel. Zijn roode pooten zijn zeer lang. Daarmee waadt hij door poelen en slooten. De ooievaar heet een steltlooper. Hij is alleen een gedeelte van 't jaar bij ons. In April komt hij hier. In den herfst vertrekt hij naar warmere landen. De ooievaar eet kleine dieren: kikvorschen, vischjes. Zijn nest bouwt hij op een raam boven op een huis of op een hoogen paal. Als 't mooi weer is, kleppert hij met zijn langen snavel.

25. DE OOGST.

De Oogstmaand. Vruchten op den akker rijp; graan gemaaid of gezicht, gebonden in schooven, gedroogd op den akker; werklieden: maaiers, bindsters. Inhalen in de schuur: opladen, vastbinden, in de schuur of buiten opgestapeld, gedekt met kap van stroo. Vroegrijpe peren en appels geoogst, de late in September en October. Ook de aardappelen en de druiven.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het oogsten.

In Augustus begint het oogsten. Het graan op den akker is rijp. De boer laat het maaien en binden. Dan staat het een poos op het land te drogen. Later wordt het met den boerenwagen binnengehaald. Dan heeft de boer het druk. Maar als het koren binnen is, dan is hij blij. Nu wordt het koren gedorscht. Het graan komt op den zolder. Het stroo wordt op hoopen gepakt buiten of in de schuur. Het dient met hooi tot voedsel voor het vee.

26. DE HEIDE.

Na eene schoolwandeling bespreking van het heideveld. Waar heide groeit: op schralen grond: zand, kiezel, hoogten en laagten, weinig water, soms enkele plassen. Wat op de heide groeit: heide, brem, braamstruiken, dennen. Beschouwing van een heideplant: een struik, taaie twijgjes, daardoor geschikt voor bezems. Op de heide wonen arme menschen, kleine hutten van plaggen, met stroo gedekt. Dieren op de heide: schaap, geit, — haas, konijn, — bijen en bijenhouders.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over de heide.

In den nazomer is het mooi op een heideveld. Het is paars van de heidebloempjes. Op die bloempjes vliegen de bijen rond, om honig te vergaren. Rijen van bijenkorven staan op de heide. Maar ook andere dieren leven op de heide: hazen en konijnen. Menschen zijn er ook wel, maar niet veel. Zij zijn arm en wonen in hutten. Zij houden een schaap en een geit. Die geven hun melk. Op een stukje grond verbouwen zij aardappelen. Van de heistruiken maken zij bezems. Die verkoopen zij voor weinige centen.

27. BOERENWONING EN SCHUUR.

Bespreking na eene schoolwandeling. Onder de bespreking schetsteekening op het bord. Deelen: woonhuis, schuur; 't eerste kleiner: waarom? — In het woonhuis: kamers, keuken, kelder, karnhuis, soms kaasmakerij. In de schuur: stallen voor runderen, voor paarden, hokken voor varkens, schapen, pluimgedierte; — verder bergplaatsen voor hooi en graan; — dorschvloer; — bergplaats voor gereedschappen: ploegen, eggen, wagens. — Bij de schuur wel hooi- en graanbergen.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den boer.

De boer heet ook wel landbouwer. Hij bebouwt het land. Hij ploegt en egt den akker. Dan zaait hij zaad of graan en egt opnieuw. Soms bemest hij ook den akker. De boer heeft veel te doen. Hij moet ook het vee verzorgen. Als de vrucht op den akker rijp is, moet hij maaien. Het koolzaad dorscht hij op den akker. Dat is een feest voor de dorschers. Het koren dorscht de boer wel met vlegels. Dat hoort men in de verte. Met een wadmolen wordt het graan gezuiverd.

28. AKKERGEREEDSCHAPPEN.

Bespreking na eene schoolwandeling van ploeg, eg, zeis. Onder de les schetsteekening op 't bord. — De deelen van den ploeg: boom, daaraan ploegstaart en ploegschaar. Ploegen in plaats van spitten; waarom? — De deelen van de eg: houten of ijzeren raam, vierkant, ijzeren pinnen. Eggen in plaats van harken; waarom? — Deelen van de zeis: steel, handvat, mes; maaien in plaats van snijden; waarom? — Wie de gereedschappen vervaardigt: wagenmaker en smid. Trekdiere voor ploeg en eg: paard en os.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over akkergereedschappen.

De ploeg dient om den akker te bewerken. De ploeg wordt getrokken door twee paarden. De boer bestuurt de paarden en den ploeg. De ploeg maakt een vore in den akker. Het omgeploegde land wordt geëgd. Een paard trekt de eg. De scherpe pinnen scheuren de kluiten stuk. Dan wordt zaad op den akker gestrooid. Nu wordt het zaad ondergeëgd. Als dit niet gebeurde, zouden duiven en andere vogels veel zaad wegpikken.

29. HET VEE.

Gedeeltelijke reproductie van 't vroeger geleerde en op de schoolwandelingen waargenomene; bespreking met behulp van afbeeldingen.

Melkvee: koe en kalf, schaap en lam, geit. Nut dezer dieren: melk, boter, kaas, mest, — na hun dood: huid, vleesch, haar, hoorn, beenderen. *Trekvee*: paard en veulen, os, ezel, muildier. Nut dezer dieren: trekken en dragen van lasten, rijden; — na hun dood: huid, vleesch. *Mestvee*: runderen, schapen, varkens. — *Pluimvee*: kip, eend, gans, duif. Nut dezer dieren: eieren, veeren, vleesch. — Veeboeren.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het vee.

De veeboer fokt vee. Tot het vee behooren paarden, runderen, schapen, geiten, varkens. Kippen, eenden, ganzen, duiven heeten pluimvee. De boer trekt veel voordeel van zijn vee. Sommige dieren verrichten arbeid. Runderen, schapen en geiten geven melk. Varkens geven spek en vleesch. Kippen, eenden en ganzen geven eieren. De schapen geven wol. De boer verkoopt al die dingen voor veel geld.

30. DE BEER.

Bespreking van eene afbeelding. — Aanwijzen der lichaamsdeelen en noemen der namen. Lichaamsbouw: zwaar, log lijf, sterke pooten met scherpe klauwen, dikke kop met scherpe tanden (verscheurend dier), ruige vacht, bruin haar (Bruintje). Het loopen van den beer, soms op achterpooten, klanteren. Waar de beer leeft: in bosschen, niet in ons land, vóór langen tijd wel. Jacht op den beer met geweer en honden. Nut van het dier: vleesch, vet tot smeer (zoo vet als een beer), pels. Vergelijken met vos en wolf.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den beer.

De beer is een verscheurend dier. Zoo'n dier heet ook wel roofdier. De beer is groot en sterk. Zijn haar is bruin. Daarom noemt men hem wel Bruintje. Hij leeft in een dicht bosch. Daar heeft hij zijn hol. Hij roofd en verscheurt wel vee van den boer. Daarom maakt men jacht op den beer. Maar die jacht is gevaarlijk. Als hij gewond is, wordt hij woedend. Dan verscheurt hij menigmaal den jager.

31. HET BOSCH.

Bespreking na een bezoek aan het bosch. — Hooge boomen, ook laag houtgewas. In het bosch: eiken, beuken, dennen. Dieren in 't bosch: konijn, haas, vos, eekhoorn, hert, ree; vogels: kraai, uil, ekster, koekoek. — Geschiedenis van het bosch gedurende het jaar: in den winter de boomen kaal, behalve de dennen; het zwellen der knoppen in 't voorjaar; jonge bladeren in April; terugkeer der zangvogels in 't bosch; — in den herfst verkleuren der bladeren; — vogels vertrekken, stilte in 't bosch; afvallen der bladeren.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het bosch.

In het bosch staan vele boomen. Er staan eiken en beuken en dennen. Er zijn oude, zware boomen en ook jonge, dunne. 's Winters is het bosch kaal. In de lente krijgen de boomen weer bladeren. Dan beginnen de vogels weer te zingen. Zij bouwen in de takken hun nesten. In den zomer is het koel in 't bosch. De zon schijnt niet door de dichte bladeren. In den herfst worden de bladeren geel en bruin. Spoedig vallen ze af. Dan staat het bosch weder naakt.

32. DE HAAS.

Beschouwing eener afbeelding. Aanwijzen en noemen der lichaamsdeelen; vorm; kleur van haar: op den rug grijs, onder den buik geelachtig. Levenswijze: in 't veld, graan, heide, — bij paren, geen hol, maar leger, ligt des daags in zijn leger, 's nachts op voedsel uit; schade aan veldgewassen, vijand van den boer. Beweging: snel loopen (springen); jacht op hazen in den herfst, geschoten, gevangen door hazewind, gevangen in strikken; — stroopers of wilddieven. Nut: pels van hazever, vleesch. — Vergelijken met konijn.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den haas.

De haas leeft in het wild. Hij houdt zich op in 't veld. Daar maakt hij zijn leger in 't graan of op de heide. Hij graaft geen hol, als het wilde konijn. De haas is grooter dan het konijn en donkerder van kleur. Hij kan zeer snel loopen. Alleen de hazewind kan hem inhalen. De haas leeft van veldgewassen. De boer ziet hem niet gaarne op zijn akker. In den herfst maakt men jacht op den haas. Dan wordt menig haasje gedood.

33. DE UIL.

Beschouwing eener afbeelding. — Deelen van 't lichaam aanwijzen en noemen; vooral letten op den kop met oogen en snavel, pooten met klauwen. Roofvogel, waarom; — kleur van veeren, geluid. Schuwe vogel; over dag weinig gezien, zoekt zijn prooi bij nacht: kleine vogels, muizen. Boschuil, kerk- of torenuil. Andere roofvogels: valk, havik. Uil vergelijken met andere bekende vogels, die in 't wild leven.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over den uil.

De uil heet een roofvogel. Dat komt, omdat hij kleine dieren pakt en opeet. Des nachts gaat hij op de jacht. Menig vogeltje vangt hij. Maar hij eet ook wel schadelijke muizen. Met zijn scherpe klauwen grijpt hij de diertjes. En met zijn krommen, spitsen snavel verscheurt hij ze. 's Nachts hoort men wel zijn geschreeuw. Dat klinkt niet aangenaam. Sommige menschen worden er bang van.

34. SIERADEN.

Wie sieraden dragen; meisjes en vrouwen meer dan jongens en mannen. Waarom zij sieraden dragen; waaraan: aan handen, armen, ooren, om den hals, aan hoeden, mutsen. Sieraden opnoemen en bekijken: vingerring, armband, oorring, halssnoer, doekspeld, veeren. Waarvan gemaakt: goud, zilver, kostbare steenen; door wien vervaardigd; hoe duur. Niet ijdel wezen en pronken; braaf is beter dan mooi.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over sieraden.

Meisjes en vrouwen dragen wel sieraden. Zij vinden dat mooi. Zulke sieraden zijn duur. Zij worden gekocht bij den goudsmid. Een fraaie vingerring kost wel meer dan vijftig gulden. Zulke dure sieraden kunnen alleen rijke menschen koopen. De goudsmid verkoopt ringen, armbanden, halssnoeren, doekspelden en nog meer.

35. HET IJS.

Bespreking na een schoolwandeling, waarop men ijs heeft gezien. Een stuk ijs vertoonen: blinkend, weinig doorschijnend, hard, glad, koud. Waarvan ijs komt; wanneer. Waarom ijs op 't water niet zinkt. Ijs op de glasruiten, bloemen. Het dooien van ijs, water. Strengte vorst, ijs in de vaart, op plassen, in zee. — Ijsbaan, baanvegers, schaatsenrijders, tent op het ijs, wedstrijd, arrestatie. Reisjes over ijs; wakken en bijten. Voorzichtig op het ijs: vallen, verdrinken. Bij dooi weer ijs zwak, gevaarlijk; ijsschotsen.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het ijsvermaak.

Des winters komt er ijs op het water. Dan befrist het water door de kou. Op het ijs vermaken de menschen zich. Ouden en jongen rijden er op schaatsen. Dat is heel plezierig en ook gezond. Maar men moet voorzichtig wezen. Anders kan men vallen en zich erg bezeeren of verdrinken. Ook rijdt men met sleden op het ijs. De rijken spannen een paard voor de arrestatie. Daarbij rinkelen de bellen. Arme menschen vegen de banen schoon. Daarmee verdienen zij in den winter wat.

36. RIJKE MENSCHEN.

Welke menschen rijk heeten. Veel geld, huizen, land, kostbaarheden bezitten, ook paarden en rijtuigen, fraaie kleeven. Welke rijke menschen de kinderen kennen. Hoe sommige menschen rijk geworden zijn. — Rijken niet altijd gelukkig. Vlijtig werken en sparen, dan geen gebrek. Rijk en verkwistend maakt arm. — Wat rijken met hun geld moeten doen: ongelukkigen ondersteunen, werk verschaffen aan armen.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over rijke menschen.

In een stad wonen rijke menschen. Rijke menschen hebben groote huizen met mooie tuinen. Zij hebben ook wel paarden en rijtuigen. Zij dragen dure kleeven en sieraden. Zij gebruiken dure spijzen en dranken. Zij kunnen ook feesten bezoeken en plezier maken. Dat kunnen zij, omdat zij veel geld hebben. Rijke menschen moeten met hun geld ouden en zieken ondersteunen. Zij kunnen armen wat laten verdienen. Zij moeten met hun geld anderen weldoen.

37. EEN PALEIS.

Wie in een paleis woont. Koningen, prinsen, schatrijke menschen. Hoe een paleis er uit ziet. Beschouwing van eene afbeelding. Groot, hoog, eenige verdiepingen, versierd. — Inwendig: marmeren vloeren, breede gangen, groote zalen, vele kamers; — dure behangsels aan de wanden, tapijten op den vloer, dure meubels; kasten met zilvergoed, mooie schilderijen, fraaie gaskronen of lampen. Verder een groote, fraaie tuin met wandelwegen en bloemperken.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over een paleis.

Een paleis is een heel groot en mooi huis. Daarin woont een koning of een prins. Bij het paleis is een groote, mooie tuin. In dien tuin wandelt de koning wel. Er zijn vele zalen en kamers in een paleis. Er is een zaal om te eten. Ook een om muziek te maken. Ook een om feesten te vieren. Zij heeten eetzaal, muziekzaal, feestzaal. Dan zijn er vele kamers om te slapen, te spelen, te lezen. In een paleis staan dure meubels. Er zijn kasten met goud- en zilverwerk. Er zijn kostbare spiegels en schilderijen. Doch daarom is de koning nog niet altijd gelukkig.

38. ARME MENSCHEN.

Welke menschen arm heeten. Wonen in een klein huis of hut, goedkope meubelen, kleeven, zeer weinig geld, moeten dagelijks werken om het noodige te verdienen; verdienen weinig geld, gering dagloon, niet genoeg om het noodige te koopen: voedsel en kleeven. Dikwijls vader en moeder beiden uit arbeiden, oudste kinderen ook wel. De andere kinderen vaak niet naar school. In den winter geen werk, niet verdienen, gebrek lijden. Dan moeten rijken helpen: spijsuitdeeling, werkverschaffing. Ook kinderen geven van hun spaarcenten.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over arme menschen.

Arme menschen bezitten weinig. Zij wonen in een klein huis of hut. Daarin is soms maar een vertrek. Zij moeten elken dag hard werken om den kost te verdienen. Zij dragen goedkope en slechte kleeven. Soms afgedragen kleeven van de rijken. Ze eten goedkope spijzen. In den winter is er voor de armen wel eens geen werk. Dan lijden zij wel gebrek. Maar dan moeten rijke lieden hen ondersteunen.

39. EEN HUT.

Bespreking na eene wandeling naar de heide; onder de bespreking teekening maken op 't bord. — Waar men hutten vindt: in 't veld, op de hei. Welke menschen daarin wonen: zeer arme menschen. Hoe zoo'n hut er van buiten uitziet: wanden van hout of stroo of plaggen, gevel van steenen, dak van stroo of heide; — laag, klein, twee deuren, een paar kleine vensters. Hoe van binnen: leemen vloer of van steenen, naakte muren, één vertrek, daarachter schuurtje voor geit en brandstof; kippen over den vloer, weinig goedkoop huisraad, een paar bedsteden met weinig beddegoed.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over een hut.

Een klein, armoedig huisje heet een hut. In een hut wonen zeer arme menschen. Een hut is laag en slecht gebouwd. De wanden zijn niet van steenen gemetseld. Alleen waar de haard is, zijn steenen. Verder is de hut gemaakt van zoden, planken en stroo. In een hut zijn twee vertrekken. In het eene vertrek wonen de menschen. In het andere wonen de dieren. Meubels zijn er niet veel in het woonvertrek. Een tafel, een paar stoelen, een paar banken, een kist of kastje om wat in te bergen.

40. STRATEN EN WEGEN.

Bespreking na eene schoolwandeling. In een dorp wegen, in een stad straten. Wegen tusschen te plaatsen: landwegen — klei- of zandweg — moeilijk te berijden; diepe sporen. Kunstwegen zijn hard: keiwegen, klinker- of straatwegen, grintwegen, — gemakkelijk voor trekdieren. Langs de wegen wel boomen. Op de wegen vrachtwagens, omnibus, rijtuigen. Spoorwegen, spoortrein, station. — Straten in de stad, van keien en klinkers, smal of breed, aan weerszijden huizenrijen; voetpaden voor voetgangers; lantaarns; wanneer opgestoken. Door wie wegen en straten aangelegd; nut van wegen en straten.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over wegen.

Tusschen de dorpen en steden zijn wegen gemaakt. Er zijn zandwegen en grintwegen en straatwegen. Op de wegen rijden karren en wagens met paarden bespannen. Daarmee vervoert men goederen. De wegen worden

ook gebruikt door wandelaars en reizigers. Aan beide zijden van een weg staan wel boomen. Die geven in den zomer schaduw. Dat is plezierig voor de reizigers. Op een straatweg kan men beter rijden, dan op een zandweg. Langs den spoorweg gaat de spoortrein. Hiermee kan men heel snel reizen.

41. REIZEN.

Wie veel moeten reizen: kooplieden, handelaars, plezierreizigers. Waarheen zij reizen: naar verre plaatsen en landen. Waarmee: met paard en rijtuig, ook te voet, ook per spoor, ook wel met stoombooten of schuiten. Reizen over land en over water (vaarten, rivieren, zee). Reizen kost geld; reisgeld, reistasch, koffer. Reizen is plezierig: men krijgt veel te zien. Overnachten in herbergen. Gevaren op reis: per spoor, over zee; voorzichtig zijn in trein en op boot. Ongelukken op reis: paarden op hol, treinen stooten tegen elkaar, rijtuigen stuk, menschen gewond of gedood.

Schriftelijke oefeningen.

Zinnen over het reizen.

Er zijn menschen, die veel reizen. Zij heeten reizigers. Zij reizen naar verre streken. Dan krijgen zij veel te zien. Zij reizen met een gewoon rijtuig, maar ook met den spoortrein. Daarvoor moeten zij geld betalen. Zij moeten dus reisgeld meenemen. Ook hebben zij wel reistasschen en koffers bij zich. De koopman heeft in zoo'n koffer zijn waren. Die wil hij in dorp of stad verkoopen. Sommige menschen reizen te voet. Dat is niet duur. Maar het gaat ook niet snel.

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

HET KIND.

I. Doel en Voorbereiding.

O. Kinderen, je kunt mij wel zeggen, waar ik je iets van verteld heb. L. Van een heer en zijn dienaars. — O. En wie waren dat? L. Die heer was de mensch, en die dienaars waren de lichaamsdeelen. — O. Nu, van het lichaam, ook van je eigen lichaam, willen we nog wat leeren. Wie kan de bekende deelen van het lichaam nog eens noemen, en zeggen, wat wij er van gehoord hebben? — O. Zijn dat alle deelen van je lichaam? — Welnu, de andere willen we ook kennen.

II. Eerste Trap.

O. Twee van je moeten voor de klas komen, een moet aanwijzen, de ander noemen. En nu moeten de overigen opletten, of het goed gaat. Eerst de hoofd-deelen. (Hoofd, romp, armen en beenen of ledematen). Ik zal de namen opschrijven. — Wie zegt, waar ze zijn? — 1e L. Het hoofd is boven. 2e L. De beenen zijn beneden. 3e L. De romp is tusschen hoofd en beenen. 4e L. De armen zijn boven aan den romp. — Goed zoo. Nu komen twee andere leerlingen voor de klas. Piet wijst aan en Gerrit noemt de deelen van den romp. (Borst, buik, rug). Ik zal de namen opschrijven. — Wie zegt, waar ze zijn? — 1e L. De borst is boven voor aan den romp. 2e L. De buik is beneden voor aan den romp. 3e L. De rug is achter aan den romp. — O. Mooi zoo. Nu komen twee nieuwe leerlingen voor de klas; aanwijzen en noemen de deelen van het hoofd. (Aangezicht, schedel, achterhoofd). Ik zal de namen opschrijven. Wie zegt, waar ze zijn? — 1e L. Het aangezicht is voor aan het hoofd. 3e L. De schedel is boven aan 't hoofd. 3e L. Het achterhoofd is achter aan 't hoofd.

Op deze wijze gaat men voort met het aanwijzen en noemen der deelen. Daarna worden ook de vormen der deelen beschouwd en genoemd. Eindelijk bespreekt men de bewegingen, welke door leerlingen voor de klas worden uitgevoerd en genoemd.

III. Tweede Trap.

O. Wij kennen nu al veel van het lichaam; maar we kunnen toch nog wat leeren. Toon (een lange jongen) en Koos (een kleine) moeten voor de klas komen. Hebben ze alle bei een lichaam? — L. Ja. — O. Hebben ze alle bei de lichaamsdeelen, die we genoemd hebben? — L. Ja. — O. Zijn ze nu alle bei precies gelijk? — L. Ze zijn ongelijk. — O. Wie noemt een verschil? — L. Toon is veel langer dan Koos. — O. Ja, maar hoeveel? Dat zullen we eens meten. Wie van je wil het doen? — Een der leerlingen doet dit en wijst de lengte aan een stok. Beide lengten worden voorgesteld door twee opstaande lijnen op het bord. — O. Hoeveel is Toon langer dan Koos? — Zouden ze even zwaar zijn? — Wie van je is wel eens gewogen? — Als je kunt, moet je dat eens laten doen en ons dan vertellen, hoe zwaar je weegt. —

Zoo wordt ook opmerzaam gemaakt op verschil in leeftijd, sterkte, vlugheid. Men kan enkele leerlingen voorwerpen laten opbeuren: — op het speelplein tegen elkaar laten loopen om het hardst. Daarbij heeft de onder-

wijzer gelegenheid het nut van de oefening te doen opmerken, maar ook te waarschuwen voor overdrijving, overspanning.

O. Kinderen, nu wil ik nog wat vragen, en zien, wie van je mij het mooiste kan antwoorden. — Waartoe dienen de voeten? — L. De voeten dienen om te staan en te gaan. — O. Waartoe dienen de handen. — L. De handen dienen om te werken. — O. welk werk kunt gij reeds met de handen verrichten? — L. Wij kunnen met de handen: teekenen, schrijven, onze kleeren schuieren, ons aangezicht wasschen, onze kleeren aan- en uittrekken, in ons tuintje zaaien en planten en wieden enz. — O. Wie doet werk met hunne beenen? — De scharenslijper trapt zijn wiel. — O. Waartoe dienen de tanden? — L. De tanden dienen om het eten fijn te kauwen. — O. Waartoe dient de tong? — L. De tong dient om te slikken en te spreken. — O. Waartoe dient de neus? — L. De neus dient om te ademen en te ruiken. Enz.

O. Nu zal ik eenige zinnen over ons lichaam op het bord schrijven, die gij mij moet zeggen. (Elke zin volgt op een gepaste vraag van den onderwijzer).

ONS LICHAAM.

Ons lichaam heeft een hoofd, eenen romp en ledematen. Tusschen het hoofd en den romp is de hals. Wij kunnen ons hoofd buigen en draaien. Beenen en voeten dienen om te staan en te gaan. Die maar een been heeft, kan niet goed gaan. Zoo iemand heet kreupel. De armen kunnen wij draaien en buigen. Met de handen leeren wij werken. Aan de handen zijn tien vingers. Aan elken voet zijn vijf teenen.

O. Wie van je wil dat nu eens mooi lezen?

IV. Derde Trap.

De toepassing kan bestaan in eene schriftelijke oefening, nl. het opschrijven van de namen der lichaamsdeelen. — Hierna de zinnen, die op 't bord staan, afschrijven.

N.B.! Eerst moet de onderwijzer zich verzekeren, dat de leerlingen dit zonder fouten kunnen doen.

III. LEZEN EN TAALKENNIS.

Dit opschrift wijst op een verschil met het *Eerste Leerjaar*. Daar is het lezen verbonden met het Schrijven. Dit is geschied wegens het duidelijk verband tusschen beide vaardigheden, die beide met dezelfde voorstelling, het *letterteeken* te doen hebben. Toch op verschillende wijze, want ofschoon de kleine lezer het teeken moet kénnen, vóórtbrengen behoeft hij slechts den *klank*, terwijl de jonge schrijver het *teeken* moet máken. 't Is alzoo mogelijk, dat zeker letterteeken den lézer niet de minste, den schrijver daarentegen véél moeite veroorzaakt, bijv. de letter *f*.

Eene rangschikking der leerstof voor het *Lees-Schrijfonderwijs* zoodanig, dat de moeilijkheden van lezen en schrijven beide even geleidelijk worden overwonnen, is zeer bezwaarlijk, zoo niet onmogelijk. Deze uitspraak klemte te meer, voor wie in aanmerking nemen wil, dat de leesstof ontleend dient te worden aan het *Zaakonderwijs*, zoodat de voortgang van 't lezen leeren zich ook hiernaar heeft te schikken.

Voor het tweede jaar bestaan deze bezwaren niet meer. Het *Schrijven* splitst zich hier in tweeën, nl. in: *a. Schrijven*, dat verbonden blijft met *Lees- en Zaakonderwijs* en *b. Schoonschrijven*, dat zijn eigen weg gaat volgens een geleidelijk synthetisch plan, aanvangende met de kleine, schuine neerhaal en eindigende met de lastigste hoofdletter. Bij het éérste schrijven is het doel niet een onberispelijk mooien lettervorm voort te brengen — hiernaar streeft het schoonschrijven —, maar een net en duidelijk, zonder taalfouten afbeelden der woordvoorstellingen. Net en duidelijk moet het schrift zijn, en daartoe moeten de lessen in 't schoonschrijven ook het hare bijdragen, doordat zij de leerlingen gewennen, altijd langzaam en met zorg te werken. En zonder fouten moet het ook zijn, taalkundig nauwkeurig. Doch dit zal den leerling niet gelukken zonder *taalkennis*. Maar welke? Kennis van den zichtbaren vorm

van woorden en zinnen: dat spreekt vanzelf. De leerling moet zich duidelijk kunnen voorstellen het woord op zich zelf en tevens de veranderingen, welke het ondergaat in de rede. De kennis is alzoo eene *orthographische* en eene *grammaticale*. 't Behoeft den lezer niet meer gezegd te worden, dat zij beginnen moet met concrete voorbeelden, en dat zich daaruit allengs dient te ontwikkelen de kennis van regels.

De concrete voorbeelden nu geeft het *leesboek*, en dit is de reden, waarom ik de *Taalkennis* met het *Lezen* verbonden heb. Daarmee is echter niet bedoeld, dat elk ander vak van die verbinding is uitgesloten; integendeel: dewijl het lezen in verband blijft met het *Zaakonderwijs*, kan ook dit, nl. het *Verhalend* en *Beschrijvend* A. O., bijdragen tot de nauwkeurigheid der woordvoorstellingen, indien de onderwijzer maar zorgt, dat elk nieuw woord op het bord geschreven en door de leerlingen goed bekeken en nageschreven wordt. Hetzelfde geldt van het *Versjes leeren* en het *Rekenen*.

Is door het bovenstaande 't verband in het opschrift voldoende verklaard, een andere reeds genoemde verbinding van *Lees-* en *Zaakonderwijs* eischt nog eenige toelichting. Het lezen kan een middel zijn tot verwerving van zaakkennis; zoo zou dus het Leesonderwijs in dienst kunnen treden van het Zaakonderwijs door nieuwe zaakkennis aan te voeren. Mag dit in het tweede leerjaar? Het antwoord op deze vraag is niet moeilijk te geven. De leerling bezit éénige vaardigheid in het werktuiglijke der leeskunst, doch het overzien van letterreeksen en het herkennen der woordbeelden kost hem nog inspanning; het vloeiend lezen van zinnen gaat nog niet, als 't hoort. Daarom moet het werk hem nog zooveel mogelijk verlicht worden, en dat doet men, door het lezen tot een reproductieven arbeid te maken. Lezende verwerft hij dan geene nieuwe gedachten, maar roept hij oude gedachten in zijn bewustzijn terug. Hoe heeft hij deze verkregen? Wel, hoe anders dan door het Zaakonderwijs, korten of langen tijd geleden! De verhouding tusschen Zaak- en Leesonderwijs in dus zóó, dat het eerste in dienst staat van het laatste; want het voert leesstof aan en maakt de lees oefening gemakkelijk, welke dienst nu door het lezen wordt vergolden, dewijl het de voorstellingen reproduceert en bevestigt.

Het lezen over zeker onderwerp volgt derhalve op de les uit het Verhalend of Beschrijvend onderwijs, doch 't behoeft niet in dezelfde week te geschieden. Beter is het zelfs, eene week of langer daarmee te wachten, en voor de afwisseling, en voor de belangstelling, en dus ook voor 't bewaren van 't geleerde.

In het eerste leerjaar kwamen bij de ontleding van een woord de *klanken* in aanmerking, m. a. w. telkens werd het gehoorde woord in zijne deelen ontbonden. Deze operatie nu is niet bijzonder geschikt, om het nauwkeurig schrijven der woorden te verzekeren, en dewijl dit het doel van 't leesonderwijs evengoed is, als 't juist noemen der klanken, hebben we naar een ander middel uit te zien. Wij vinden het is het bekende spellen; waarmee wij in het tweede leerjaar aanstonds willen beginnen. Doch daartoe moeten de leerlingen eerst de letternamen kennen; aan de bekende voorstellingsassociatie van letterklank en letterteeken wordt alzoo toegevoegd de letternaam. De onderwijzer bereikt dit doel het snelst en gemakkelijkst door op het bord het alfabet te schrijven en het bekende schoolliedje van het A-b-c te memoriseeren onder aanwijzing der letters. Binnen enkele dagen is dan de zaak in orde. Nu kan het leeren spellen aanvangen, en dit geschiedt weer het gemakkelijkst met bekende woorden in geleidelijke opklimming: eerst woorden van twee, dan van drie, vervolgens van vier en meer letters. De onderwijzer schrijft ze in een rij op het bord; laat eerst één leerling een woord spellen, daarna allen in koor; ten slotte herhaling uit het hoofd. Ter afwisseling kan hij al spoedig dicteeren, wat de leerlingen een paar dagen te voren gezien en gespeld hebben, en, mocht hij dit nog te moeilijk achten en fouten duchten, dan kan hij woorden laten *afschrijven*, niet echter op de gewone manier, waarbij de leerlingen letter voor letter aankijken en nateekenen, want deze oefening is al te werktuiglijk; hij schrijft een woord op 't bord, de leerlingen bekijken het goed en spellen het; de onderwijzer veegt het uit; de leerlingen schrijven 't op de lei. Dit bevordert het oplettend waarnemen en de inspanning, waar 't immers vooral op aankomt. Indien geen der leerlingen hierbij fouten maakt, kan tot dicteeren overgegaan worden, aldus: *a.* de onderwijzer zegt

het woord, *b.* alle leerlingen zeggen het in koor na, *c.* een leerling spelt het, *d.* allen schrijven het op.

Na veertien dagen of drie weken aldus met de kinderen bezig geweest te zijn, kan de onderwijzer hun het nieuwe leesboek ¹⁾ ter hand stellen, waarmee de spel oefening wordt voortgezet, vooral ter verheldering van die woordvoorstellingen, waarin de leerlingen zich licht vergissen.

Hoe eene leesles in te richten? Vrij algemeen is 't gewoonte, de les te beginnen met het voorlezen door den onderwijzer. Is dit goed gezien? — Het lezen moet voor den leerling nog eene oefening zijn in 't nauwkeurig waarnemen der letters, zoodat dáárdoor de juiste klankreeks bewust wordt. Hij mag daarbij niet gissen, noch gedeeltelijk uit het hoofd nazeggen, wat hij pas gehoord heeft van den onderwijzer. En dit gebeurt bij sommige leerlingen zoo licht, als er telkens voorgelezen wordt. Het is waar, dit nadeel doet zich ook dáár voor, waar de onderwijzer niet voorleest, dewijl de latere lezers moeten herhalen, wat hunne makkers vroeger hebben gelezen, doch men kan het verminderen, door dezelfde leerlingen niet altijd eerst te laten lezen, maar telkens eene andere groep te doen beginnen. — Verder geeft het voorlezen van den onderwijzer met betrekking tot accent en toon zoo licht aanleiding tot onbegrepen nadoen, terwijl het toch moet zijn eene natuurlijke uiting van gedachten, evenals het spreken. Indien de leerling niet veel moeite heeft met het overzien der woordbeelden, wanneer dus de leerstof niet boven zijne kracht is en de inhoud begrepen wordt — hetgeen verzekerd is door de aansluiting aan 't Zaakonderwijs — dan kan hij de zinnen ook met verstand, in den natuurlijken spreektoon zeggen. Zijn goed lezen moet zijn eigen werk zijn; daarvan heeft hij meer voldoening dan van navolging.

Geen voorlezen dus van den onderwijzer, maar ook niet aanstonds luid lezen door de kinderen: dit zou zijn 't eene kwaad vermijden en in 't andere vervallen. Het goed voordragen moet worden voorbereid. Er komen wel eens woorden in de les voor, die nieuw zijn; daar zal een lezer over kunnen struikelen; er kan eene uitdrukking staan, die hij niet dadelijk begrijpt. Der-

1) Mijn derde Boek.

gelijke moeilijkheden behooren weggenomen te worden: het nieuwe woord wordt ontbonden en gespeld, de vreemde uitdrukking door eene bekende verklaard. Zulke moeilijkheden mogen in de les niet vele zijn, want dan is ze ongepast, en derhalve mag de voorbereiding ook niet veel tijd in beslag nemen. Wenschelijk is ook, dat de leerlingen de les zacht overlezen, zoodra de boeken uitgedeeld zijn; zij vinden dan de even bedoelde moeilijkheden, waarover ze mogen vragen, terwijl de onderwijzer intusschen hulp verleen kan aan eene andere afdeeling, indien hij voor twee afdeelingen heeft te zorgen.

Eene voortzetting hiervan is dan het luid voordragen door de leerlingen beurt om beurt, volgens aanwijzing, niet naar de rij. Elke zin moet zonder haperen of herhaling van woorden gezegd worden; gelukt dit de eerste maal niet, dan moet de lezer nog eens. Eene kleine periode van eenige zinnen wordt op deze wijze zonder stotteren ten einde gelezen, zoodat de leerling aan 't slot kan zeggen, dat hij 't goed heeft gedaan. Vervolgens doet een tweede leerling, en misschien nog een derde hetzelfde. Hierop vraagt de onderwijzer aan de klasse, waarover en wat gelezen is; wie 't uit het hoofd kan vertellen; wie 't met één of een paar woorden kan aanduiden. Deze korte aanduiding schrijft hij op 't bord. Dan gaat het luid lezen verder met de tweede periode der leesles, welke op dezelfde wijze behandeld wordt. Hierop volgt de derde, vierde periode enz., tot de les ten einde gelezen is. — De boeken worden gesloten, en volgens de op 't bord geschreven aanwijzingen beproeven de leerlingen thans, den inhoud der les weer te geven. Bij deze reproductie laat de onderwijzer hen geheel vrij, wie een vlug geheugen heeft, mag ze woordelijk getrouw weergeven; wie dat niet heeft, mag de zaken met eigen woorden vertellen. Deze algemeene reproductie der leesles mag eigenlijk nimmer ontbreken; want de leerlingen moeten begrijpen, dat men leest om het gelezene te bewaren, en er dus aan gewend worden, hierin niet te kort te schieten.

Indien de les punten van vergelijking met eene vroegere les aanbiedt, moet ook hiervan worden gebruik gemaakt ten bate van herinnering en oordeel beide. Natuurlijk kunnen ook schriftelijke toepassingen aan eene leesles vastgeknoopt worden;

welke: dat hangt van de les af. Nu eens, voor het aanleeren van eene juiste spelling, afschrijven of wel opschrijven naar dictaat; dan eens, tot bevestiging van grammaticale kennis, opschrijven van buigingsvormen derzelfde woorden; dan weer het geheel ordelijk opschrijven volgens de zoo even genoemde aanduidingen op 't bord.

Zulke schriftelijke oefeningen mag de onderwijzer laten afwisselen, al naardat hij oordeelt, waar de klasse behoefte aan heeft. Dit laatste staat in verband met dialectische eigenaardigheden en afwijkingen van het Nederlandsch.

Zoowel de leesles als de aan deze vastgeknoopte mondelinge en schriftelijke oefeningen wensch ik dienstbaar te maken aan de uitbreiding en de verheldering van 's leerlings taalkennis. *Hooren, zien, nadenken* moeten daartoe als middelen dienen, maar in onderling verband. Bij 't lezen aldus: eerst zien, dan hooren, dan vergelijken het geziene en gehoorde en het onderscheid opgemerkt. Geene taalkennis als doel, maar als middel zij de leus. Dus ook geen systematischen cursus in grammatica volgens aanwijzingen van het leerboek; maar de *taal van den leerling* tot voorwerp van beschouwing gemaakt, n.l. de taal, die hij spreekt en leest en ook verstaat. En naar aanleiding daarvan uit de Spraakleer geleerd, wat de onderwijzer oordeelt, dat voor 't goed begrijpen en wel gebruiken dier taal noodig is, dié onderscheidingen, namen, regels, waarvan de kennis bij 't onderwijs gemak en voordeel oplevert; en meer ook niet.

Indien de onderwijzer meent, dat zijne leerlingen dit kunnen, zooals 't hoort, dan mogen zij reeds in dit jaar in een notitieboekje in 't kort opteekenen, wat zij moeten onthouden, als: voorbeelden van gelijke spelling en buiging, regels voor 't schrijven eener slot- of hoofdletter, het plaatsen van teekens en dergelijke meer. Zulk opschrijven geeft den leerling een besef van de noodzakelijkheid, zijne kennis te bewaren en te gebruiken en is daarom alléén reeds aan te bevelen. Bovendien ontstaat zoo eene goede gewoonte, waarvan de leerling niet slechts in de school, maar ook later in andere omstandigheden dienst ondervindt. Het gesprokene woord is vluchtig en vervliegt zoo licht, indien er geene bijzondere moeite gedaan wordt het vast

te houden. En om die moeite ook heeft zulk een notitieboekje — laat het weinig bevatten — meer waarde voor den paedagogischen onderwijzer dan een veel voortreffelijker boekje, hetwelk een ander voor den leerling heeft geschreven.

Inderdaad onze Lagere School krijgt allengs veel te veel leerboekjes, ook over het Nederlandsch, het eene al vollediger en mooier dan het andere. De onderwijzers raken met de keus verlegen; een tijdlang beproeven zij 't eene, een tijdlang een ander, tot het door een derde, dat nog al beter lijkt, wordt verdrongen. 't Meeste voordeel verschaffen die elkander opvolgende en ook afbrekende leerboekjes aan Schrijvers en Uitgevers; 't voordeel voor de leerlingen acht ik twijfelachtig. Die boekjes hebben namelijk een gebrek, een gróót gebrek — als men een te véél zoo noemen mag —: zij zijn te volledig en te mooi; zij steunen op de fictie, dat alle scholen dezelfde behoeften hebben voor 't leeren van 't Nederlandsch en houden dus geheel geen rekening met verschillen van plaats, gewest en schoolorganisatie; zij nemen de onderwijzers en de leerlingen beiden het werk te veel uit handen, het werken namelijk zoowel met hoofd als hand. Waarlijk, de schrijvers dier werkjes, — met welke goede bedoelingen zij waren bezield — hebben er niet genoeg aan gedacht, wat de leerlingen onzer Lagere School inderdaad behoeven: véél eigen oefening en wéinig wetenschap; zij hebben de doode strijdkrachten eene te groote waarde toegekend in vergelijking met de levende. En de onderwijzers hebben deze fout, helaas, overgenomen, hebben van het aangebodene een te gretig gebruik gemaakt, hebben zich afgesloofd om zoo'n „nieuwe methode" door te werken, hebben aan de vormenleerder taal te veel tijd besteed en daarbij nuttige zaakkennis verwaarloosd. Dit nu moet veranderen; zaak- en taalkennis moeten veel meer met elkaar in evenwicht komen, en elke school behoort van beide te geven, wat zij geven kan, en zóó, dat de eene kennis de andere ten goede kome. De onderwijzers moeten veel meer uit zich zelf putten en minder van een ander nemen en op een ander steunen.

Dat het onderwijs dan toch geleidelijk voortschrijden moet en kan, behoeft geen betoog; maar evenmin, dat elke school haar eigen weg moet gaan volgens een voor háre behoeften afge-

bakend plan, tot het ontwerpen waarvan alle onderwijzers de hand bieden, en aan welks uitvoering door allen ook de hand gehouden wordt. Zoo kan men, meen ik, van het onderwijs in de kennis der moedertaal in de toekomst betere vruchten verwachten, dan het volgen van allerlei methoden tot nog toe heeft opgeleverd.

Op de vraag, welke taalkundige leerstof in het tweede jaar behandeld kan en moet worden, zullen de antwoorden der schoolmannen in bijzonderheden uiteenloopen, in hoofdzaken echter wel overeenstemmen. In 't algemeen mag beweerd en kan ook verdedigd worden, dat de leerlingen iets moeten leeren van de spelling, het gebruik der zintekens en der hoofdletters, van de onderscheiding der woorden naar hunne beteekenis, van getal en tijd, dat er dus een begin moet worden gemaakt met de vorming van taalkundige begrippen en het leeren der namen daarvoor. Bij deze begripsvorming mag het doel niet wezen het geven van bepalingen, maar het aantoonen van onderscheid door vele en velerlei voorbeelden; niet naar logische begrippen dus wordt gestreefd, maar naar de uitbreiding der psychische begrippen of algemeene voorstellingen, welke immers niet gedacht worden door haren inhoud, maar door haren omvang. De namen, daarvoor gekozen, mogen afwijken van de wetenschappelijke terminologie, want een eisch is het, dat zij tot de leerlingen wat moeten zeggen. In plaats van *zelfstandig naamwoord* gebruike men daarom eenvoudig *dingwoord* of *zaaknaam*, voor *bijvoeglijk naamwoord* het meer sprekende *hoedanigheidswoord* enz. Bij de bespreking van den volzin leert men kennen het gebruik der zintekens en hunne namen.

Hier volgt een overzicht van de hoofdzaken; de onderwijzer kan die naar eigen oordeel uitbreiden, beperken of wijzigen.

1. Interpunctie en spelling.

- a. *Zintekens*: punt, uitroepingsteeken, vraagteeken, komma, dubbelpunt, aanhalingsteeken.
- b. *Spelling*: woord (eenvoudig, samengesteld), lettergreep (open, gesloten), letter: klinker (een- en tweeklank), medeklinker (zacht, scherp), kleine letter, hoofdletter.

Beginletters: b en p, d en t, v, w en f, z en s, g.

Sluitletters: b en p, d en t, w en f, s, g en ch.

Lettergrepen: open: a en u, o en oo, e en ee.

gesloten: a en aa, e en ee, o en oo, i, ie en ij,
u en uu; — enkele en dubbele medeklinker.

2. Zinnen en Woorden.

- a. *Volzin*: eenvoudig, samengesteld, — vertellend, vragend, uitroepend (zintekens!).
- b. *Woord*: dingwoord of zaaknaam, werkwoord, hoedanigheidswoord; — enkel- en meervoud der woorden, — tegenwoordige, verleden, toekomstige tijd, — versterking (trappen) der hoedanigheidswoorden.

VOORBEELDEN VAN BEHANDELING.

1. IN APRIL.

De winter was lang en streng. Vele menschen leden koude en gebrek. Dat waren arme stumpers. Zij konden niets verdienen. Op het land was geen werk, en op het water niet. Ook vele dieren ging het slecht. Hazen en konijnen in 't veld vonden weinig te eten. De musschen schreeuwden van honger.

Dit verdroot de zon in 't laatst. Zij zond hare warme stralen op de aarde. Toen nam de winter de vlucht. Tegen de zon hield hij 't niet uit. De sneeuw verdween van het veld. Het ijs in de vaart smolt. De weide kreeg een groene kleur. Het werd lente.

En nu zijn we reeds in April. Maar 't is alle dagen geen mooi weer. O neen! April doet, wat hij wil. Vaak genoeg brengt hij regen. En geen beetje, hoor! Het water stroomt van de dakgoot. De menschen op straat worden doornat.

Maar de boer is in zijn schik. Hij houdt van zonneschijn en regen. Daardoor komt er gras in de wei. En dan kan het vee dra naar buiten gaan. Op den akker wordt druk gewerkt, en in den tuin ook. De musschen beginnen nesten te bouwen. Zoo gaat het in April.

I. Doel en Voorbereiding.

O. Kinderen, nu willen we lezen van één, die nog elf kameraden heeft. Zij zijn dus met hunhoeveel? — Juist, met hun twaalfen. Wie zouden 't zijn?.... Zij komen altemaal bij ons, maar de een ná den ander. Zij hebben ook allen een naam. De eerste heet....Januari. Wie van je weet nu, welke twaalf kameraden het zijn? — L. De maanden van het jaar. — O. En wie van de twaalf is nu bij ons? Niemand, die 't weet? — Die heet April. — Is er iemand van je in April jarig? — Wie in eene andere maand? — Nu, van April zullen we lezen. Welke maand komt vóór April? Hoe was het weer toen, en hoe de dagen? Welke komt vóór Maart? En welke vóór Februari? Wat lag er toen op 't veld? En op het water? En wat hebt ge toen gedaan? Hoe heet die tijd? Nu is 't geen winter meer. Nu zijn we in de lente. Vertelt, wat ge nu buiten ziet: in de wei, op den akker, in den tuin, aan de boomen. Sneeuwt het nog? Wat doet het wel? Zijn er al bloemen? Welke? Nu zullen we gaan lezen en eens zien, wat ons boekje vertelt.

II. Eerste Trap.

De les bestaat uit vier kleine afdeelingen; de eerste daarvan wordt door een leerling in haar geheel gelezen, dan door andere leerlingen herhaald.

Nu volgen eenige vragen over sommige woorden en over den inhoud. Bijv.: Wat wordt er van den winter gezegd? — L. De winter duurde lang. — O. Ja, die duurt wel eenige weken achtereen, Januari en Februari en nog langer soms. — Hoe was de winter ook? — L. Streng. — O. Wat wordt daarmee bedoeld? — L. Het vroom hard; het was erg koud. — O. Waarvan heb je nog gelezen? — L. Van de menschen. — O. En ook? — L. Van dieren. — O. Van welke? — L. Van hazen en konijnen en muschen. — En wat heb je daarvan gelezen? —

Hierna komt de mondelinge reproductie der geheele afdeeling door één der leerlingen, zoo noodig met hulp van anderen.

Op gelijke wijze wordt met de andere drie afdeelingen gedaan, en ten slotte volgt de reproductie der geheele les, waaraan eenige leerlingen, die zich daartoe aanbieden, kunnen deelnemen.

Wanneer zoo de concrete stof voldoende is vastgelegd, dus aan de empirische belangstelling is voldaan, eischt de speculatieve belangstelling haar recht: over wat in de les is aangeroerd, kan verder doorgedacht worden; de leerling moet bijtijds er aan gewennen meer te lezen, dan er letterlijk staat.

III. Tweede Trap.

O. Jij hebt in den winter je nog al vermaakt; waarmee zoo al? — L. Met sneeuwballen, slieren, sleedje rijden, op schaatsen. — O. Maar voor alle menschen is de winter zoo plezierig niet; voor wie niet? — L. Voor arme menschen niet. — O. Hoe is 't dan met die armen? — L. Zij verdienen niets; — kunnen niet koopen: geen eten, geen kleeren, geen brandstof. — O. Zij lijden dus? L. Zij lijden gebrek, koude. — O. Kan daar niets aan gedaan worden? — L. Zeker wel. — O. Door wie dan? — L. Door de rijke menschen. — Enz. Dus — zoo besluit de onderwijzer — voor de armen moeten de andere menschen samen zorgen. — O. Maar heb je in de kou wel aan de hongerige vogeltjes gedacht? Wat heb je dan gedaan voor die arme stumps?

O. Hebben de arme menschen en de dieren nú ook nog te klagen, nu 't lente geworden is? Hoe komt dat? — L. Nu kunnen de arme menschen wat verdienen; — 't is ook niet meer koud; — de dieren vinden meer te eten. — O. Wie heeft dat alles gedaan? — De goede God ¹⁾. — O Ja, en hoe deed God dat? — L. Hij liet de zon warm schijnen; — en toen werd het dooi; — en toen konden de menschen werken op het land, en de schippers op 't water; en toen verdienden zij geld; en daarvoor konden zij wat koopen.

O. Voor wien is 't nu vooral goed weer? — L. Voor den boer. — O. En nog voor iemand. — L. Voor den tuinman. — O. Wat geeft het den boer dan? — L. Gras in de wei. — O. Wat meer? — L. Het graan op den akker begint te groeien. — O. En doet de boer ook wat? — L. Ja, hij ploegt en zaait ook. — O. Wat doet de tuinman? — De tuinman moet spitten, zaaien, poten en planten. — O. Ja, en hij kan ook al vroege groenten snijden voor de keuken. Heb je er al gegeten? — L. Ja, sla en radijs. — Juist, en nog meer krijgt de tuinman al uit den tuin: snijmoes en vroege peentjes.

IV. Derde Trap.

1. Afschrijven van de namen der maanden: Januari, Februari, Maart, April. enz.

¹⁾ Ik heb den leerling dit antwoord in den mond gelegd; het zal menigmaal gegeven worden. De onderwijzer hoede zich dan dat af te keuren; hij leide het denken van den leerling slechts verder.

2. Zinnen afschrijven over April.

April is eene maand van de lente.

In April schijnt de zon warm.

In April regent het ook veel.

In April wordt de weide groen.

April heet ook wel Grasmaand.

In April is er werk op den akker en in den tuin.

3. Spelln van woorden uit de les en die woorden opschrijven.

4. Vragen mondeling beantwoorden, daarna de antwoorden opschrijven.

Hoeveel maanden duurt de winter?

Welk jaargetijde volgt op den winter?

Hoe is het weer in de lente?

Hoe worden de dagen dan?

Welke vogels zijn hier in den winter?

Welke vogels komen hier in de lente?

Wanneer bouwen de vogels hunne nesten?

Waar bouwt de ooievaar, waar de spreeuw, waar de musch?

2. TROUWE VRIEDINNEN.

Er waren eens drie vriendinnen. De eene was wit, de tweede roodbont, de derde geel. Zij hielden veel van mekaar. Op een mooien dag gingen zij naar het veld. Zij speelden daar prettig samen. En toen zij honger kregen, snoepten zij honig uit de bloemen.

Doch op eens was de pret uit. Het begon te regenen, en onze drie werden nat. Nu maar gauw naar huis! Maar dit ging niet. Want zij waren ver van huis gegaan, heel ver. Wat zouden ze doen?

„Ik weet raad”, zei de witte. „Hier dicht bij woont juffrouw Tulp. Bij haar gaan we schuilen.” Maar wat zei de juffrouw? Tot de gele en de roodbonte zei ze: „Komt maar binnen. Doch die bleeke zus moet buiten blijven.” — Maar de vriendinnetjes wilden mekaar niet verlaten en gingen heen.

Waarheen gingen ze? Naar juffrouw Lelie in de buurt. „Lieve juffrouw”, zeiden zij, „mogen we bij u schuilen?” De juffrouw keek de witte vriendelijk aan. En ze zei: „Kom jij maar binnen, liefje. Maar die anderen moeten heengaan. „Neeen,” zei de witte, „dat doe ik niet. Ik blijf bij mijn vriendinnetjes.”

Toen zag de zon door de wolken. Met haar warme stralen dreef zij den regen weg. En de natte vriendinnetjes droogde en verwarmde zij. Toen zweefden de drie weer vroolijk door de lucht. En aan de onvriendelijke juffrouwen dachten ze niet meer.

Dit leeslesje is de beknopte inhoud van de voorafgegane vertelling van dien naam. Verklaard behoeft het dus niet te worden, zoodat de les geheel aan de leesoefening kan worden gewijd. De vijf perioden, waarin het verdeeld is, worden elk eenige keeren door verschillende leerlingen in haar geheel gelezen; daarna wordt telkens de inhoud door een of meer leerlingen weergegeven. Wanneer deze behandeling is afgelopen, volgt eene klassikale oefening in de goede voordracht: een leerling leest een zin voor, de onderwijzer doet het ook, en dan doet de klasse dit evenzoo na op commando.

Eindelijk volgt nog eene vergelijking met vroegere vertellingen in dezer voege:

O. Ik geloof, dat we vroeger ook al van zulke trouwe kameraadjes gehoord hebben. Maar 't is al een heelen tijd geleden. Wie van je weet het nog? — L. Van den hond en den haan. — O. Mooi. Wie wil me dat geval vertellen? — Hebben we nog niet van een ander drietal gehoord, die elkaar hielpen in den nood? Wie waren dat? — L. Stroohalm, Boontje en Kooltje vuur. — O. Goed zoo. Wie van je wil mij die geschiedenis kort vertellen? —

Over het gelezene volgt later eene taalles. De leerlingen worden opmerkzaam gemaakt op teekens: vraagteeken, dubbelpunt, aanhalingsteeken; zinnen daarmee worden bedacht en opgeschreven. — Dan komt het bekijken eerst en daarna uit het hoofd spellen van woorden uit de les, die de leerlingen heel licht verkeerd schrijven, zooals: *trouwe*, *vriendinnen*, *tweede*, *roodbont*, *veld*, *prettig*, *samen*, *kregen*, *snoepten*, *honig*, *bloemen*, *doch*, *regenen*, *gauw*, *waren*, *zouden*, *raad*, *witte*, *dicht*, *juffrouw*, *gele*, *binnen*, *bleeke*, *blijven*, *verlaten*, enz. De gelijksoortige worden in een rij onder of naast elkaar geplaatst en vergeleken. —

In de derde plaats kunnen naar aanleiding van de les de rangtelwoorden worden opgeschreven tot *tiende* en met elkaar vergeleken. —

In de vierde plaats kan de aandacht worden gevestigd op de werkwoorden, in de les voorkomende, en het onderscheid der tijdvormen aangewezen;

bijv. zij *speelden* naast zij *spelen*, *speelden* naast *snoepten*, zij *wilden* naast zij *willen*, zij *zweefden* naast zij *zweven*. Fiks duidelijk uitspreken, spellen en opschrijven volgen na elkaar. —

Ten vijfde kan men een dictaat geven van eenvoudige woordjes, waarmee de kinderen zich niet kunnen vergissen, als de onderwijzer maar eerst goed voorspreekt en laat naspreken.

Geheel naar de behoeften zijner leerlingen, naar hunne dialectische gebreken vooral, moet de onderwijzer zich bij 't kiezen der voorbeelden en bij de herhaling van 't behandelde richten. Waar de kinderen bij 't spreken en schrijven zich zwak betoonen, dáár vooral is zijne hulp en leiding noodig, indien 't hem waarlijk ernst is de kleinen allengs te gewennen aan volkomen nauwkeurigheid bij hetgeen zij doen.

IV. SCHOONSCHRIJVEN.

In het tweede jaar splitst zich het Schrijven feitelijk in tweeën, en elk van die twee gaat in zekeren zin zijn eigen weg. Het schrijven van het eerste jaar, nauw verbonden met het lezen en ook in dienst van het onderwijs in andere leervakken, wordt voortgezet. Lei en griffel kunnen daarbij gebruikt worden; doch indien eenige vermeerdering van kosten geen bezwaar is, vervangt men ze liever door papier en potlood. Daarnaast begint nu het schrijven met de pen, hetwelk bestemd is om na één of twee jaren het eerste geheel of grootendeels te vervangen. Wij noemen het *Schoonschrijven* en duiden met dit woord aan, welk doel het onderwijs moet beoogen: schoone of sierlijke lettervormen leeren kennen en namaken. Hiertoe is de pen een geschikt werktuig; griffel en potlood zijn het niet, want wat de lettervorm mooi maakt, de fijnheid van den ophaal, het zwelende en afnemende van den neerhaal, dat kan men met griffel en potlood niet verkrijgen.

Het Schoonschrijven kan daardoor een der middelen worden voor de aesthetische vorming der leerlingen, want de lettervormen van het voorbeeld en de gebrekkige navolging er van door de leerlingen wekken zeer zeker het aesthetisch oordeel. Met eenige leiding van den onderwijzer moet de leerling het mooie en minder mooie of leelijke steeds beter opmerken en waardeeren en zodoende zijn smaak voor het schrift zuiveren. Bij dit opmerken wordt gelet op verschillende eigenschappen van het schrift, als: breedte en lengte der letter, het ovale der ombuigingen, verhouding tusschen romp en stok of staart, stand der letter, de evenwijdigheid aller neer- en ophalen, de wijidte der lussen, de gelijke afstanden der letterdeelen en ook der letters, woorden en regels. Al is het schoonschrijven een mechanische arbeid — waardoor het naar veler meening geringe waarde heeft — niemand kan ontkennen, dat dit leervak, mits met zorg onderwezen, van niet geringen invloed is

op den zin voor sierlijkheid, regelmaat, netheid, en dat eene ernstige schrijfoefening bij den leerling eigenschappen aankweekt, welke ook voor iets anders dan schrijven van groot belang zijn. En daarom is het inderdaad te betreuren, dat vele onderwijzers met geringschatting op het schrijven neerzien en zelf niet de noodige vlijt aan den dag leggen om zich een sierlijk en regelmatig handschrift eigen te maken. Want de tegenwoordig veelvuldig gebruikte schrijfboeken met mooie voorbeelden mogen een zeer te waardeeren hulpmiddel bij 't onderwijs zijn, daarboven gaat toch het voorbeeld van den onderwijzer zelf, hetwelk hij op het zwarte bord en van tijd tot tijd in de schrijfboeken der leerlingen voortteekent.

Goed onderwijs moet zijne vruchten verwachten van de belangstelling, waarmee de leerling aan het onderwijs zelf deelneemt en die hij bij eigen oefening aan den dag legt. Deze belangstelling trachtten we in 't eerste jaar te wekken door de verbinding van lezen en schrijven: 't gevolg dier verbinding immers was, dat de leerling wist, wát en waaróm hij moest leeren schrijven en dat hij zich dus zooveel mogelijk inspande om zijn werk goed te maken.

In het tweede jaar evenwel komt het schoonschrijven meer op zich zelf te staan en gaat het zijn eigen weg; dezelfde oefeningen van het eerste jaar keeren terug; het nieuwe is er dus af. Derhalve moet eene andere belangstelling de vroegere vervangen, n.l. de aesthetische, en alleen als 't den onderwijzer gelukt, deze te wekken en levendig te houden, ook door den ernst en de belangstelling, welke hij zelf voor het schrijven toont, zal zijn onderwijs goede resultaten opleveren.

Voor een goed deel hangen deze resultaten ook af van de keuze en rangschikking der leerstof. In het tweede jaar meenen we niet verder te mogen gaan dan het *kleine alphabet* en bekende woorden, daaruit samengesteld; de hoofdletters willen we sparen voor het volgende jaar. In het leerplan hebben wij den gang der oefeningen in de opeenvolgende schoolweken aangegeven.

De keuze van het schrift, n.l. òf schuin òf steil schrift, is afhankelijk van hygiënische eischen. Kan men hieraan voldoen bij het aanleeren van het schuine schrift, dan geven wij hieraan

de voorkeur boven het steile schrift, omdat wij het als schoonschrift, middelgroot en klein, mooier vinden. En aan genoemde eischen kan bij het schuine schrift, meenen wij, voldaan worden op de volgende wijze. De leerling legt het blad, waarop hij schrijven zal, midden voor zich zoo, dat de benedenrand van het blad met den tafelrand een hoek maakt van $\pm 50^\circ$. Zijn bovenlijf blijft perpendiculair; slechts het hoofd wordt een weinig voorover gebogen, zoodat de beide oogassen elkaar ontmoeten op de plaats, waar geschreven wordt. De beide voorarmen rusten symmetrisch op het tafelblad; diensgevolge blijft de wervelkolom recht en treedt het linkerschouderblad niet naar voren, wat wèl gebeurt, indien de linkervoorarm evenwijdig met den tafelrand komt te liggen. Dewijl de lijnen, waarop geschreven wordt, naar rechts oploopen, ten gevolge waarvan het lichaam zich onder 't schrijven allengs meer voorover zou moeten buigen, dient de leerling, tot vermindering hiervan, het blad telkens een weinig naar zich toe te trekken. Dit zal in 't begin wel eenige moeite veroorzaken; maar . . . al doende leert men — ook dit. Bij de keuze van het steile schrift wordt deze moeilijkheid vermeden, behoeft het blad onder 't schrijven telkens slechts een weinig links te worden verschoven; maar dit is, gelooven wij, ook het eenige voordeel. Voor de practijk van 't leven is het eene schrift even doelmatig als 't andere, wij kunnen althans niet zien, dat het steile duidelijker is dan het schuine.

Op de vraag: welke schrijfboeken te gebruiken, met of zonder voorbeelden, is mijn antwoord: de laatste. Ze zijn goedkooper: dat is ééne reden. Eene andere is, dat het gedrukte voorbeeld dat van den onderwijzer op het bord niet kan vervangen. Vooral jeugdige leerlingen moeten de letter zien maken deel voor deel en zóó juiste voorstellingen krijgen van de letter en van de bewegingen beide. De laatste zijn nog wel zoo belangrijk als de eerste, want naar deze voorstellingen bestuurt de leerling zijne hand. Zoo lang deze dus nog niet volkomen correct zijn, mag niet geschreven worden. Bij 't gebruik van schrijfboeken met gedrukte voorbeelden komt er van het voorschrijven door den onderwijzer en van eene nauwkeurige beschouwing van de letter weinig of niets.

De schrijfboeken moeten geliniëerd zijn: twee lijnen voor den romp der letter, later nog 2 lijnen voor kop en staart er van. Aanvankelijk duiden puntjes in die lijnen afstand en schuinte der letters aan; later maakt de leerling de puntjes voor de de afstanden zelf. Hierdoor ontstaat een regelmatig schrift, waaraan het oog allengs gewent, en dit is voor de vorming van een nette hand veel waard.

Omdat het leeren schrijven van klein schrift het hoofddoel is, dat men zoo spoedig mogelijk moet trachten te bereiken, is het aan te bevelen, dat met dit schrift dadelijk wordt begonnen, zóó namelijk, dat eerst eene halve bladzij middelgroot wordt geschreven en vervolgens eene halve bladzij groot klein van dezelfde letter, dit laatste eveneens tusschen lijnen.

Van het onderwijs zelf, de schoolpraktijk, hebben we nog te spreken. Reeds uit het bovenstaande blijkt, dat de onderwijzer vooral in den beginne de meest mogelijke zorg heeft te wijden aan de volgende punten: 1. het leggen van het schrijfboek, 2. de houding van 't lichaam, 3. de plaatsing der beide armen, 4. het vasthouden der pen, 5. de beweging der vingers. Natuurlijk heeft hij hierop ook gelet in het eerste jaar en zijn dus zekere goede gewoonten den leerling reeds eenigermate eigen geworden; maar nu een ander, lastiger schrijftuig gebruikt wordt, is het licht mogelijk, dat de leerling van die gewoonten gaarne wil afwijken, omdat hij zulk eene afwijking gemakkelijk meent te vinden. Dit mag niet. De leerling moet elken dag ervaren, dat er vaste regels zijn, waaraan hij zich heeft te houden, omdat het gehoorzamen hieraan hem op den duur den arbeid gemakkelijk maakt en ook in 't belang is zijner lichamelijke gezondheid. Om dezelfde reden moet er eenheid zijn in het schrijfonderwijs gedurende de opeenvolgende jaren, al mogen verschillende onderwijzers daarmee belast worden. Schadelijk toch is het, wanneer bijv. een onderwijzer in eene hoogere klasse afwijkt van zijn voorganger, hetzij in den stand van 't schrift, den vorm der letters, het zitten van den leerling onder 't schrijven, het vasthouden der pen, of waarin ook. Afwijkingen in dit opzicht zijn niet minder nadeelig dan onregelmatigheden in den gang der oefeningen. In alle klassen der school dient op dezelfde wijze naar één doel te worden gestreefd: vaste schrijf-

gewoonten. Wat eenheid in deze voor goeds uitwerkt, hebben de onderwijzers meermalen bewezen, die, in kleine scholen werkzaam, hunne leerlingen onafgebroken eenzelfde voorbeeld gaven van duidelijk, regelmatig en net schrift en daardoor jeugdige schrijvers vormden, in wier schrift men duidelijk de hand des meesters herkende. Maar het geldt immers van elken arbeid, zoowel van geestelijken als lichamelijken: ook bij het denken, hetzij iets beschreven of verhaald, een rekenkunstig vraagstuk opgelost, een bewijs geleverd wordt, moet de leerling zich vaste vormen eigen maken en daarbij blijven.

Dan behoort de onderwijzer te bedenken, dat het schoon-schrijven niet een kennis- maar een kunstvak is, en dat het dus, als ieder kunstvak, veel *oefening* eischt. Vergeten mag hij evenwel ook niet, dat geene oefening goed gaat, als het noodige weten daarvoor ontbreekt. Dit laatste schijnt nog al eens voor te komen. Er zijn onderwijzers, die het goed maken eener letter als eene zoo doodeenvoudige zaak beschouwen, dat zij het leeren maken voor vrij overbodig houden. Toch schrijft de leerling niet volgens het voorbeeld, maar naar *zijne voorstelling* van dit voorbeeld, en indien hij die niet goed heeft gekregen door het onderwijs, dan maakt hij ze zelf en schrijft derhalve volgens deze in den regel foutieve verbeeldingsvoorstelling. Door het goed en herhaald voormaken der letter, deel voor deel, voorkomt de onderwijzer deze fout. En eerst als hij overtuigd is, dat *alle* leerlingen precies weten, hoe zij moeten doen, mag de klassikale oefening aanvangen.

Meent hij, thans te mogen rusten van zijn werk, dan heeft hij 't weer mis. Nu moet hij nauwlettend toezien, dat alle bewegingen door allen juist uitgevoerd worden. Hiervoor is, in 't begin vooral, schrijven der geheele klas naar 't commando: op! — neer! een goed middel. De les wordt zoo inderdaad eene klassikale oefening evenals een zangles; alle bewegingen geschieden langzaam en gelijktijdig; die gaarne zich willen haasten, worden tegengehouden en gewend aan zelfbeheersching; alle pennen worden gelijktijdig opgenomen en neergelegd, wat bevorderlijk is voor de goede orde; de leerlingen ondervinden, dat hetgeen zij doen door den onderwijzer als eene ernstige zaak wordt beschouwd, en dit spoort hen aan tot inspan-

ning, welke nog verhoogd wordt door den gewekten wedijver.

Meer mag de onderwijzer niet verlangen. Wie spoedig een mooi schrift verlangt, eischt te veel, en wie om deze reden te lang bij dezelfde oefening blijft staan, geeft aanleiding tot verveling, het tegendeel der belangstelling. Eene gemakkelijke beweging der vingers, eene juiste besturing der pen wordt langzaam aangeleerd, en hiermede staat de sierlijkheid van het schrift in 't nauwste verband.

Allengs en gaandeweg meer dient van de aangeleerde kunst met de pen partij getrokken te worden bij het onderwijs in andere leervakken, waardoor dan het gebruik van griffel of potlood meer en meer vermindert. In de volgende leerjaren kan zoo het maken van net werk, op school en te huis, voor een aanzienlijk deel de oefening in 't schoonschrijven, de eigenlijke schrijffles, vervangen.

Eindelijk hebben we nog iets te zeggen over de behandeling der leerstof. Die behandeling geschiedt met evenveel zorg als in het eerste leerjaar, dus volgens de leertrappen. Elke letter beschouwt de onderwijzer als eene methodische eenheid, welke op den trap der aanschouwing in hare deelen ontleed en uit hare deelen samengesteld, vervolgens op den tweeden trap met voorgaande letters vergeleken wordt, opdat de leerlingen overeenkomst en verschil wèl opmerken, en eindelijk, op den trap der toepassing, door hen nageteekend en vervolgens met bekende letters verbonden worde. Dewijl het onderwijs op den eersten en tweeden trap het aanbrengen der juiste voorstelling beoogt, moet de leerlingen op alle bijzonderheden opmerkzaam worden gemaakt: dikte en richting van op- en neerhaal, de evenwijdigheid van ophalen en neerhalen, de wijidte en gelijkheid van alle ombuigingen boven en beneden aan de haakletters, het allengs sterker of zwakker drukken bij de omhalen, de wijidte der ovalen in verhouding tot de lengte. Ook dient de onderwijzer, eer de toepassing begint, de aandacht der leerlingen te richten op fouten, welke licht gemaakt kunnen worden. Indien hij deze voorzorgen niet neemt, voordat de leerlingen met de oefening beginnen, komt er gewoonlijk iets gebrekkigs voor den dag, en dan moet hij toch het verzuimde inhalen. *Fouten moet hij voorkomen* en in geen geval tot gewoonte laten worden.

De onderwijzer teekent de letter groot en zwaar, zoodat de verst verwijderde leerlingen duidelijk kunnen zien, wàt hij maakt en hòe hij doet op het zwarte bord, dat van dezelfde lijnen voorzien is als het schrijfboek. Bij afwisseling tellen en noemen de leerlingen de letterdeelen, bijv. van de *n*: een — twee — drie — vier — vijf, of: op — neer — op — neer — op. Hij zorgt er voor, de letter te teekenen met vaste hand, nauwkeurig, zoodat er niets uitgeveegd behoeft te worden. Heeft hij dit eenige keeren herhaald, dan moeten de leerlingen eene beschrijving geven van hetgeen zij gezien hebben, in dezer voege: eerst een dunnen ophaal, dan een dunnen omhaal, dan een dikken neerhaal enz.

Dat de onderwijzer tijdens de oefening toezicht houdt en vooral goed let op de zwakken, hen terechtwijst en helpt, spreekt vanzelf. Eene goede schrijfles eischt evenveel oplettendheid en zorg als elke andere goede les. Slechts daar, waar de verhouding tusschen het aantal klassen en onderwijzers ongunstig is, mag men van den nood een deugd maken, moet de leiding bij de oefening zich bepalen tot een algemeen toezien op de kleine schrijvers, dewijl de onderwijzer zich bezig heeft te houden met eene andere afdeeling, die leest of rekent.

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

I. Doel en Voorbereiding.

O. Kinderen, we willen nu eens woorden leeren schrijven met een letter, die je al kent en vroeger ook al gemaakt hebt, de *d*. Wie kan mij een woordje noemen, waar die letter in komt? — De leerlingen noemen bijv. deur, das, doen, duim, dom. — O. Goed zoo. Nu, zulke woordjes willen we mooi leeren schrijven. Maar dan moeten we eerst de *d* goed kunnen maken. Een van je mag ze eens op 't bord teekenen met een stuk krijt, net als meester. — Ja, ja, dat lijkt al wat, je hebt het goed onthouden. Heb je in je boek een letter geschreven, die er veel op lijkt? Kijkt eens, ik zal er een stukje afvegen; wat staat er nu? — L. Een *a*. — O. Precies, en die kan je wel mooi maken, niet waar? Nu, dan zal 't met die *d* ook wel gaan. Let maar goed op, dan zal ik ze eens heel groot op het bord zetten.

II. Eerste Trap.

O. Eerst wil ik de *a* nog eens maken. Wie van je zegt mij, waar ik beginnen en wat ik verder doen moet? — L. U begint even onder de bovenste lijn. — O. Goed, en dan? — L. Omhaal — neerhaal — omhaal — ophaal — neerhaal — omhaal — ophaal. — O. Daar staat de *a*. — Past nu op! Ik zal er een *d* naast zetten. Zegt, wat ik doe. — L. Omhaal — neerhaal — omhaal — ophaal — neerhaal — omhaal — ophaal. — O. Maar nu heb je precies hetzelfde gezegd als zoo straks. Heb ik dan ook precies hetzelfde gedaan? — L. Neen. — O. Wat heb ik dan anders gemaakt? Wie wil 't mij eens even wijzen? — Een der leerlingen komt aan 't bord en wijst den stok der *d* aan. — O. Nu zal ik de *d* nog eens schrijven, en dan moet je allen goed kijken, of ik het zoo doe als den eersten keer. — De onderwijzer breekt de ophaal bij de middelste lijn af en verplaatst het krijt naar de bovenlijn. — Wie van je heeft iets gezien? — Indien geen der leerlingen het weet te zeggen, schrijft de onderwijzer nog eens, eerst met doorgaanden, vervolgens met afgebroken ophaal. — Wie heeft het nu gezien? — L. U hebt den ophaal niet lang genoeg gemaakt. — Zoo, kom jij dan eens op 't bord nadoen, wat ik gedaan heb. — Braaf, je hebt goed opgelet. — En hoe moet ik dan doen? Doe het mij eens even voor. — Mooi zoo! Die Jan is een knappe jongen. — Nu zal ik de letter nog eens maken, en jij zegt, welke op- en neerhalen ik lang maken moet. — L. Omhaal — neerhaal — omhaal — lange ophaal — lange neerhaal — omhaal — ophaal. — O. Best zoo. Nu ken je altemaal de *d*. Eenige van je moeten bij 't bord komen en met den vinger de letter namaken. Wie wil beginnen? —

III Tweede Trap.

De onderwijzer snijdt vervolgens door eene dunne lijn het ovaal van den stok af en vraagt: In hoeveel stukken is de letter gesneden? — L. In twee stukken. — Beide stukken worden aangewezen. — O. Hebben we die stukken al gemaakt? Wat is het eerste stuk? — L. Een *o*. — O. En wat het tweede? — Een *t* zonder dwarsstreepje. — Mooi zoo; dat heb je goed gezien. Zegt allen: aan de *d* is een *o* en een lange haak. — Op welke letter lijkt de *d* nog al? — L. Op de *a*. — O. Hoe is de haak van de *a*? — L. De haak van de *a* is kort. — O. En hoe is de haak van de *d*? — L. De haak van de *d* is lang. — O. Meet met uw meetlatje den haak der *a*; nu ook den haak der *d*. Wat zie je? — L. De haak van de *d* is tweemaal zoo lang als de haak van de *a*. — O. Goed. Meet nu ook de haken van *t* en *d*. Wat zie je? — L. Die haken zijn even lang.

O. Maakt nu allen tegelijk de letter met den wijsvinger in de lucht. Ik zal zeggen, wat je doet. De rechterhand omhoog! Den wijsvinger rechtuit! Nu opgepast! Om — neer — om — op — neer — om — op! Nog eens! — Nog eens! — Zoo is 't goed.

IV. Derde Trap.

O. Nu willen we in ons schrijfboek de *d* mooi schrijven. Legt de schrijfboeken, zooals 't hoort! — Neemt de pen goed in de hand! — De pen ingedoopt! — Beide handen naast elkaar op het blad! — De pen op het papier! — Begint: Om — neer — om — op — neer — om — op — af! — Kijken, of je die *d* goed gemaakt hebt¹⁾. — Nu willen we nommer twee maken; opgepast!

Dit wordt op gelijke wijze gedaan als de eerste maal, en zoo gaat de onderwijzer voort, tot de regel klaar is. — Dan gaat hij in de klasse rond, nazien, fouten aanwijzen, verbeteren, waar dit noodig is. Hierna wordt de tweede regel geschreven met dezelfde zorg en nauwkeurigheid, wederom nagezien, en zoo gaat het voort, tot de les is verstreken.

Thans deelt de onderwijzer met weinig woorden zijne goedkeuringen uit, prijst in 't algemeen de betoonde vlijt, moedigt er een, die niet over zijn arbeid voldaan is, aan: „dat het al wèl gaat, maar nog wel beter worden zal”, enz. Hij wachte zich, het mooiste schrift al te zeer te prijzen: de talenten zijn verschillend, zoodat wie 't mooist geschreven heeft, niet altoos 't meest zijn best heeft gedaan. De subjectieve waardeering verdient de voorkeur, en daarom zijn we afkeerig van het uitdeelen van punten voor het werk, al naar gelang het uitgevallen is. Deze koopmanswaardeering hoort in een opvoedingsinstituut, waar men den hoogsten prijs stelt op *goeden wil*, niet thuis. Hoe licht wordt daardoor de zwakke gekrenkt, ontmoedigd. De rookende vlaswiek zal men niet dooven, maar aanblazen.

¹⁾ In 't begin van 't leerjaar wordt bij *af!* de pen neergelegd. Later, wanneer de kinderen in 't hanteeren er van meer geoefend zijn, behoeft dit niet meer.

V. VERSJES LEEREN.

Met het „*Zeggen en Zingen*” van het eerste jaar gaan wij in het tweede naarstig voort: het is een belangrijk stuk aesthetische vorming, dat de Lagere school aan hare leerlingen niet mag onthouden. Er is nog zooveel ruws in den klank, met name bij dorpsjongens, zooveel onbeholpens in 't gebruik der spraakwerktuigen, dat een gedurig hooren van wat mooi klinkt, een herhaald zien van de juiste bewegingen bij 't spreken noodig is. Naar hetgeen over dit onderwerp in *Het eerste Leerjaar* gezegd is, wordt hier verwezen.

Een twaalfstal kleine gedichtjes, welke in verband staan met het Aanschouwingsonderwijs, bevatten de leerstof. Het bekende A-b-c is eerst genomen, omdat daarin een voordeel ligt. We willen namelijk beginnen met het spellen der woorden, en hiervoor hebben de leerlingen de kennis der letternamen noodig. De voorstellingen van deze nu worden 't gemakkelijkst en schielijkst met die der reeds bekende letterteekens geassocieëerd door 't opschrijven op het bord en 't van buiten leeren van het bekende versje. De onderwijzer wijst de letterteekens aan en spreekt voor, de leerlingen spreken na en kennen zodoende in heel korten tijd het geheele alphabet. Wanneer het zoover is, kan aanstonds met het spellen en opschrijven van woorden, eene uitstekende taal oefening, begonnen worden. En ook na 't lezen uit het boekje kan dit gebeuren. Dan komen de letterreeksen (woorden) er duidelijk en vast in en zal het schrijven van fouten niet zoo licht voorkomen.

De versjes worden behandeld als die van het eerste jaar: de onderwijzer zegt voor, de leerlingen zeggen na, eerst een voor een, dan, ter afwisseling, in koor. Dat de onderwijzer zich terdege op het mooi zeggen toeleggen, aan zich zelf de strengste eischen stellen moet, mag hier nog eens herhaald worden, want het wordt zoo licht vergeten.

Eene andere behandeling, van tijd tot tijd toegepast, is het

deel voor deel op 't bord schrijven en laten lezen van 't gedicht. Dat wordt dan een wedstrijd in 't mooi lezen, waaraan de onderwijzer natuurlijk deel neemt. En hij mag 't wel eens een keer verliezen ook tegen een vluggen snaak. Opgewektheid geeft het, en dat is 't halve leeren. Bij de oefening in koor geeft de onderwijzer door teekens beweging en nadruk aan.

I. HET A-B-C.

A b c d e f g,
 H i j k l m n o p,
 Q r s t u v w (2 maal)
 X en ij en z, o hé!
 Ik kan wel leeren het A, b, c.

II. LIEF VLINDERTJE.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Lief Vlindertje.
 Zeg, hindert je
 Niet, dat ik naar je kijk?
 Jij hebt een kleed vol kleuren,
 Jij snoept van alle geuren,
 Wel, wel, wat ben je rijk!</p> | <p>2. Mijn jongetje,
 Je tongetje
 Praat, o zoo lief en zoet!
 Maar 'k vrees toch, dat het kijken
 Alleen je niet zal lijken.
 Lief knaapje, wees gegroet!</p> |
|---|--|

III. KNAAP EN MEIKEVER.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Meikever, zoem, zoem, zom!
 Toe, zeg mij eens, waarom
 Je vliegt aan 't draadjen altoos om,
 En nimmer zwijgt je dof gebrom.
 Wat zweef je toch?
 Wat brom je toch?
 O, zeg mij, wat ontbreekt je nog?</p> | <p>2. Ach, jongen, stil, wees stil!
 Hoor, wat ik zeggen wil!
 Al is je doosje nog zoo goed,
 Al geef je groen me in overvloed,
 'k Zweef toch niet vrij
 Door veld en wei,
 En daarom ben ik hier niet blij.</p> |
|--|---|

VII. DE JAGER.

- | | |
|--|---|
| 1. Daar ging een jager op de jacht
Met weitasch en geweer;
Nu liep hij hard en dan weer zacht
De velden op en neer. | 3. De schutter laadde zijn geweer,
Legde aanstonds aan en — paf!
Een schot weerklonk; de rook trok op,
En de ooren waren af. |
| 2. Een zwarte punt stak boven 't gras.
„Ha,” dacht de jagersman,
„Als dat nu eens een haasje was,
Dan was 't er daadlijk an.” | 4. „Zoo,” riep hij, „die is er geweest!”
Hij ging er heen en toen
Vond hij in plaats van 't grauwe beest
Een stukgeschoten schoen! |

VIII. DE BOER.

- | | |
|---|--|
| 1. De boer, de boer, dat is een klant!
Hij ploegt en spit en egt het land,
En zaait er, opgeruimd van zin,
Met volle hand zijn graantjen in.
Zóó zaait de boer zijn graantje. | 2. Des zomers, al vóór dag en dauw,
Is hij in 't veld met kind en vrouw,
En eer de haan des morgens kraait,
Heeft hij al haast een vim gemaaid.
Zóó maait de boer zijn graantje. |
|---|--|
3. En 's winters, bij het licht der maan,
 Heeft hij al broek en kousen aan,
 En built zijn meel voor brood en pap,
 Of zwaait den vlegel — klip, klep, klap!
 Zóó dorscht de boer zijn graantje.

IX. SNEEUW.

- | | |
|---|--|
| 1. Ha, kijk eens door het glas!
De straat is wit als was,
De takken buigen van de vracht;
Wat heeft het ferm gesneeuwd van
nacht! | 2. De molen heeft nu net
Als mulderbaas een pet,
De toren lijkt wel op en top
Jan Klaassen met de pluimmuts op. |
|---|--|
3. Het heeft gesneeuwd, wat pret!
 Komt jongens, gauw uit 't bed;
 Maar vlug gekleed en op de baan!
 Want morgen is 't misschien gedaan.

X. DES WINTERS.

- | | |
|---|---|
| 1. Des winters in de strenge kou
Is onze Heer zoo goed,
Die zoo weldadig en getrouw
Zijn schepselen behoedt. | 2. Hij brengt een sneeuwen deken aan
En spreidt dien over de aard;
Daaronder ligt het lieve graan
Zoo warm en wel bewaard. |
|---|---|
3. Hij brengt de koeien op den stal;
 Zij geven melk en room.
 Hij maakt een vloer van ijskristal
 En legt dien op den stroom.
-

XI. HET ARME MEISJE.

- | | |
|--|---|
| 1. Het vliegje bibbert van de kou,
Doch vindt een bloemken open,
En 't lieve bloemke sluit zich toe,
Als 't daar is ingekropen;
Maar 't arme meisjes uit de stad
Vindt niet zoo'n vriendlijk huis
als dat. | 2. Het hongrig muschje trippelt rond,
Maar wordt toch niet vergeten:
Daar zaait een boer zijn koren uit
En laat het diertjen eten;
Maar 't arme meisjes uit de stad
Heeft nog geen kruimel brood
gehad. |
|--|---|
3. De handjes blauw, de voetjes bloot,
 Van kou een traan in de oogen,
 Zoo dwaalt zij rond van huis tot huis
 En vraagt om mededoogen.
 Och, lieve menschen, geeft haar wat,
 Het arme meisjes uit de stad!
-

XII. ALS DE WINTER VOORBIJ IS.

- | | |
|---|---|
| 1. Als de winter voorbij is,
En de lente begint,
Dan blauwt weer de hemel
En luwt de wind. | 3. 'k Zie den kerseboom prijken
Met een sneeuw wit gewaad,
En 't bijtje zie 'k vliegen
Op 't bloeiende zaad. |
|---|---|
- | | |
|--|---|
| 2. 'k Zie de weide zich tooien
Met groen en met geel,
'k Hoor de vogeltjes zingen
Uit volle keel. | 4. 't Begint al te herleven,
Nu de winter verdween;
Er is overal blijdschap:
De Lente verscheen. |
|--|---|
-

Wat eens geleerd is, mag niet voorgoed blijven rusten, want dan wordt het vergeten. Dit lot treft ook de van buiten geleerde verzen. Wil men ze daarvoor bewaren, dan moeten ze van tijd tot tijd in 't bewustzijn geroepen worden. We doen dit de versjes van 't eerste leerjaar dus ook. Zij worden, indien ervaring of onderwijs aan den inhoud herinnert, nog eens opgezegd, of wel opgeschreven en gelezen en dan gezongen. De kleinen moeten vaak en veel zingen: gezonde kinderen doen het graag. Maar dan moet de onderwijzer er voor zorgen, dat zij in de rechte stemming zijn. Zijne opgeruimdheid zij steeds de zon, die aan het schoolleven licht en warmte en vroolijkheid geeft. Het aesthetische, en ook het ethische, gedijt niet in een guur klimaat. Met vriendelijke warmte kan men jonge zieltjes winnen; door norsche koelheid stoot men ze af. Dit worde toch immer bedacht! Onderwijs en Tucht beide zullen er wel bij varen.

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

I. Doel en Voorbereiding.

O. Wij hebben in onze vertelling gesproken over drie trouwe vriendinnetjes; dat waren? — L. Dat waren drie vlindertjes. — O. Hielden zij van elkaar? — L. Ja, zij speelden samen. — O. Wie van je wil me nog eens vertellen, wat er gebeurde, toen zij eens buiten in 't veld aan 't spelen waren? — L. Het begon hard te regenen. — O. En toen....? L. Toen wilden zij schuilen bij juffrouw Tulp. — Enz.

O. Nu willen wij een aardig versje leeren; daar staat ook in van.... wat meen je wel? — L. Van een vlindertje. — O. Juist. En nog van een; maar dat was geen vlindertje; want hij had een kiel aan en een broek. — L. Dat was een jongetje. — O. Precies, dat heb je goed geraden. Hoe kon je dat zoo goed? 't Kon toch ook een meisje wezen, niet? — L. Neen, dat kan niet. — O. Waarom niet? — L. Een meisje heeft geen kiel aan. — O. En wie dan wel? — L. Een jongen heeft wel een kiel aan. —

O. Nu, van die twee zullen we.... wat ook leeren? — Een mooi versje. — O. Ja; en nu moet je maar goed luisteren en mooi zeggen, wat ik voorzeg.

II. Eerste Trap.

Op de bekende wijze wordt het gedichtje van buiten geleerd. Het tweede en derde vers van beide coupletten worden in eens genomen, want het scheiden hier versregels zou 't verstaan en ook het goed zeggen belemmeren. — Verstaan moeten de leerlingen ook het hun waarschijnlijk onbekende woord *hinderen*. De beteekenis wordt op aanschouwelijke manier verklaard: men laat een leerling iets schrijven en hem door zijn buurman aanstooten. Dan de vraag tot den eersten: Kon je goed schrijven? — Wie heeft je dan gehinderd? Andere voorbeelden van iemand hinderen. — Verder: waardoor zou het vlindertje gehinderd worden? — L. Door 't aankijken. — O. Ja, ja. 't Vlindertje kon dat wel niet graag willen hebben, niet waar? — Dat was hinderlijk voor het vlindertje. Zegt dat allen! — L. Het aankijken van het jongetje was hinderlijk voor het vlindertje. — O. Het was hinderlijk of . . . aangenaam? — L. Neen, het was onaangenaam.

In dien trant wordt ook gesproken over „*een kleed vol kleuren*” „*van geuren snoepen*”; waarom het vlindertje „*rijk*” geheeten wordt; wat het beduidt: „*dat kleed lijkt mij niet*”, „*dit eten lijkt mij niet*”; wat het vlindertje deed, toen het zei: „*wees gegroet*”.

Wanneer alle leerlingen het geheel goed kennen, wordt tot eene overdenking van den geheelen inhoud overgegaan.

III. Tweede Trap.

O. Wie van je zal mij eens vertellen, waarom de kleine jongen zoo keek naar het vlindertje? — L. Omdat het vlindertje zoo mooi was. — O. Zie je ook gaarne zoo'n mooi vlindertje? — L. O ja. — O. Zijn er nog andere mooie dingen, die je graag ziet? Wie noemt er wat? — L. Een mooie prent; — een mooie bloem; — een mooie bal; — een mooi vogeltje. — O. Goed zoo. Maar wat zou je nog liever willen dan er naar kijken? — L. Ik zou liever een mooie prent hebben. — O. Daar heb je gelijk aan; ik ook. En het jongetje in ons versje, wat zou die wel graag gewild hebben? — L. Het mooie vlindertje vangen. — O. Dat denk ik ook. En wie dacht het ook? — L. Het vlindertje dacht het ook. — O. Wat dacht het vlindertje? — L. Het vlindertje dacht, dat het jongetje hem gaarne vangen wou. — Juist, en wat deed het vlindertje daarom? — L. Het vloog weg. — O. Het wou niet graag gevangen worden. Zou jij wel gaarne gevangen en opgesloten worden? — L. O neen. — O. Nu, zoo dacht het vlindertje er ook over. Het wou liever vrij rondfladderen op . . . waarop? — L. Op de bloemen. — O. Wel zeker. En hoe moeten wij nu doen tegen-

over die aardige diertjes, die zoo graag vrij en vroolijk leven daarbuiten? — L. Wij mogen hun geen kwaad doen. — Wij moeten ze niet plagen. — Wij mogen hun geen pijn doen. — Wij mogen ze niet dood maken. — O. Nu, dat vind ik ook. Denkt daar altijd aan en doet er ook naar; dan ben je braaf. En van brave kinderen houdt ieder veel.

IV. **Derde Trap.**

De kinderen schrijven het eerste couplet mooi af.

Zij bedenken namen van andere kleine dieren; deze worden gespeld en dan opgeschreven.

Zij kunnen woorden bedenken met *ij* en die opschrijven.

Zij maken verkleinwoorden van: knaap, boek, huis, muis, paard, hond, duif, mes, les, hand, doos, kus, pot, stuk, kast, doek.

VI. ZINGEN.

Wat we in *Het eerste Leerjaar* over dit onderwerp gezegd hebben, behoeft hier niet herhaald te worden. Met eenige opmerkingen over het onderwijs in dit tweede jaar meenen we te kunnen volstaan.

Trouw aan ons beginsel, hebben we wederom het zingen in verband gebracht met het Aanschouwingsonderwijs en diensten-gevolge ook met de ervaringen der leerlingen. Met tekstverklaringen heeft de onderwijzer derhalve in het lesuur voor Zingen zich niet bezig te houden: de zangles wordt geheel gewijd aan oefening van *gehoor* en *stem*, en ontwikkeling van het *maatgevoel*. Evenwel behoeft men zich niet meer uitsluitend te bepalen tot voor- en nazingen, mag in het tweede leerjaar een nieuw muzikaal element als leerstof opgenomen worden, namelijk het teeken, waardoor de toon wordt aangeduid. Dit nieuwe mag aan de krachten der leerlingen geen te hooge eischen stellen, opdat niet de belangstelling voor en de lust tot zingen schade lijde. Nu hebben we de keuze tusschen tweederlei teeken: het notenschrift en het cijfer- of intervallenschrift. Welk daarvan te kiezen? In verband met het gezegde in den voorlaatsten volzin natuurlijk het laatste. Waarom? Omdat het voor onze jeugdige leerlingen het gemakkelijkst is. Immers de cijfers zijn hun bekend; de daarmee te associëren toonvoorstellingen bezitten zij reeds; er blijft dus alleen over het leeren der namen *do, re, mi, fa, sol, la, ci* en de associatie van deze met de bekende cijfers 1 tot en met 7.

Dit nieuwe is inderdaad zoo gering, dat geen leerling van het tweede jaar er tegen opzien, dat geen onderwijzer het bezwaarlijk achten kan, in weinige lessen de theoretische moeilijkheden te overwinnen. En dan heeft hij een geheel jaar bijna beschikbaar om zijne leerlingen in de practijk, d. i. in het lezen van en zingen naar het cijferschrift te oefenen en te bekwamen.

Wij splitsen alzoo de zanglessen in tweederlei oefening, n.l:

1°. oefening van gehoor en stem, evenals in 't eerste jaar, door het voor- en nazingen van de gekozen liedjes, 2°. het leeren lezen van en zingen naar het intervallenschrift. Doch daar we er steeds op uitgaan, verband te brengen tusschen alle deelen van het onderwijs, mogen we vooral niet verzuimen dit verband te leggen tusschen de beide deelen van het zangonderwijs, m. a. w. moeten we zorgen, dat de eene soort van oefeningen uit de andere voortvloeit. 't Is dan de vraag, welke voorop dient te gaan: de eerstgenoemde of de laatste. Dewijl de methodische regel geldt, dat het meest interessante de voorkeur heeft, en ook die andere, dat het abstracte na het concrete komt, behoort de onderwijzer te beginnen met het lied. Gelijk de leerling, hetgeen hij weten moet van klank en letter, woord en lettergreep, spelling en buiging, dient af te leiden uit de concrete voorbeelden der taal, welke vooral het leesboek verschaft, zoo behoort hij, onder de leiding des onderwijzers, uit het geleerde lied telkens te vinden, wat hij moet weten van de muzikleer, n.l. het noodige omtrent intervallen, maat, voordracht. Dientengevolge heeft de onderwijzer uit de liederen achtereenvolgens samen te stellen eene doorlopende en geregeld opklimmende reeks van *lees- en trefoefeningen*. Hiermede kan hij zoo geleidelijk voortschrijden, als de tijd en ook de krachten zijner leerlingen dit vorderen. Overhaasting deugt in geen geval, en naar verschil van omstandigheden in de verschillende scholen moet ook de voortgang van het zangonderwijs zich voegen. Al wat geleerd wordt, worde zoo goed mogelijk geleerd, en men gunne zich en den leerlingen daartoe den noodigen tijd. Ook de zwakker begaafden moeten mee, en — zij blijven stellig achter, indien 't onderwijs te snel voortgaat en 't geleerde niet gedurig herhaald wordt.

Wat nu de methodische behandeling der leerstof betreft, willen we herinneren aan het volgende. Na de bekende doelaanwijzing komt het leeren van het liedje, gelijk dat in het eerste leerjaar is gedaan: regel voor regel wordt het voorgezongen of gespeeld en door de kinderen nagezongen. Hierbij heeft de onderwijzer gelegenheid opmerkzaam te maken op mondompening, uitspraak, zuiverheid van toon, toonsterkte, de rhythmische beweging; — fouten in een of ander opzicht worden aangewezen

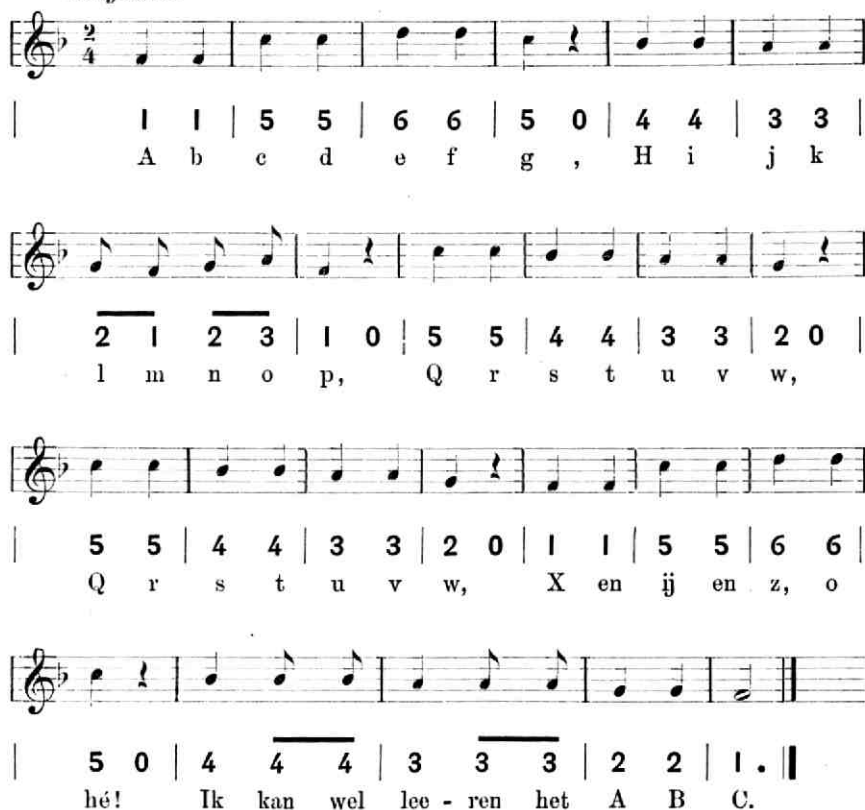
en verbeterd. Het zingen der geheele klasse wisselt af met dat van enkele leerlingen. Ook de zwakken krijgen hierbij een beurt. Hiermee wordt zoolang voortgegaan, tot de onderwijzer over het geleverde tevreden kan zijn.

Dan volgt eene nadere beschouwing van de melodie met het doel datgene te doen opmerken, wat zij omtrent toonafstanden en beweging eigenaardigs bevat; de regels er van worden met elkaar vergeleken; gelijke intervallen opgemerkt en op het bord geschreven; evenzoo melodische rijzingen en dalingen; — hierin vindt de onderwijzer dan de gegevens tot het samenstellen van lees- en trefoefeningen. Van deze oefeningen kan de duur der tonen weder worden gewijzigd, zoodat de kinderen leeren gevoelen het verschil tusschen langzame en vlugge beweging derzelfde toonreeksen, alsmede het onderscheid bij verschil in de maat.

Eindelijk kunnen de leerlingen zich oefenen in de schriftelijke reproductie van 't geleerde: het afschrijven van de cijfers en het daaronder plaatsen van de namen der intervallen, of wel het omgekeerde; het opschrijven der cijfers voor de gedicteerde namen of omgekeerd, alles ter herhaling en bevestiging van 't geleerde. Zoo kan 't niet missen, dat het onderwezene het volkomen eigendom der leerlingen wordt.

1. HET A B C.

Langzaam.



1 1 | 5 5 | 6 6 | 5 0 | 4 4 | 3 3 |
A b c d e f g , H i j k

2 1 | 2 3 | 1 0 | 5 5 | 4 4 | 3 3 | 2 0 |
l m n o p, Q r s t u v w,

5 5 | 4 4 | 3 3 | 2 0 | 1 1 | 5 5 | 6 6 |
Q r s t u v w, X en ij en z, o

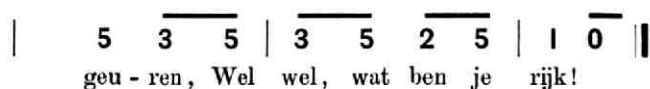
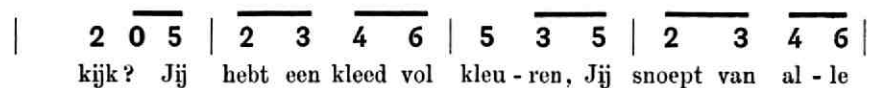
5 0 | 4 4 4 | 3 3 3 | 2 2 | 1 . ||
hé! Ik kan wel lee - ren het A B C.

2. LIEF VLINDERTJE.

Vertellend.

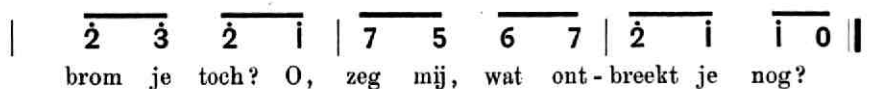
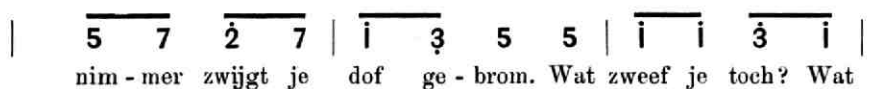
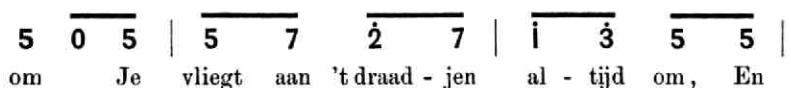
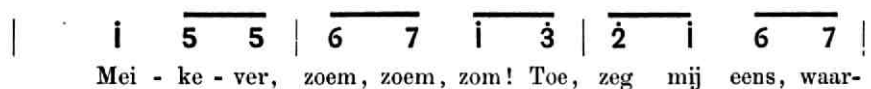


0 5 | 3 3 3 5 | 2 2 2 5 | 1 1 2 3 |
Lief vlin - der - tje, Zeg hin - dert je Niet, dat ik naar je



3. KNAAP EN MEIKEVER.

Vroolijk.



4. DE KERSEBOOM EN ZIJN GASTEN.

Levendig.

Daar staat mijn boom-pje pas in 't blad, Of 't heeft ook al be-



zoek: Het rups - je smult van 't jon - ge kruid; Dat



smaakt haar wis als koek, Dat smaakt haar wis als koek.

5. HET MATROOSJE.

Lustig.

Wie vaart er in mijn scheep-je mee? Zoo zong een boots-man



aan de ree. En 'tscheep-je dob - ber - de hup - sa - sa! De



| 4 . 3 2 | 7 | 6 . 5 5 . | | 3 5 | . |

boots-lui zon-gen tra-la-la-la! Wie gaat er nu mee in

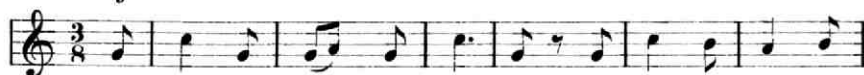


| | . | | 3 5 | 6 5 0 5 | | 0 |

zee? Wie gaat er nu mee in zee?

6. MIJN DUIFJE.

Vlug.



| 5 | i . 5 | 5.6 5 | i.. | 5 0 5 | i . 7 | 6 . 7 |

Daar gin-der zit mijn duif-je, Heel bo-ven op het



| 5.. | . 0 5 | i . 5 | 5.6 5 | 3.. | i 0 i | 7.6 7 |

dak. Het heeft zoo'n aar-dig kuif-je, Zoo'n sier-lijk



| 2i 6 | 5 . 0 | 0 0 5 | 5 . 5 | 6 . 6 | 6.7 i |

vee-ren-pak; En och, hier dient ook op ge-



| 2.. | ..5 | 5.6 5 | i.. | 5.. | 5.6 5 | 3.. | . . i |

let, Wat is mijn duif-je rein en net! Wat



| i 3 4 | 6.. | 5 0 0 | 5.6 7 | i.. | . 0 |

is mijn duif-je rein en net!

7. DE JAGER.

Vroolijk.

Daar ging een ja-ger op de jacht Met

wei-tasch en ge-weer. Nu liep hij hard en

dan weer zacht De vel-den op en neer. Nu

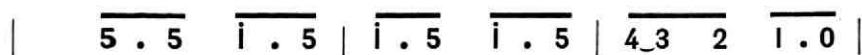
liep hij hard en dan weer zacht De vel-den op en neer.

8. DE BOER.

Levendig.

De boer, de boer, dat is een klant! Hij

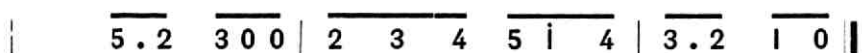
ploegt en spaadt en egt het land, En zaait er, op-ge-



ruimd van zin, Met vol - le hand zijn graan - tje in.



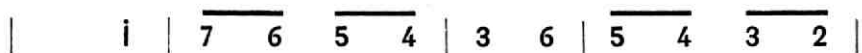
Zóó, zóó, zóó, zóó, zóó zaait de boer zijn graan - tje, zijn



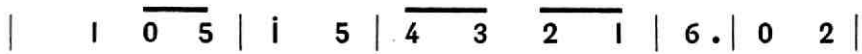
graan - tje; Zoo zaait de boer zijn graan - tje.

9. SNEEUW.

Wakker.



Ha! kijkt eens door het glas! De straat is wit als



was; De tak - ken bui - gen van de vracht; Wat



heeft het ferm ge-sneeuwd van nacht!

10. DES WINTERS.

Rustig.



 5 | 5 . 3 | 5 . 3 | i 7 6 | 5 . 3 | 2 . 3 |

 Des win - ters in de stren - ge kou Is on - ze



 4 6 5 | 3 0 5 | 5 . 3 | 5 . 3 | i 7 6 |

 Heer zoo goed, Die zoo wel - da - dig en ge-



 5 . 5 | 6 5 4 | 3 . 2 | 1. |

 trouw Zijn schep - se - len be - hoedt!

11. HET ARME MEISJE.

Langzaam.



 0 0 3 | 3 . 1 | 5 . 3 2 | 2 | 3 . 0 3 | 3 . 3 7 . 6 |

 Het vlieg - je bib - bert van de kou, Doch vindt een bloemken



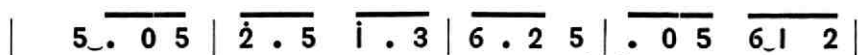
 6 5 . 0 | 0 0 3 | 3 . 1 | 5 . 3 2 | 2 | 3 . 0 7 |

 o - pen, En 't lie - ve bloem - ke sluit zich toe, Als

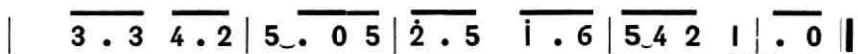


 2 . 2 | i 7 5 | 6 5 . 0 | 0 0 5 6 | 1 2 | 3 . 3 4 . 2 |

 't daar is in - ge - kro - pen; Maar 't ar - me meis - je uit de



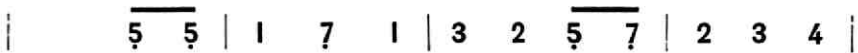
stad Vindt niet zoo'n vriendlijk huis als dat, Maar 't ar - me



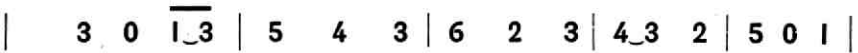
meis - jen uit de stad Vindt niet zoo'n vriendlijk huis als dat.

12. ALS DE WINTER VOORBIJ IS.

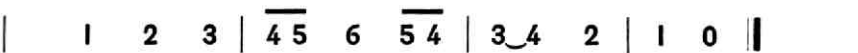
Frisch.



Als de Win - ter voor - bij is, En de Len - te be -



gint, Dan blauwt weer de he - mel En luwt de wind, Dan



blauwt weer de he - mel, En luwt de wind.

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

Het eerste liedje is op de gebruikelijke manier geleerd, en alle kinderen kunnen het goed zingen. De onderwijzer gaat dus thans over tot eene nadere beschouwing van intervallen en toonreeksen, ten einde daaruit een stel oefeningen te vormen voor het leeren lezen en treffen.

O. Kinderen, thans willen wij iets leeren, dat je nog heelemaal niet kent: wij willen leeren schrijven, wat we zingen. Je kunt al schrijven; maar wat schrijf je dan? — L. We schrijven woorden op de lei. — O. Juist. Schrijft allen een woord op je lei en zegt mij, wat je geschreven hebt. Bij 't rekenen schrijf je ook; wat schrijf je dan? — L. Dan schrijven we getallen. — O. Ja, zoo noemen wij ze. Schrijft allen ook een getal op je lei en zegt dan, welk getal er staat.

O. Nu zullen we leeren schrijven, wat we zingen. Zingt allen den eersten regel van ons liedje. Wát we zingen, heb je vroeger al geleerd. Hoe heet het? — L. Wij zingen tonen. — O. Hoeveel tonen heb je gezongen? Zingt en telt tegelijk op je vingers. — L. Wij hebben zeven tonen gezongen. — O. Goed. Zingt de eerste twee tonen¹⁾. Hoe zijn ze? — L. Ze zijn gelijk. O. Zingt de beide volgende tonen. Hoe zijn ze? — L. Ze zijn ook gelijk. — O. Zingt nu van elk tweetal één toon. — Goed zoo. Welke toon is hooger? L. De tweede. — O. Hoeveel tonen kunt ge er tusschen zingen? Zingen en tellen. — L. Wij zingen er drie tonen tusschen. — O. Nu zal ik ze allemaal in de rij zingen, en jij telt: een, twee, drie enz. — Hoeveel tonen heb ik gezongen? — L. U hebt vijf tonen gezongen. — O. Ik zal ze hier op het bord schrijven in de rij naast elkaar. Daar staan ze. Noemt ze: een — twee — drie — vier — vijf. Welke is de laagste toon? Welke is de hoogste? — Welke is de middelste? — Mooi zoo. — Zingt ze nu: een — twee — drie — vier — vijf. — Zie je wel; nu hebben we opgeschreven, wat we zingen. Wat heb ik op 't bord geschreven? — L. U hebt cijfers opgeschreven? — O. En wat heb je toen gedaan? — L. Naar die cijfers hebben we gezongen. — O. Wat heb ik in 't begin gezegd; wat zouden we leeren? Wie weet het nog? — L. Wij zouden leeren schrijven, wat we zingen. — O. Goed. En kan je dit nu al? — L. Ja, dan schrijven we cijfers. — O. Braaf. Ik zal nog wat op 't bord schrijven.

¹⁾ Gezongen wordt *la* of *ta*.

Wat staat er? — L. Tweemaal het cijfer 1. — O. Zingt die. — Hoeveel tonen heb je gezongen? — L. Twee tonen. — O. Hoe waren ze? — L. Ze waren gelijk. — O. Waarom zong je beide gelijk? — L. Omdat er tweemaal hetzelfde cijfer staat. — O. Wat heb ik nu geschreven? — L. Tweemaal 5. — O. Zingt die ook. — Waarom weer gelijk? — Wanneer zing je dus twee gelijke tonen naast elkaar? — L. Wanneer er tweemaal 1 of tweemaal 5 staat. — O. En als ik nu eens tweemaal 2 schrijf, wat dan? — L. Dan zingen we ook gelijk. — O. En als ik tweemaal 4 schrijf, wat dan? — L. Dan zingen we ook gelijk. — O. Wie kan me nu goed zeggen, wanneer we twee gelijke tonen zingen? — L. We zingen twee gelijke tonen, als er tweemaal hetzelfde cijfer staat.

O. Leest, wat ik op het bord schreef. — L. Een — een — vijf — vijf. — O. Zingt dat. — Goed zoo. — Zegt nu samen: *Wij kunnen naar cijfers zingen.*

O. Nu willen we nog wat nieuws leeren. We willen voor die woorden een — twee — drie enz. andere woorden zingen, die mooier klinken. Kijkt naar 't bord; ik zal ze naast de cijfers zetten. — Wat moet je zeggen in plaats van *een*? — in plaats van *twee*? — in plaats van *drie*? enz. Noemt de rij van *een* tot *vijf*. — L. Do — re — mi — fa — sol. — O. Zingt ze nu. — Mooi. Leest nu dit: 1 — 2 — 3 — 4 — 5. — L. Do — re — mi — fa — sol. — O. Goed. Zingt ze ook.

O. Wat hebben we in deze les geleerd? — L. We hebben geleerd, dat we voor tonen cijfers kunnen schrijven. — O. Goed. Wat nog meer? — L. Wij hebben voor die cijfers nieuwe namen geleerd. — O. Best. Dat moet je nu goed onthouden, dan leeren we in een volgende les weer wat nieuws.

In de volgende les worden uit de vijf tonen verschillende oefeningen samengesteld in de tweekwarts-maat. Deze worden gelezen en gezongen, nadat de leerlingen opgegeven hebben, welke namen onder de cijfers moeten staan. Die oefeningen kunnen bijv. zijn:

- a. $\frac{2}{4}$ 1 1 | 2 2 | 3 3 | 4 4 | 5 5 |
- b. $\frac{2}{4}$ 1 2 | 3 4 | 5 5 | 4 3 | 2 1 |
- c. $\frac{2}{4}$ 1 3 | 2 4 | 3 5 | 5 3 | 4 2 | 3 1 |
- d. $\frac{2}{4}$ 1 2 | 3 4 | 2 3 | 4 5 | 5 4 | 3 2 | 4 3 | 2 1 |
- e. $\frac{2}{4}$ 1 3 | 2 4 | 2 4 | 3 5 | 5 3 | 4 2 | 4 2 | 3 1 |
- f. $\frac{2}{4}$ 1 1 | 2 2 | 3 3 | 4 4 | 5 5 | 4 4 | 3 3 | 2 2 | 1 2 | 3 1 |

In een volgende les brengen we den eersten regel van het liedje in

cijferschrift over, en dan wordt de nieuwe naam *la* geleerd. Uit dit zestal kan de onderwijzer, indien er tijd voor is, weder oefeningen in de bekende maat samenstellen, laten lezen en zingen.

Daarna wordt overgegaan tot het opschrijven van den tweeden regel; de leerlingen moeten dus leeren, hoe achtste tonen, of tonen, die een halven slag duren, worden voorgesteld. Aldus:

$$2/4 \quad 4 \ 4 \mid 3 \ 3 \mid \overline{2 \ 1} \ \overline{2 \ 3} \mid 1 \ 0 \mid$$

Zij leeren derhalve ook, dat een tel rust voorgesteld wordt door 0.

Nu kunnen weder nieuwe lees- en trefoefeningen worden gemaakt met tonen, welke een halven slag aanhouden, aldus:

$$2/4 \quad \overline{1 \ 1} \ \overline{2 \ 2} \mid \overline{3 \ 3} \ \overline{4 \ 4} \mid \overline{5 \ 5} \ \overline{6 \ 6} \mid \overline{6 \ 6} \ \overline{5 \ 5} \mid \overline{4 \ 4} \ \overline{3 \ 3} \mid \overline{2 \ 2} \ \overline{1 \ 1} \mid$$

Enz.

Eindelijk wordt ook de laatste regel op 't bord geschreven, waarbij de leerlingen te weten komen, dat een toon van twee slagen voorgesteld wordt door een 1 . ; hierna kan de volgende oefening gegeven worden:

$$2/4 \quad 1 \ . \mid 2 \ . \mid 3 \ . \mid 4 \ . \mid 5 \ . \mid 6 \ . \mid 5 \ . \mid 3 \ . \mid 1 \ . \mid$$

Enz.

Ten slotte schrijft nu de onderwijzer, terwijl de kinderen zingen, het geheele liedje in cijfers op het bord, aldus:

$$1\text{e regel:} \quad 1 \ 1 \mid 5 \ 5 \mid 6 \ 6 \mid 5 \ 0 \mid$$

$$2\text{e regel:} \quad 4 \ 4 \mid 3 \ 3 \mid \overline{2 \ 1} \ \overline{2 \ 3} \mid 1 \ 0 \mid$$

$$3\text{e regel:} \quad 5 \ 5 \mid 4 \ 4 \mid 3 \ 3 \mid 2 \ 0 \mid$$

Enz.

Hiermede is de behandeling der leerstof uit het eerste liedje afgelopen.

Op dezelfde wijze wordt met het tweede liedje gehandeld, dat in denzelfden toonomvang ligt.

In het derde liedje maken de leerlingen kennis met den nog onbekenden toon *ci*, zoodat ze dan de geheele toonschaal leeren schrijven, lezen en zingen.

Aan de hier gegeven aanwijzingen heeft de verstandige onderwijzer, meenen we, genoeg, om op eene gepaste, geleidelijke wijze te kunnen voortgaan met de lees- en trefoefeningen naar aanleiding van de van buiten geleerde liedjes. Het leeren en treffen van de meest voorkomende intervallen: terts, kwart, kwint zal dan geen moeilijkheden geven.

VII. HET TEEKENEN.

Wat wij in *Het eerste Leerjaar* van het teekenonderwijs gezegd hebben, geldt ook van dit onderwijs in het tweede en derde jaar, wat keuze en behandeling der leerstof betreft. De belangstelling, de liefde voor de zaak, de lust in den arbeid is en blijft het doel, waarnaar de onderwijzer moet streven. Daarom laten wij den leerling teekenen, wat hem interesseert en zoo dikwijls teekenen, als het onderwijs — hetzij bij de vertelling, bij eene lees- of rekenles — daar aanleiding toe geeft. We kunnen dan geen cursus volgen naar de eischen der kunst, en de vakman zal voor de gekozen en gerangschikte stof misschien den neus optrekken; doch dit deert ons niet, indien we maar ontdekken, dat onze kleine teekenaars met verlangen uitzien naar een teekenles, met ijver aan het werk gaan, met welgevallen de producten hunner inspanning aanschouwen, of, indien deze niet geslaagd zijn, opnieuw aan den arbeid tijgen en beproeven ze beter te maken. Zulk eene teekenles kan niet onvruchtbaar wezen.

Éene afwijking van het eerste jaar komt ons gewenscht voor: we willen lei en griffel verwisselen voor papier en potlood. De redenen daarvoor zijn: onze leerling bezit meer vaardigheid, dan toen hij in het eerste jaar met teekenen begon, en daarom verlangen we, dat hij zóó nauwkeurig en met zóóveel zorg teekent, dat het gemaakte werk niet gedurig uitgeveegd behoeft te worden. Het teekenen nu met potlood op papier dwingt hem daartoe. Een andere reden is, dat het leermiddel zich beter leent tot mooi teekenen dan lei en griffel; de teekening kan duidelijker gemaakt worden. Een derde reden is: de teekeningen blijven bewaard, zoodat de leerling de vruchten zijns arbeids met elkaar kan vergelijken en daardoor de ervaring opdoet, dat zij allengs beter worden: dat geeft zelfvertrouwen en verhoogt den lust. Een vierde reden is, dat de leerling zijn ouders kan toonen, wat hij gemaakt heeft, en ook dit kan tot aanmoediging strekken.

Wij verkiezen een teekenboek met netwerk: onze nog al talrijke klassen nopen ons daartoe, en ook willen we de kleinen den arbeid niet noodeloos verzwaren. Met de bewering van sommigen, vooral vakmannen, dat het teekenen hierdoor te werktuiglijk wordt, kunnen we bovendien niet instemmen. Van den onderwijzer hangt het af, of de arbeid met oplettendheid en zorg dan wel gedachteloos en werktuiglijk geschiedt. Voorts begrijpen we ook niet de inconsequentie eener theorie, welke bij het schoonschrijven en kaartjes teekenen hulplijnen en aanwijzingen toestaat, maar ze bij het teekenen afwijst. Natuurlijk moet het streven van den onderwijzer wezen, deze zoogenaamde „krukken” voor de leerlingen overbodig te maken; wanneer hij merkt, dat de meest begaafden ze kunnen missen, schaft hij ze dan ook af en vervangt hij het netwerk van lijnen door een van punten, om dit wederom later te vervangen door blank papier. Zoodoende kan hij alle leerlingen der klasse, zwakken zoowel als meer begaafden aan dezelfde oefeningen doen deelnemen, terwijl hij daarbij van allen naar de mate hunner krachten gelijke inspanning eischt. Dit individualiseeren van het onderwijs achten wij een voordeel.

VOORBEELD VAN BEHANDELING.

I. Doelaanwijzing en Voorbereiding.

O. Kinderen, we willen teekenen het bovenste deel van je lichaam; hoe heet dat? — L. Het hoofd. — O. Ja; maar niet het heele hoofd zullen we teekenen; alleen het voorste gedeelte. Hoe heet dat? — L. Het aangezicht? — O. Welken vorm heeft het aangezicht? — L. Het is rond. — O. Zoo rond als een hoepel? — L. Neen, zoo rond is het niet. — O. Hoe is het aangezicht het langst: van boven naar beneden of van links naar rechts? — L. Van boven naar beneden is het langer. —

II. Eerste Trap. a. *De Voorstelling.*

O. Wij zullen eens meten met een maatstok. Wie van je wil zijn aangezicht laten meten? Kom maar voor de klas; dan kunnen alle kinderen het zien. — Zie, zoo lang is het aangezicht van Jan. Ik zal een lijn op het bord teekenen, die even lang is. Daar staat ze. Nu zal ik meten, hoe breed het aangezicht van Jan is. Kijkt eens, of het overal even breed is. —

Nu, waar is het breeder, boven of beneden? — L. Het is boven breeder. — O. Waar moet ik meten? — L. Bij de oogen; daar is het aangezicht het breedst. — O. Goed. Zie, zoo breed is het aangezicht van Jan. Ik zal eene lijn op 't bord teekenen, die even lang is. Hoe moet ik die teekenen? — L. Van links naar rechts. — O. Maar waar? — L. Door de andere lijn. — O. Als ik de lijn er midden door trek, kijk, zoo, zou dat goed zijn? — L. Neen. — O. Wij zullen eens kijken, waar we de dwarslijn moeten teekenen. Ziet, hier heb ik twee dunne stokjes. Laat Piet hier komen en meten daarmee de lijnen op het bord. — Wat heb je gezien? — L. De beide houtjes zijn juist zoo lang als de beide lijnen. — O. Nu houd ik de stokjes voor Jans gezicht, het langste van boven naar beneden, het kortste er dwars over voor de oogen. Nu maak ik een puntje met krijt op beide houtjes, hier, waar zij elkaar kruisen. Wat weet ik nu? — L. Nu weet u, waar de dwarslijn geteekend moet worden. — O. Goed zoo. Ik leg het langste houtje op de staande lijn en zet een puntje op dezelfde plaats als aan het houtje. Nu moet Kornelis komen wijzen, waar de dwarslijn moet staan. — Best. Ik leg het kortste houtje dwars over de lijn. Waar moet het puntje daarop komen? — L. Juist op het puntje van de lijn. — O. En nu trek ik de dwarslijn. — Wat staat er op het bord? — L. Een kruis.

b. *De Teekening.*

O. Nu gaan we Jans aangezicht op het bord teekenen. Maar eerst moet je nog naar mijn vinger kijken. Wat heb ik gedaan? — L. U hebt met den vinger rondom Jans gezicht gestreken. — O. Wie van je wil met den vinger zoo hier over het bord gaan?

Door eenige leerlingen wordt dit gedaan. De vergissingen hierbij worden door den onderwijzer aangewezen en verbeterd, en zoo krijgen de leerlingen eene vrij juiste voorstelling van de te teekenen vorm. — De onderwijzer maakt met het krijt dezelfde beweging over het bord, en zoo zien de leerlingen den vorm ontstaan.

Ten einde de kinderen het symmetrische van den vorm goed te doen zien, verdient het aanbeveling, dat de onderwijzer daartegen zondigt en de leerlingen vraagt, of de vorm zoo goed is; — waar de fout zit; — wie de fout kan aanwijzen en verbeteren. Juist leeren zien is immers ééne hoofdzak bij dit onderwijs. — Verder moeten de deelen van het kruis gemeten worden en in centimeters uitgedrukt.

Hierna wordt de vorm van het aangezicht geteekend in het ruitennet op het schoolbord, met inachtneming van de gevonden maten. Zoo ontstaat eene vergrootte teekening, waarvan de vorm toch dezelfde is.

III. Tweede Trap.

O. Nu willen we onze teekening goed bekijken en er nog wat van leeren. De teekening is meer lang dan breed, niet waar? Kent gij een ding, dat net zulk een vorm heeft? Denkt aan de kip! — L. Een ei heeft zoo'n vorm. — O. Zegt het mooi, hoe de teekening is. — L. De teekening lijkt op een ei. De teekening heeft den vorm van een ei. — O. Zegt: de teekening is eivormig. — Dat noemen we ook wel ovaal. Hoe is dus het aangezicht van Jan? — L. Het aangezicht van Jan is eivormig of ovaal.

O. Wat heb ik eerst op het bord geteekend? — L. Eerst hebt u een kruis geteekend. — O. Wie kan mij zeggen, waarom ik dat gedaan heb? — Waar ben ik bij het teekenen van het ovaal begonnen en langs gegaan? — (Een leerling wijst aan.) — O. Dat heeten de eindpunten van het kruis. Waar ben ik dus langs gegaan? — L. U zijt door de eindpunten van het kruis gegaan. — O. Hier staat geen kruis. Als ik hier nu het ovaal wou teekenen, zou dat zoo goed gaan? Wat zou jij beter kunnen, rondom het kruis teekenen of zonder het kruis? — L. Teekenen rondom een kruis gaat beter. — O. Waarom maken we dus eerst een kruis? — L. Omdat we dan het ovaal gemakkelijker kunnen teekenen. — O. Juist; dan weten we een beetje den weg, waar we langs moeten gaan. — Welk deel van het ovaal is grooter: het linker of het rechter? — L. Beide zijn even groot. — O. Wij zullen meten, of 't uitkomt. (De onderwijzer maakt van zwaar papier een ovaal van gelijke grootte, trekt daarop het kruis en vouwt het overlangs.) Wat zie je nu? — L. De beide stukken zijn even groot. — O. Waaraan zie je dit? — L. Zij komen precies op elkaar.

Samenvatting. Het aangezicht is eirond of ovaal. Wij teekenen eerst een kruis. Wij teekenen het ovaal door de eindpunten van het kruis. De beide deelen van het ovaal aan weerszijden van de langste lijn zijn even groot.

IV. Derde Trap.

a. De leerlingen teekenen in het ruitennet van hun boek op commando van den onderwijzer eerst het kruis, daarna het ovaal.

b. De leerlingen maken de teekening tweemaal zoo groot, ook volgens aanwijzing.

c. De leerlingen teekenen nog eens, nu vrij.

De onderwijzer controleert den arbeid der kinderen en helpt de zwakken, wijst fouten aan en laat verbeteren, ziet het afgemaakte werk na en schenkt er zijne goedkeuring aan.

VIII. HET REKENEN.

De arbeid, in het eerste jaar begonnen, wordt in het tweede geregeld voortgezet. De leerlingen kennen de getallenreeks tot 20, kunnen ook de verschillende bewerkingen, die binnen deze reeks vallen, uitvoeren op verschillende wijzen: aanschouwelijk met voorwerpen en figuren, uit het hoofd, met cijfers; terwijl hunne vaardigheid daarin gaandeweg is toegenomen. Er is natuurlijk eenig onderscheid: sommige leerlingen kennen en kunnen beter dan andere; maar dit gebrek — vooral bij klassikaal onderwijs merkbaar — is niet geheel te verhelpen, dewijl het veroorzaakt wordt door individueele verschillen bij de leerlingen, welke zelfs de voortreffelijkste kunst niet vermag weg te nemen.

Doch al is er ook verschil in vaardigheid, dit mag toch niet zoo groot wezen, dat de achterlijkste leerlingen de geregelde voortzetting van het onderwijs bemoeilijken, laat staan onmogelijk maken. Indien echter de schoolervaring zulks mocht leeren, dan zou er uit blijken, dat de getallenreeks van 1 tot 20 voor de eerste klasse te groot genomen is en dat men dus in 't vervolg de leerstof moet beperken tot de getallen van 1 tot 10.

In het tweede jaar zetten we die reeks dan voort tot 100. Wel zijn er onder de onderwijzers, die meenen verder te kunnen en te mogen gaan. Welnu, hoewel de mogelijkheid niet willende betwisten, zijn we toch geneigd te vragen, of bedoelde uitbreiding der leerstof strekken zou ten bate van de leerlingen, niet slechts van eenige, maar van alle leerlingen in de klasse. Het antwoord op deze vraag kan o. i. niet twijfelachtig wezen. Immers de uitbreiding van het leergebied geschiedt over 't algemeen ten koste van het leeren zelf, en in 't bijzonder is dit het geval met een leervak, hetwelk meer eischt dan leeren kennen alleen, dat vooral wil vaardigheid in 't gebruik der verworven kennis. De rekenkundige bekwaamheid der leerlingen moet worden, wat wij noemen eene mechanische vaardigheid; de

voorstellingsverbindingen moeten dan zóó voor de hand liggen, dat de jeugdige rekenaar zich bij 't grijpen niet meer behoeft te bezinnen en zich in 't grijpen niet meer vergist. Welnu, voordat alle leerlingen het zoover in de getallenreeks van 1 tot 100 gebracht hebben, behoort er zeer veel gewerkt te zijn, moeten dezelfde getalverbindingen gedurig weer en telkens in een ander verband in 't bewustzijn getreden zijn, is herhaling en toepassing van 't geleerde telkens en altijd weer noodzakelijk.

Het *Rekenen* is een eigenaardig leervak; het geeft voortdurend „oud en nieuw”, maar oud vooral, nl. dezelfde verbindingen en ontleding, slechts langzamerhand wat meer gecompliceerd. Maar in weerwil van al dat oude wordt de arbeid toch niet vervelend, en dit komt daarvan, dat het reeds bekende telkens een anderen vorm vertoont en in nieuwe betrekkingen optreedt. Een deel der belangstelling mag evenwel niet worden toegeschreven aan de getallen en bewerkingen op zich zelf, maar veeleer aan de toepassingen er van op allerlei zaken, den kinderen min of meer bekend. En hierom houden wij vast aan den regel: „Het Rekenen moet úitgaan van zaken en tot zaken wéderkeeren”, en daarom knopen we ook nu, evenals in 't eerste jaar, het Rekenonderwijs zooveel mogelijk vast aan het *Zaakonderwijs*.

Begrippen van tijd, maat, geld, gewicht kunnen de getallen niet missen, en bij 't rekenen en al rekenende moeten de leerlingen deze begrippen allengs verkrijgen en verhelderen. De *verhoudingen* van jaar, maand, week, dag, uur, minuut; de *leeftijden* van personen, de *werkuren* van den dag; verder de *lengte* van lijnen, wegen, voorwerpen, de *breedte*, *hoogte* van dingen, de *uitgestrektheid* van vlakken: vloer, speelplaats, akker, weide; het *gewicht* van allerlei dingen; de *inhoud* van maten, bakken; de *waarde* van verschillende goederen: levensmiddelen, kleeven enz.: dat zijn zaken, waarop men de aandacht der kinderen moet richten. Daarbij moet niet alleen gerekend, maar ook gemeten, gewogen, gewisseld, gekocht en betaald worden, zoodat het onderwijs op school eene nabootsing geeft van het werkelijke leven daarbuiten.

Binnen den voorstellingskring onzer leerlingen, door ervaring en onderwijs meer en meer verhelderd en uitgebreid, blijven we

bij 'trekenen, en zoo verzekeren wij aan dit bij uitstek formeele leervak zijne praktische waarde alsmede de belangstelling der jeugd. Op deze wijze brengen we zooveel doenlijk ook het beginsel der concentratie, nl. zoowel van 't bewustzijn der leerlingen als van de leervakken, in het tweede jaar bij het Rekenen in toepassing. Zooveel doenlijk, want een slaafs binden van dit leervak aan het Aanschouwingsonderwijs willen we niet, omdat het niet noodig en niet wenschelijk is. Alleen maken we telkens een dankbaar gebruik van de aanwijzingen, welke dit en ook elk ander onderwijs ons geven, doch we laten overigens het Rekenonderwijs zijn eigen gang gaan.

Inderdaad behoeft het dit onderwijs ook niet te ontbreken aan momenten, waarbij het zoogenaamd „handelend” optreden der leerlingen voldoende tot zijn recht komt, zelfs zonder dat men zijn toevlucht moet nemen tot papier-, klei- en houtarbeid. In eene overdrijving van dit laatste zien we meer een na- dan een voordeel voor onze kleinen, ook omdat er even praktische oefeningen door op den achtergrond gedrongen kunnen worden.

Zou men misschien willen opmerken, dat voor sommige der genoemde zaken de kinderen nog te jong zijn, dat zij zich bijv. niet bekommeren om zulke ernstige dingen als werkloon, koop- en huurprijzen, dan mogen we daarop antwoorden, dat ook de kinderlijke zorgeloosheid hare grenzen heeft; dat jongens en meisjes van een jaar of zeven, acht wel al mogen weten, dat hetgeen zij van hunne ouders ontvangen geld kost, en dat dit geld menigmaal zuur verdiend wordt; dat zij aan den arbeid van anderen, ook van dieren, veel te danken hebben; dat een goed werkman een goed loon verdient; dat lediggang en verkwisting ondeugden, vlijt en spaarzaamheid deugden zijn. En dit wordt hun hier niet voorgepreekt, maar met getallen aan 't verstand gebracht, zoodat een vijand van moraliseeren er niets tegen hebben kan.

Wanneer wij nu zoo aan het zaakgebied bij 't Rekenonderwijs gegeven hebben, waarop het aanspraak heeft, dan komen de getallen zelf hunne eischen stellen. Voor een goed inzicht in de getallenreeks is noodig, dat de leerlingen heldere begrippen hebben van eenheid, tiental, honderdtal. Daartoe is

weder noodig een geregelde voortgang van het onderwijs volgens een vast plan. Was in 't eerste jaar vooral de eenheid de grondvoorstelling, waaruit andere getalvoorstellingen werden gevormd, in het tweede jaar wordt dit het tiental. Dientengevolge is het onderwijs niet meer gebonden aan de geregelde volgorde der getallen, als bij de reeks van 1 tot 10; mag men niet meer elk getal boven 20 als eene methodische eenheid beschouwen en behandelen. Hierdoor toch zou het onderwijs onnoodig gerekt worden en aanleiding geven tot verveling. Onnoodig is dit, omdat de leerlingen met de combinaties van eenheden, zooals die zich bij elk volgend getal weder voordoen, bekend zijn. Om deze reden komt ons een beperkt getal methodische eenheden, die in geleidelijke orde verschillende operaties te overdenken en te beoefenen aanbieden, verkieslijk voor. Bijna al die eenheden strekken zich uit over de geheele reeks van 1 tot 100, want wij oordeelden het niet noodig eerst stil te staan bij de getallen van 1 tot 30, daarna bij die van 1 tot 40, vervolgens bij die van 1 tot 50 enz. Immers het samenvoegen van 30 en 6 geschiedt volkomen op dezelfde wijze als het samentellen van 70 en 6 enz. Van eene opklimming in moeilijkheid kan hier niet gesproken worden, en toch raakt dit beginsel juist de keuze en de volgorde der methodische eenheden.

Nu zijn onze leerlingen bij 't begin van het tweede jaar met hunne getallenkennis en vaardigheid al aanstonds in staat den weg tot 100 met groote passen af te leggen en daarbij niet slechts alle tienvouden te leeren kennen, maar bovendien op te merken de overeenkomst in het tellen met de rij van 1 tot 10. Op het bijtellen (of aftellen) van 10 volgt hetzelfde met 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, en eerst wanneer dit goed vlug gaat, komt de tweede eenheid aan de beurt.

De methodische eenheden zijn:

1. De tienvouden tot 100: bij- en aftellen van 10.
2. De vijftallen: eenen bij en van tien.
3. Tienen voegen bij gemengde getallen (d. z. tien met eenheden).
4. Eenheden voegen bij gemengde getallen zonder over te gaan in een ander tiental.
5. Gemengde getallen voegen bij tienvouden.

6. Eenheden voegen bij gemengde getallen met overgang in in een ander tiental, b. v.: *a.* $24 + 6$, *b.* $24 + 8$.
7. Gemengde getallen bij gemengde zonder overgang in een ander tien tiental.
8. Gemengde getallen bij gemengde met overgang in een ander tiental, b. v.: *a.* $16 + 14$, *b.* $16 + 18$.
9. De producten van 10 en de quotiënten.
10. De producten van 5 en de quotiënten.
11. De producten van 2 en de quotiënten.
12. De producten van 4 en de quotiënten.
13. De producten van 8 en de quotiënten.
14. De producten van 3 en de quotiënten.
15. De producten van 6 en de quotiënten.
16. De producten van 9 en de quotiënten.
17. De producten van 7 en de quotiënten.

SCHETSEN DER METHODISCHE EENHEDEN.

1e EENHEID.

- a. Getallen:* De tienvouden tot 100.
 - b. Bewerkingen:* Bijtellen en aftrekken van tienvouden.
 - c. Zaken:* Geld: cent, dubbeltje, gulden.
- Opgave:* Berekenen, wat een arbeider verdient in één dag.
- I. *a.* Tellen bij 10 tot 100 met behulp van vingers, telraam, domino-steenen.
 - b.* Aftellen met 10 op dezelfde wijze.
 - c.* Een arbeider verdient elk uur 10 cent; wat in een dag van 10 uren.
Aldus: in 1 uur 10 cent.
in 2 uren $10 \text{ cent} + 10 \text{ cent} = 20 \text{ cent}$.
in 3 uren $20 \text{ cent} + 10 \text{ cent} =$ enz.
 - d.* Zeggen en opschrijven:
 $10 \text{ c.} + 10 \text{ c.} = 20 \text{ c.}$ $100 \text{ c.} - 90 \text{ c.} = 90 \text{ c.}$
Enz.
 - e.* Evenzoo: $20 \text{ c.} + 20 \text{ c.} =$, $100 \text{ c.} - 20 \text{ c.} =$
Enz.
 - f.* Evenzoo: $10 \text{ c.} + 20 \text{ c.} =$, $90 \text{ c.} - 20 \text{ c.} =$
Enz.

g. Hoeveel is:

20 c. + 30 c. , 30 c. + 20 c. , 30 c. + 30 c. , 40 c. + 30 c. ,
50 c. - 30 c. , 60 c. - 40 c. , 50 c. - 20 c. , 80 c. - 50 c. ?

II. a. Tellen: eenen en tien en naast elkaar, vergelijken.

1 c. + 1 c. = 2 c. enz. 10 c. + 10 c. = 20 c.

Enz.

b. 10 c. - 1 c. = 9 c. 100 c. - 10 c. = 90 c.

Enz.

c. Ook aldus: 2 c. + 2 c. = 4 c. 20 c. + 20 c. = 40 c. Enz.

En terug: 10 c. - 2 c. = 8 c. 100 c. - 20 c. = 80 c. Enz.

d. Ook: 1 d. + 2 d. = 3 d. 10 d. + 20 d. = 30 d. Enz.

En terug: 9 d. - 2 d. = 7 d. 90 d. - 20 d. = 70 d. Enz.

Regel: Wij tellen met *tien* en op en af, evenals met *eenen*.

III. a. Opschrijven de tienvouden en ook de twintigvouden.

b. Sommen en verschillen van meer dan twee getallen.

Bijv.: 10 + 20 + 30 = , 60 - 30 - 20 =

c. Hoeveel is: 30 + 20 - 40 = , 40 - 20 - 10 + 20 ? Enz.

d. Het ontbinden van tienvouden.

bijv.: 40 = 10 + 10 + 10 + 10

40 = 20 + 20.

40 = 30 + 10.

40 = 10 + 20 + 10.

e. Toepasselijke vraagstukjes over: verdienen, uitgeven en overhouden.

2e EENHEID.

a. *Getallen:* De getallen tot 100.

b. *Bewerkingen:* Bij tienvouden eenen tellen en weer afnemen.

c. *Zaken:* Geld: stuiver, kwartje, rijksdaalder.

Opgave: Berekenen, wat iemand kan sparen.

I. a. *Herhaling:* De tienvouden voor- en achterwaarts tellen.

b. Een kind spaart elke week een stuiver; hoeveel centen heeft het in zijn spaarpot na 2, 3, 4, 5 enz. tot 10 weken?

Aldus: in 1 week 5 cent.

in 2 weken 5 c. + 5 c. =

in 3 weken 10 c. + 5 c. = Enz.

c. Tellen bij 5 tot 100 en terug, aldus: 5 c. + 5 c. = 10 c.
10 c. + 5 c. = 15 c.

- d. Hoeveel is: 30 g. + 4 g.; 40 g. + 6 g.; 50 g. + 8 g.? Enz.
 e. Hoeveel is: 27 s. - 7 s.; 66 s. - 6 s.? Enz.

II. a. Naast elkaar en vergelijken:

$$20 \text{ k.} + 6 \text{ k.} = \quad , 30 \text{ k.} + 6 \text{ k.} = \quad , 40 \text{ k.} + 6 \text{ k.} = \quad , \text{ enz.}$$

b. Evenzoo:

$$84 \text{ c.} - 4 \text{ c.} = \quad , 74 \text{ c.} - 4 \text{ c.} = \quad , 54 \text{ c.} - 4 \text{ c.} = \quad , \text{ enz.}$$

c. Evenzoo:

$$50 \text{ d.} + 3 \text{ d.} = \quad , 50 \text{ d.} + 6 \text{ d.} = \quad , 50 \text{ d.} + 8 \text{ d.} = \quad , \text{ enz.}$$

d. Evenzoo:

$$64 \text{ s.} - 4 \text{ s.} = \quad , 67 \text{ s.} - 7 \text{ s.} = \quad , 69 \text{ s.} - 9 \text{ s.} = \quad , \text{ enz.}$$

Regel: Wij doen bij 20, 30, 40 de eenen evenals bij de 10.

Wij nemen de bijgetelde eenen er ook zoo weer af.

III. a. De getallenreeksen van 20 tot 30, van 30 tot 40 en van 40 tot 50 naast elkaar, aldus:

$$20 + 1 = \quad , 30 + 1 = \quad , 40 + 1 = \quad ,$$

$$20 + 2 = \quad , 30 + 2 = \quad , 40 + 2 = \quad , \text{ enz.}$$

b. Evenzoo:

$$60 - 10 = \quad , 80 - 10 = \quad , 100 - 10 = \quad ,$$

$$60 - 9 = \quad , 80 - 9 = \quad , 100 - 9 = \quad , \text{ enz.}$$

c. Zeg het:

$$20 = 26 - \quad , 30 = 37 - \quad , 40 = 49 - \quad , 70 = 75 - \quad ,$$

$$50 = 53 - \quad , 60 = 68 - \quad , 80 = 86 - \quad , 90 = 99 - \quad ,$$

d. Ontbinden:

$$47 = 10 + 10 + 10 + 10 + 7.$$

$$47 = 30 + 10 + 7. \text{ Enz.}$$

e. Op- en aftellen:

$$20 + 30 + 8 = \quad , 10 + 30 + 6 = \quad$$

$$10 + 20 - 30 + 7 = \quad , 30 - 20 + 40 + 6 = \quad . \text{ Enz.}$$

f. Toepasselijke vraagstukjes over sparen, leenen en terug ontvangen, het geven van aalmoezen.

3e EENHEID.

a. *Getallen:* De getallenreeks tot 100.

b. *Bewerkingen:* Bij gemengde getallen tieren tellen en afnemen.

c. *Zaken:* Tijd: dag, week, maand, jaar.

Opgave: Berekenen den ouderdom en de schooltijden der leerlingen.

I. a. Herhaling: Tellen bij 2 en 5 tot 50 en terug.

Doe bij 2 c. 10 c.; ook bij 3 c., 4 c., 5 c., 6 c., 7 c., 8 c., 9 c., 10 c.

b. Een leerling is nu 7 jaar, hoe oud is hij na 1, 2, 3 enz. tot 10 jaren?

Aldus: na 1 jaar 7 j. + 1 j. =

na 2 jaar 7 j. + 2 j. = Enz.

c. Jan heeft een broertje, dat 15 weken oud is; hoe oud is het broertje na 10, 20, 30, 40 weken?

d. Doe bij 18 cent 10, 20, 30, 40, 50 cent; hoeveel krijgt ge dan?

Dus: bij 18 c. 10 c. = 28 c.

II. a. Vergelijken:

16 c. + 10 c. = , 16 c. + 20 c. = , 16 c. + 30 c. = ,
16 c. + 40 c. = .

25 d. - 10 d. = , 35 d. - 20 d. = , 45 d. - 30 d. = ,
55 d. - 30 d. = .

b. $19 + 10 =$, $17 + 10 =$, $15 + 10 =$, $13 + 10 =$,
 $11 + 10 =$.

$21 - 10 =$, $31 - 10 =$, $41 - 10 =$, $51 - 10 =$,
 $61 - 10 =$. $71 - 10 =$.

c. $83 + 10 =$, $75 + 10 =$, $67 + 10 =$, $59 + 10 =$,
 $41 + 10 =$.

$94 - 10 =$, $85 - 10 =$, $76 - 10 =$, $68 - 10 =$,
 $52 - 10 =$.

Regel: Wij tellen tien en bij tien en doen bij de som de eenen.

Wij tellen van de tien en de tien en doen bij 't overschot de eenen.

III. a. Tel 10 bij: 12, 22, 32, 52, 62, 72, 82.

b. Neem 10 af van: 24, 34, 44, 54, 64, 74, 84, 94.

c. Hoeveel is: 34 g. + 10 g. - 20 g. + 30 g.? 56 kw. - 20 kw.
- 10 kw. + 3 kw. - 10 kw.?d. $47 = 20 +$, $39 =$ + 20, $85 = 55 +$, $93 =$ + 70.e. Ontbinden: $48 = 38 + 10 = 28 + 20 = 18 + 30 = 8 + 40$.
Evenzoo: 57, 69, 36, 84, 72, 95.f. Toepasselijke vraagstukjes over som en verschil der jaren van
oudere menschen, het bijvoegen en afnemen van geld.

4e EENHEID.

- a. *Getallen*: De getallenreeks tot 100.
 b. *Bewerkingen*: Bij en van gemengde getallen eenen tellen zonder overgang.
 c. *Zaken*: Lengtemaat: el, palm, duim.

Opgave: Hoe lang, hoog, breed de dingen in de school zijn.

- I. a. Herhaling: Tien bij en aftellen, $5 + 10 = 15$, $15 + 10 = 25$, enz.
 $97 - 10 = 87$, $87 - 10 = 77$, enz.
 b. Een leerling is lang 11 palm, zijn broer is 3 p. langer, hoe lang is die?
 De vloer der school is breed 62 p. en lang 68 p.; hoeveel is de lengte meer? Enz.
 c. Hoeveel is: 22 p. + 6 p., 34 p. + 5 p., enz.
 $39 \text{ p.} - 3 \text{ p.}$, $27 \text{ p.} - 4 \text{ p.}$ enz.?
 d. Een liniaal is lang 53 d., een ander is 6 d. langer; hoe lang is dit? Enz.
- II. a. Vergelijken: $16 + 3 =$, $26 + 3 =$, $36 + 3 =$, enz.
 $27 - 4 =$, $47 - 4 =$, $57 - 4 =$, enz.
 b. Even zoo: $14 + 5 =$, $12 + 7 =$, $15 + 4 =$, enz.
 $36 - 2 =$, $38 - 4 =$, $35 - 1 =$, enz.
 $28 - 4 =$, $57 - 3 =$, $89 - 5 =$, enz.

Regel: Wij tellen de eenen samen en doen de som bij de tien.

Wij nemen de eenen van de eenen en doen het overschot bij de tien.

- III. a. Tel samen: $14 + 5$, $24 + 5$, $15 + 4$, $25 + 4$, enz.
 b. Neem af: 7 van 99, 7 van 89, 7 van 79, enz.
 c. Tel eerst 6, dan 10 bij:
 $12 + 6 = 18$, $18 + 10 = 28$. Ook: $13 + 4$, $12 + 6$,
 $14 + 5$.
 d. Omgekeerd: $46 - 3 - 10$, $58 - 4 - 10$, $79 - 6 - 10$ enz.
 e. Vul in: $43 + 5 = \dots + 10 = \dots + 6 = \dots - 20 = \dots + 7$.
 $28 - 6 = \dots + 20 = \dots - 4 = \dots + 10 = \dots - 5$.
 Enz.
 f. Ontbinden: $49 = 42 + 7 = 41 + 8 =$ enz.
 Ook: $51 = 54 - 3$ enz.
 g. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

5e EENHEID.

- a. *Getallen*: De getallenreeks tot 100.
 b. *Bewerkingen*: Gemengde getallen bij tienvouden en omgekeerd.
 c. *Zaken*: Vervolg lengtemaat.

Opgave: Meten en berekenen van de lengte en breedte van 't schoolvertrek.

- I. a. Herhaling: $21 + 7$, $33 + 4$, $47 + 2$, $32 + 5$, enz.
 $87 - 5$, $78 - 6$, $65 - 3$. $79 - 6$, enz.
 b. De breedte van een schoolvertrek is 50 p., de lengte is 12 p. meer; hoe lang is het?
 c. Eveneens: breedte eener kamer 40 p., lengte 15 p. meer; hoe lang?
 d. Eene gang is lang 20 el, eene andere is 12 el langer; hoe lang is die?
 e. Zeg:
 $10 \text{ el} + 12 \text{ el} =$, $10 \text{ el} + 16 \text{ el} =$, $10 \text{ el} + 14 \text{ el} =$, enz.
 $24 \text{ p.} - 14 \text{ p.} =$, $27 \text{ p.} - 17 \text{ p.} =$, $28 \text{ p.} - 18 \text{ p.} =$, enz.
 f. Evenzoo:
 $30 \text{ d.} + 16 \text{ d.} =$, $40 \text{ d.} + 18 \text{ d.} =$, $60 \text{ d.} + 15 \text{ d.} =$, enz.
 $49 \text{ el} - 19 \text{ el} =$, $57 \text{ el} - 17 \text{ el} =$, $84 \text{ el} + 14 \text{ el} =$, enz.
 g. Ook:
 $20 \text{ p.} + 23 \text{ p.} =$, $30 \text{ p.} + 34 \text{ p.} =$, $40 \text{ p.} + 27 \text{ p.} =$, enz.
 $94 \text{ d.} - 24 \text{ d.} =$, $76 \text{ d.} - 26 \text{ d.} =$, $68 \text{ d.} - 38 \text{ d.} =$, enz.
- II. a. Hoeveel is: $10 + 12$, $10 + 14$, $10 + 16$, $10 + 18$?
 $29 - 19$, $27 - 17$, $25 - 15$, $23 - 13$?
 b. Vergelijken: $20 + 14$, $30 + 14$, $40 + 14$, $50 + 14$, enz.
 $37 - 17$, $47 - 17$, $57 - 17$, $67 - 17$, enz.
 c. Evenzoo: $20 + 23$, $30 + 23$, $50 + 23$, $70 + 23$, enz.
 $46 - 26$, $56 - 26$, $76 - 26$, $86 - 26$, enz.
 d. Ook: $20 + 24$, $30 + 34$, $40 + 44$.
 $46 - 26$, $66 - 36$, $86 - 46$.

Regel: Wij voegen bij de tien en eerst de tien en dan nog de eenen.

Wij nemen de tien van de tien, de eenen van de eenen en doen de overschotten bij elkaar.

- III. a. Hoeveel is: $20 \text{ c.} + 13 \text{ c.}$, $30 \text{ d.} + 16 \text{ d.}$, $40 \text{ s.} + 15 \text{ s.}$, enz.?
 b. Hoeveel: $38 \text{ g.} - 28 \text{ g.}$, $59 \text{ k.} - 29 \text{ k.}$, $73 \text{ ts.} - 13 \text{ ts.}$, enz.?
 c. Tel samen: $20 \text{ w.} + 17 \text{ w.}$, $30 \text{ w.} + 27 \text{ w.}$, $40 \text{ w.} + 34 \text{ w.}$, enz.
 d. Neem af: 16 j. van 46 j. , 28 m. van 58 m. , enz.
 e. Tel samen: $20 \text{ el} + 25 \text{ el}$, $30 \text{ el} + 19 \text{ el}$, $40 \text{ el} + 32 \text{ el}$, enz.
 f. Neem af: 24 p. van 54 p. , 26 p. van 66 p. , enz.
 g. Toepasselijke vraagstukjes als bij de vorige eenheden.

6e EENHEID 1).

- a. *Getallen*: De getallenreeks tot 100.
 b. *Bewerkingen*: Eenheden bij gemengde getallen voegen met overgang in een ander tiental.
 c. *Zaken*: Vervolg tijd en lengtemaat.
Opgave: Berekenen, hoe lang eene reis duurt.

- I. a. Herhaling: $10 + 12$, $10 + 14$, $10 + 16$ enz., ook aftrekken.
 $10 + 21$, $10 + 23$, $10 + 25$, $10 + 27$, $10 + 29$; ook aftrekken.
 b. Iemand doet een reis van 11 uren, een ander reist 9 uren meer; hoeveel uren reist die?
 Evenzoo: $12 \text{ u.} + 8 \text{ u.}$, $13 \text{ u.} + 7 \text{ u.}$, $14 \text{ u.} + 6 \text{ u.}$, enz. Aftrekken.
 c. Ook: $24 \text{ u.} + 6 \text{ u.}$, $25 \text{ u.} + 5 \text{ u.}$, $26 \text{ u.} + 4 \text{ u.}$, enz. Aftrekken.
 d. Hoeveel is: $41 \text{ p.} + 9 \text{ p.}$, $43 \text{ p.} + 7 \text{ p.}$, $45 \text{ p.} + 5 \text{ p.}$, enz.? Aftrekken.
 e. Hoeveel: $20 \text{ el} - 4 \text{ el}$, $40 \text{ el} - 6 \text{ el}$, $80 \text{ el} - 8 \text{ el}$ enz.?
 f. Een schip vaart 12 maand, een ander 8 maand langer; hoe lang vaart dat? Enz.
 II. a. Vergelijken: $32 + 8 =$, $38 + 2 =$, enz.
 $40 - 7 =$, $40 - 3 =$, enz.
 b. Evenzoo: $41 + 9 =$, $42 + 8 =$, $43 + 7 =$, enz.
 $50 - 7 =$, $50 - 8 =$, $50 - 9 =$, enz.
 c. Evenzoo: $63 + 7 =$, $64 + 6 =$, $66 + 4 =$, enz.
 $80 - 4 =$, $80 - 2 =$, $80 - 8 =$, enz.

Regel: Wij tellen de eenen samen en doen de som bij de tien.

Wij nemen de eenen van een tien en doen het overschot bij de tien.

- III. a. Tel samen: $20 + 10$, $21 + 9$, $22 + 8$, enz.
 b. Trek af: 10 van 30, 9 van 30, 8 van 30, enz.
 c. Tel op: $59 + 1$, $57 + 3$, $55 + 5$, $53 + 7$, $51 + 9$.
 d. Trek af: 1 van 60, 3 van 60, 5 van 60, 7 van 60, 9 van 60.
 e. Hoeveel is: $42 + 8 - 20 + 6 - 10 + 4$? Enz.
 f. Ontbind: $100 = 90 + 10$, $92 = 80 + 12$, $97 = 80 + 17$, enz.
 g. Toepasselijke vraagstukjes over geld, tijd, lengtemaat.

1) De eerste week maken de sommen der eenen juist een tiental; de volgende weken is die som meer dan een tiental.

7e EENHEID.

- a. *Getallen*: De getallenreeks tot 100.
 b. *Bewerkingen*: Gemengden bij gemengden voegen zonder overgang in een ander tiental.
 c. *Zaken*: Tijd: dag, uur, minuut, seconde.

Opgave: Berekenen, hoe lang iemand werkt.

- I. a. Herhaling: Beurtelings 3 en 7 bijtellen van 10 tot 100; eveneens 6 en 4, 2 en 8.
 b. Een les duurt 13 minuten, eene andere 15 minuten; hoe lang beide? Eene reis duurt 14 dagen, eene andere 12 dagen; hoeveel dagen samen?
 c. $14 \text{ d.} + 15 \text{ d.} =$, $12 \text{ d.} + 17 \text{ d.} =$, $15 \text{ d.} + 3 \text{ d.} =$, enz.
 d. $28 \text{ d.} - 14 \text{ d.} =$, $27 \text{ d.} - 13 \text{ d.} =$, $26 \text{ d.} - 13 \text{ d.} =$, enz.
 e. $26 \text{ u.} + 22 \text{ u.} =$, $23 \text{ u.} + 24 \text{ u.} =$, $25 \text{ u.} + 23 \text{ u.} =$, enz.
 f. $59 \text{ u.} - 23 \text{ u.} =$, $58 \text{ u.} - 24 \text{ u.} =$, $57 \text{ u.} - 21 \text{ u.} =$, enz.

Enz.

- II. a. $16 + 12 =$, $14 + 14 =$, $15 + 13 =$, enz.
 b. $27 - 13 =$, $28 - 14 =$, $29 - 15 =$, enz.
 c. Vergelijken: $32 + 16 =$, $42 + 26 =$, enz.
 d. Evenzoo: $59 - 36 =$, $89 - 46 =$, enz.
 e. Ook: $13 + 16 =$, $23 + 16 =$, $33 + 16 =$, enz.
 f. Ook: $28 - 14 =$, $38 - 14 =$, $48 - 14 =$, enz.

Regel: Wij doen bij de som der tien en de som der eenen.

Wij doen het verschil der tien en bij 't verschil der eenen.

- III. a. Tel samen: $11 + 12$, $11 + 14$, $11 + 16$, $11 + 18$. Evenzoo met grootere getallen.
 b. Trek af: $19 - 12$, $19 - 14$, $19 - 16$, $19 - 18$. Evenzoo met grootere.
 c. Bereken: $14 + 14 + 10 + 7 - 20 + 14$. Enz.
 d. Ontbind: $48 = 36 + 12$, $25 + 23$, $24 + 24$, enz. Ook andere getallen.
 e. Toepasselijke vraagstukjes als bij vroegere eenheden.

8e EENHEID.

- a. *Getallen*: De getallenreeks tot 100.
 b. *Bewerkingen*: Gemengden bij gemengden met overgang.

c. *Zaken*: Gewichten.

Opgave: Berekenen het gewicht van waren.

I. a. Herhaling: $13 + 16$, $22 + 17$, $34 + 15$, enz.

b. Een stuk vleesch weegt 16 pond, een ander stuk 14 pond; hoe zwaar wegen beide stukken samen?

c. Evenzoo: $13 \text{ p.} + 17 \text{ p.}$, $19 \text{ p.} + 11 \text{ p.}$, enz.

$16 \text{ p.} + 16 \text{ p.}$, $15 \text{ p.} + 18 \text{ p.}$, $19 \text{ p.} + 24 \text{ p.}$, enz.

d. $40 \text{ o.} - 24 \text{ o.}$, $60 \text{ o.} - 28 \text{ o.}$, $80 \text{ o.} - 32 \text{ o.}$, enz.

$45 \text{ o.} - 22 \text{ o.}$, $58 \text{ o.} - 23 \text{ o.}$, $79 \text{ o.} - 42 \text{ o.}$, enz.

e. $24 \text{ l.} + 26 \text{ l.}$, $33 \text{ l.} + 37 \text{ l.}$, $42 \text{ l.} + 48 \text{ l.}$, enz.

$40 \text{ l.} - 15 \text{ l.}$, $60 \text{ l.} - 26 \text{ l.}$, $80 \text{ l.} - 38 \text{ l.}$, enz.

Enz.

II. a. Vergelijken: $15 + 15$, $25 + 25$, $35 + 35$, $45 + 45$.

b. Ook: $30 - 18$, $40 - 28$, $50 - 38$, $60 - 48$.

c. Ook: $17 + 16$, $18 + 15$, $19 + 14$.

d. Ook: $42 - 26$, $53 - 37$, $64 - 38$.

Enz.

Regel: Wij tellen de tien en ook de eenen en voegen de sommen bij elkaar.

Wij nemen de tien van de tien en de eenen van het overschot.

III. a. Tel samen:

$12 + 18$, $13 + 17$, $14 + 16$, $15 + 15$, enz. (Vergelijken).

b. Trek af:

$30 - 16$, $30 - 14$, $50 - 17$, $50 - 13$, enz. (Vergelijken).

c. Tel samen: $23 + 29$, $25 + 27$, $26 + 26$. (Vergelijken).

d. Trek af: $51 - 26$, $51 - 28$, $51 - 24$. (Vergelijken).

e. Bereken: $23 + 17 - 20 + 9 - 4 - 15 + 30$. Enz.

f. Ontbinden: $50 = 28 + 22$, enz.

$63 = 37 + 26$, enz.

g. Toepasselijke vraagstukjes als voren.

9e EENHEID.

a. *Getallen*: De tienvouden in de getallenreeks tot 100.

b. *Bewerkingen*: Het vermenigvuldigen met en deelen door 10.

c. *Zaken*: Het geld.

Opgave: Berekenen, hoeveel men bij 't wisselen moet ontvangen.

- I. a. Herhaling. Het doorloopen van de tienvouden tot 100, voor- en achterwaarts.
- b. Hoeveel vingers heeft 1 kind, 2 kinderen enz. tot 10 kinderen?
- c. Hoeveel centen kan men krijgen voor 1 dubbeltje, 2 d. enz. tot 10 d.?
- d. Opschrijven: $1 \text{ d.} = 1 \times 10 \text{ c.}$
 $2 \text{ d.} = 2 \times 10 \text{ c. Enz.}$
- e. Hoeveel dubbeltjes kan men krijgen voor 1 gulden, 2 g. enz. tot een gouden tientje?
- f. Verdeelen: 20 centen onder 2 kinderen, 30 c. onder 3 k., enz.
- g. Tien kinderen verdeelen gelijkelijk 1 gulden; hoeveel centen krijgt: 1 kind, 2 kinderen, 3 kinderen, enz.?
- h. Hoeveel halvestuiverstukken kan men krijgen voor 1 kwartje, voor 1 tienstuiverstuk, voor 3 kwartjes, voor 1 gulden enz.?
- i. Opschrijven en lezen: $10\text{c} = 1 \times 10\text{c.}$
 $20\text{c} = 2 \times 10\text{c} \text{ enz.}$
- j. 10 c. van 10 c. kan 1 maal.
 10 c. van 20 c. kan 2 maal. Enz.
- II. a. Vergelijken: $1 \times 10 \text{ c.} = 10 \text{ c.}, 1 \times 10 \text{ s.} = 10 \text{ s.}, 1 \times 10 \text{ kw.} = 10 \text{ kw. enz.}$
 $2 \times 10 \text{ c.} = 20 \text{ c.}, 2 \times 10 \text{ s.} = 20 \text{ s.}, 2 \times 10 \text{ kw.} = 20 \text{ kw.}, \text{enz.}$
- b. Opschrijven en lezen: $1 \times 10 = 10.$
 $2 \times 10 = 20. \text{ Enz.}$
- c. Ook omgekeerd: $10 = 1 \times 10.$
 $20 = 2 \times 10. \text{ Enz.}$
- d. Evenzoo: 10 van 10 gaat eenmaal.
 10 van 20 gaat tweemaal. Enz.
- Regel:* $2 \times 10 = 10 + 10.$
 $3 \times 10 = 10 + 10 + 10. \text{ Enz.}$
- III. a. Opschrijven de producten en quotiënten van 10, aldus:
 $1 \times 10 = 10. \quad 10 \text{ van } 10 \text{ kan } 1 \text{ maal.}$
 $2 \times 10 = 20. \text{ Enz. } 10 \text{ van } 20 \text{ kan } 2 \text{ maal. Enz.}$
- b. Hoeveel is:
 $2 \times 10, 4 \times 10, 6 \times 10, 8 \times 10, 10 \times 10?$
 $1 \times 10, 3 \times 10, 5 \times 10, 7 \times 10, 9 \times 10?$
- c. Hoeveel dubbeltjes kan men wisselen voor:
 1 gulden, 4 guldens, 7 guldens, 5 guldens, 8 guldens?
- d. Voor een koek betalen we 10 centen; hoeveel betalen we dan voor 4 koeken, 8 koeken, 3 koeken, 6 koeken, 9 koeken?

e. Vul in:

$$70 = \times 10, 40 = \times 10, 60 = \times 10, 100 = \times 10, \text{ enz.}$$

f. Hoeveel keer 10 cent is:

$$30 \text{ c.}, 20 \text{ c.}, 50 \text{ c.}, 100 \text{ c.}, 70 \text{ c.}, 60 \text{ c.}, 90 \text{ c.}?$$

g. Hoeveel is:

$$2 \times 10 \text{ s.} + 3 \times 10 \text{ s.} ? 6 \times 10 \text{ d.} - 4 \times 10 \text{ d.} ? \text{ Enz.}$$

h. Wat is meer en hoeveel?

$$3 \times 10 \text{ c. of } 1 \text{ kw.} ? 5 \times 10 \text{ c. of } 1 \text{ halve gulden} ?$$

$$8 \times 10 \text{ c. of } 3 \text{ kw.} ? 7 \times 10 \text{ c. of } 1 \text{ gulden} ?$$

Toepasselijke vraagstukjes over koopen en betalen, het sparen, het verdeelen van noten enz.

10e EENHEID.

a. *Getallen*: De vijfvouden in de getallenreeks tot 50.

b. *Bewerkingen*: Het vermenigvuldigen en deelen met 5.

c. *Zaken*: De prijzen voor waren.

Opgave: Berekenen, hoeveel men betalen moet, als men iets koopt.

I. a. Bij 5 optellen tot 50 en weer terug.

b. Hoeveel vingers aan 1 hand, aan 2, 3, 4 enz. handen?

$$\text{Aan 1 hand } 1 \times 5 \text{ v.}$$

$$\text{Aan 2 handen } 2 \times 5 \text{ v. enz.}$$

c. Voor een broodje betaalt men 1 stuiver; wat kosten 3, 5, 7, 4, 8 zulke broodjes? Enz.

d. Verdeelen: 10 centen onder 2 kinderen, 15 centen onder 3 kinderen, enz.

e. Opschrijven $5 \text{ c.} = 1 \times 5 \text{ c.}$

$$10 \text{ c.} = 2 \times 5 \text{ c. Enz.}$$

f. Naast elkaar $1 \times 10 \text{ d.} = 2 \times 5 \text{ d.}$

$$2 \times 10 \text{ d.} = \text{Enz.}$$

g. 5 s. van 5 s. kan 1 maal.

$$5 \text{ s. van } 10 \text{ s. kan } 2 \text{ maal. Enz.}$$

II. a. $1 \times 5 \text{ c.} =$, $1 \times 5 \text{ s.} =$, $1 \times 5 \text{ d.} =$, $1 \times 5 \text{ g.} =$.
 $2 \times 5 \text{ c.} =$, $2 \times 5 \text{ s.} =$, $2 \times 5 \text{ d.} =$, $2 \times 5 \text{ g.} =$.

b. Opschrijven de producten van 1×5 tot 10×5 ; ook omgekeerd.

c. Naast elkaar: $1 \times 5 = 5$ 5 van 5 kan 1 maal.

$$2 \times 5 = 10 \quad 5 \text{ van } 10 \text{ kan } 2 \text{ maal. Enz.}$$

- d. De producten van 10 en van 5 naast elkaar, vergelijken.
 $1 \times 10 = 10$ $1 \times 5 = 5$.
 $2 \times 10 = 20$ $2 \times 5 = 10$.
- III. a. Een brood kost 5 stuivers; wat kosten 2, 4, 6, 8, 10 brooden?
 b. Voor 1 sinaasappel geeft men 5 cent, wat dan voor 3, 5, 7, 9 zulke sinaasappelen?
 c. Als 1 kind 5 noten krijgt, hoeveel kinderen kunnen dan wat krijgen, als er te verdeelen zijn: 15, 25, 30, 45, 40 noten?
 d. Schrijf op: $10 + 5 = 3 \times 5$.
 $20 + 10 =$
 $40 - 20 =$ Enz.
 e. Welke kinderen krijgen het meest:
 8 kinderen verdeelen 40 centen, 5 kinderen verdeelen 1 kw.?
 6 kinderen verdeelen 3 dubbeltjes, 9 kinderen verdeelen 45 c.?
 Enz.

11e EENHEID.

- a. *Getallen*: De tweetallen in de reeks van 1 tot 40.
 b. *Bewerkingen*: Het vermenigvuldigen en deelen met 2.
 c. *Zaken*: De tijd en het loon voor werk.
Opgave: Berekenen, hoeveel uren iemand werkt en wat hij daarvoor ontvangt.
- I. a. Herhaling. Tellen bij 2 tot 40 en terug.
 De producten opschrijven van 1×2 tot 10×2 .
 b. Een metselaar verdient in 't uur 2 dubbeltjes; hoeveel in een dag van 10 uren? Enz.
 c. Zeg, hoeveel is: 1×2 u., 3×2 u., 5×2 u., enz.
 d. Vul in: 4 w. = $\times 2$ w., 6 w. = $\times 2$ w., enz.
 e. Zeg en schrijf op:
 3×2 j. = , 7×2 j. = , 5×2 j. = , 11×2 j. = , enz.
 f. 2 c. van 8 c. kan 4 maal.
 2 c. van 12 c. kan . . . Enz.
- II. a. Vergelijken:
 1×2 m. = , 1×2 w. = , 1×2 u. = , 1×2 d. = .
 b. 2 j. van 4 j. kan . . . maal, 2 m. van 4 m. kan . . . maal, enz.
 c. $2 \times 5 = . . . \times 2$.
 $2 \times 10 = . . . \times 2$.

$$4 \times 10 = \dots \times 2.$$

$$4 \times 5 = \dots \times 2.$$

$$3 \times 10 = \dots \times 2.$$

d. 2 van 8 kan ... maal, 2 van 12 kan ... maal, enz.

III. a. Schrijf op de producten van 2 in 1 tot 40.

b. Schrijf op: de quotiënten van 2 in 1 tot 40.

c. Hoeveel is: $3 \times 2 + 2 \times 2?$

$$4 \times 2 + 3 \times 2?$$

$$5 \times 2 - 2 \times 2?$$

$$10 \times 2 - 6 \times 2? \text{ Enz.}$$

d. Hoeveel is: $1 \times 2 + 2 \times 2 + 3 \times 2?$

$$7 \times 2 - 3 \times 2 + 1 \times 2? \text{ Enz.}$$

Toepasselijke vraagstukjes als te voren.

12e EENHEID.

a. *Getallen*: De viertallen in de reeks van 1 — 40.

b. *Bewerkingen*: Het vermenigvuldigen en deelen met 4.

c. *Zaken*: Opbrengst van fruit, aardappelen, graan; prijs.

Opgave: Berekenen, wat een boer voor zijne vruchten ontvangt.

I. a. Tellen bij 4 tot 40 en terug.

b. Voor 1 zak appels 4 gulden, wat voor 2, 3, 4 enz. zak?

c. Opschrijven: 1 zak a. = 1×4 g.

$$2 \text{ zak a.} = 2 \times 4 \text{ g. Enz.}$$

d. Berekenen: 1×4 gl. = 4 gl.

$$2 \times 4 \text{ gl.} = 8 \text{ gl. enz.}$$

e. Voor 1 zak aardappels 2 g., wat voor 2, 3, 4 enz. zak?

f. 1 zak appels = 2 zak aardappels.

$$2 \text{ zak a.} = \text{Enz.}$$

II. a. Naast elkaar schrijven en vergelijken:

$$1 \times 4 \text{ g.} = , 1 \times 4 \text{ z.} = , 1 \times 4 \text{ el} = , 1 \times 4 \text{ p.} =$$

$$2 \times 4 \text{ g.} = , 2 \times 4 \text{ z.} = , 2 \times 4 \text{ el} = , 2 \times 4 \text{ p.} =$$

b. $4 \text{ c.} = 1 \times 4 \text{ c.}$ $4 \text{ p.} = 1 \times 4 \text{ p.}$

$$8 \text{ c.} = 2 \times 4 \text{ c. enz.} \quad 8 \text{ p.} = 2 \times 4 \text{ p. enz.}$$

c. De producten van 4 en 2 naast elkaar, vergelijken.

$$1 \times 4 \text{ d.} = , \quad 1 \times 2 \text{ d.} = ,$$

$$2 \times 4 \text{ d.} = , \quad 2 \times 2 \text{ d.} = , \text{ Enz.}$$

- d. Deelen: 4 c. van 4 c. kan 1 maal.
4 c. van 8 c. kan . . . Enz.

III. a. Hoeveel is:

$$1 \times 4 \text{ kw.}, 3 \times 4 \text{ kw.}, 5 \times 4 \text{ kw.}, \text{ Enz. ?}$$

- b. Hoeveel keer kunt ge 4 appels nemen van 12 a., 16 a., 24 a.,
32 a., 40 a.?

- c. Hoeveel is: $2 \times 4 \text{ c.} + 3 \times 4 \text{ c.}$

$$1 \times 4 \text{ c.} + 5 \times 4 \text{ c. ? Enz.}$$

- d. Wat is meer: $4 \times 1 \text{ d.}$ of $1 \times 4 \text{ d.}$?

$$4 \times 2 \text{ g. of } 2 \times 4 \text{ g. ? Enz.}$$

- e. Hoeveel is: $3 \times 4 \text{ dagen} + 10 \text{ d.}$?

$$7 + 4 \text{ weken} - 18 \text{ w. ? Enz.}$$

- f. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

13e EENHEID.

- a. *Getallen*: De achttallen in de rij van 1—80.
b. *Bewerkingen*: Vermenigvuldigen en deelen met 8.
c. *Zaken*: De arbeid van een werkvrouw en het loon er voor.
Opgave: Berekenen, hoeveel een werkvrouw in een dag verdient.
- I. a. Herhaling: Tellen bij 8 tot 80 en terug.
b. Een werkvrouw verdient in 1 uur 8 cent, hoeveel in 2, 3, 4,
5, 6, 7, 8, 9, 10 uur?
c. Schrijven: In 1 uur 8 cent.
 $\text{in 2 uur } 2 \times 8 \text{ c.} = \text{ . Enz.}$
d. De vrouw werkt 8 uren elken dag, hoeveel uren in 2, 3, 4,
5, 6 dagen?
e. Zij verdient elken dag 80 cent; hoeveel keer 10 cent is dat;
hoeveel dubbeltjes?
f. Hoeveel dubbeltjes krijgt zij in 2, 3, 4, 5, 6 dagen?
- II. a. Naast elkaar, vergelijken:
 $\text{in } 1 \times 8 \text{ u.} = 8 \text{ u. } 1 \times 8 \text{ d.} = 8 \text{ d.,}$
 $\text{in } 2 \times 8 \text{ u.} = \quad 2 \times 8 \text{ d.} = \quad . \text{ Enz.}$
b. $8 \text{ c.} = 1 \times 8 \text{ c.}$
 $16 \text{ c.} = 2 \times 8 \text{ c. Enz.}$
c. De producten van 2, 4 en 8 naast elkaar, vergelijken.
 $1 \times 2 = \quad , 1 \times 4 = \quad , 1 \times 8 = \quad .$
 $2 \times 2 = \quad , 2 \times 4 = \quad , 2 \times 8 = \quad . \text{ Enz.}$

d. Hoeveel keeren 8 is: 24, 40, 56, 64, 80, 32, 48?

III. a. Schrijf alle producten op met 8.

b. Wat is meer:

$$4 \times 8 \text{ of } 8 \times 4?$$

$$5 \times 8 \text{ of } 8 \times 5?$$

$$2 \times 8 \text{ of } 8 \times 2?$$

$$10 \times 8 \text{ of } 8 \times 10?$$

c. Hoeveel keeren 2 is:

$$1 \times 8, 2 \times 8, 4 \times 8, 3 \times 8, 5 \times 8?$$

d. Hoeveel is:

$$2 \times 8 + 4 \times 8, \quad 1 \times 8 + 5 \times 8,$$

$$3 \times 8 - 1 \times 8, \quad 7 \times 8 - 4 \times 8? \text{ Enz.}$$

e. Hoeveel is:

$$6 \times 8 + 12 - 30, \quad 5 \times 8 - 20 + 15? \text{ Enz.}$$

f. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

14e EENHEID.

a. *Getallen*: De drietallen tot 60.

b. *Bewerkingen*: Vermenigvuldigen en deelen met 3.

c. *Zaken*: De voedingsmiddelen, prijs.

Opgave: Berekenen, voor hoeveel geld brood een gezin noodig heeft.

I. a. Herhaling. Tellen bij 3 tot 60 en terug.

b. Een gezin van 3 personen heeft noodig elken dag voor 3 stuiver brood, hoeveel in 2, 3, 4, 5, 6 enz. dagen?

c. Schrijven: in 1 dag $1 \times 3 \text{ st.} =$
in 2 dagen $2 \times 3 \text{ st.} =$ Enz.

d. Door elkaar:

$$2 \times 3 \text{ st.} = , 4 \times 3 \text{ st.} = , 3 \times 3 \text{ st.} = , 7 \times 3 \text{ st.} = . \text{ Enz.}$$

e. Schrijven:

$$3 \text{ st.} = 1 \times 3 \text{ st.}$$

$$6 \text{ st.} = 2 \times 3 \text{ st. Enz.}$$

f. 10 noten kosten $1 \times 3 \text{ c.} =$

$$20 \text{ n. of } 2 \times 10 \text{ n. kosten } 2 \times 3 \text{ c.} = \text{ Enz.}$$

II. a. Naast elkaar, vergelijken:

$$1 \times 3 \text{ c.} = , 1 \times 3 \text{ st.} = , 1 \times 3 \text{ g.} =$$

$$2 \times 3 \text{ c.} = , 2 \times 3 \text{ st.} = , 2 \times 3 \text{ g.} = \text{ Enz.}$$

- b. $3 \text{ d.} = 1 \times 3 \text{ d.}$
 $6 \text{ d.} = 2 \times 3 \text{ d. Enz.}$
- c. 3 appels van 3 appels kan 1 maal.
 3 a. van 6 a. Enz.
- d. Zeg:
 $1 \times 3 =$, $3 \times 3 =$, $5 \times 3 =$, $7 \times 3 =$, $9 \times 3 =$
- e. Ook:
 $2 \times 3 =$, $4 \times 3 =$, $6 \times 3 =$, $8 \times 3 =$, $10 \times 3 =$
- III. a. Schrijf op alle producten van 3 tot 20×3 .
- b. Wat is meer:
 2×3 of 3×2 , 4×3 of 3×4 ,
 8×3 of 3×8 , 6×3 of 3×5 ,
 10×3 of 3×10 ?
- c. Wat is meer en hoeveel?
 5×3 of 4×4 , 3×3 of 2×4 ,
 4×3 of 3×5 , 6×3 of 5×4 ,
 7×3 of 4×5 , 9×3 of 6×4 ?
- d. Hoeveel is:
 $2 \times 3 + 2 \times 4 + 2 \times 5$?
 $3 \times 3 + 5 \times 4 - 2 \times 10$?
 $7 \times 3 - 8 \times 2 + 5 \times 5$? Enz.
- e. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

15e EENHEID.

- a. *Getallen*: De zestallen tot 10×6 .
- b. *Bewerkingen*: Vermenigvuldigen en deelen met 6.
- c. *Zaken*: Werkdagen in de week en het loon.
- Opgave*: Berekenen, hoeveel dagen een werkmán werkt en wat hij verdient.
- I. a. Herhaling: Tellen bij 6 tot 60 en terug.
- b. Een werkmán werkt elke week 6 dagen, hoeveel dagen in 2, 3, 4 enz. weken?
 in 1 week $1 \times 6 \text{ d.} =$
 in 2 weken $2 \times 6 \text{ d.} =$ Enz.
- c. Hij verdient elke week 6 gulden, hoeveel gulden in:
 2, 3, 4, 5 enz. weken?

d. Ontbind: $6 \text{ d.} = 1 \times 6 \text{ d.}$

$12 \text{ d.} = 2 \times 6 \text{ d. Enz.}$

e. Door elkaar:

$2 \times 6 \text{ d.} = , 4 \times 6 \text{ d.} = , 6 \times 6 \text{ d.} = , \text{ enz.}$

$1 \times 6 \text{ g.} = , 3 \times 6 \text{ g.} = , 5 \times 6 \text{ g.} = , \text{ enz.}$

II. a. Naast elkaar, vergelijken:

$1 \times 6 \text{ d.} = , 1 \times 6 \text{ st.} = , 1 \times 6 \text{ u.} = .$

b. Hoeveel is:

3×6 dubbeltjes, 4×6 gulden, 5×6 centen, 6×6 uren, enz.?

c. 6 c. van 6 c. kan 1 maal.

6 c. van 12 c. kan 2 maal. Enz.

d. Vergelijken: 2×6 en 3×6 ,

4×6 en 5×6 , enz.

e. Zeg: $60 = 10 \times 6$,

$54 = 9 \times 6$, enz.

III. a. Schrijf op de producten van 6 tot 10×6 .

b. Ook de quotiënten tot: 6 van 60 gaat 10 maal.

c. Wat is meer:

1×6 of 2×3 ?

2×6 of 4×3 ? Enz.

d. Schrijf op:

$2 \times 6 = \dots \times 2$, $5 \times 6 = \dots \times 5$,

$4 \times 6 = \dots \times 8$, $6 \times 6 = \dots \times 4$,

$8 \times 6 = \dots \times 8$, $10 \times 6 = \dots \times 10$.

e. Hoeveel is: $3 \times 6 + 2 \times 8 + 4 \times 5$?

$4 \times 6 - 2 \times 10 \times 3 \times 8$? Enz.

f. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

16e EENHEID.

a. *Getallen*: De negentallen tot 90.

b. *Bewerkingen*: Vermenigvuldigen en deelen met 9.

c. *Zaken*: De huurprijs voor een woning.

Opgave: Berekenen, hoeveel een klein burgergezin betaalt voor een woning.

I. a. Herhaling: Tellen bij 9 tot 90 en terug.

b. Een burgergezin in een stad betaalt elke maand aan huur voor woning 9 gulden, hoeveel dan in 2, 3, 4 enz. tot 10 maanden?

- c. Een jongen is 9 jaar oud; zijn vader is 4 maal, zijn grootvader 7 maal zoo oud; hoe oud zijn die?
- d. Een kleermakersknecht verdient wekelijks 9 gld.; hoeveel verdient hij in 3, 5, 7, 9 weken?
- e. In 1 week bespaart een arme vrouw 9 centen; hoeveel in 2, 3, enz. weken?

Aldus: in 1 week 9 c.

in 2 weken 2×9 c. = Enz.

- f. Hoeveel is: 3×9 dagen, 6×9 jaren, 9×9 appels, 5×9 centen, 7×9 pond, enz.?

II. a. Vergelijken:

1×9 c. = , 1×9 d. = , 1×9 kw. = , 1×9 g. = .

- b. Vergelijken: 1×3 c. = , 1×6 c. = , 1×9 c. = .
 2×3 c. = , 2×6 c. = , 2×9 c. = . Enz.

- c. Vergelijken:

2×9 d. , 4×9 d. , 6×9 d. , 8×9 d.

- d. Zeg: 9 g. van 9 g. kan 1 maal
 9 g. van 18 g. Enz.

- e. Wat is meer:

3×9 of 9×3 , 4×9 of 9×4 , 6×9 of 9×6 ? Enz.

- f. Zeg: 90 el = 10×9 el of 9×10 el.

54 palm = $6 \times \dots$ p. of $9 \times \dots$ p. Enz.

III. a. Schrijf de producten op van 9 tot 10×9 .

- b. Ook de quotiënten tot: 9 van 90 gaat 10 maal.

- c. Hoeveel is:

$9 \times 3 + 3 \times 9$, $4 \times 9 - 9 \times 4$, $5 \times 9 + 9 \times 5$,
 $2 \times 9 - 9 \times 2$, $3 \times 9 - 3 \times 6$, $7 \times 9 - 7 \times 8$? Enz.

- d. Neem:

4×9 van 5×8 , 7×9 van 7×10 , 5×9 van 9×6 Enz.

- e. Neem af:

3×9 van 30, 4×9 van 40, 5×9 van 50, 6×9 van 60,
 2×9 van 25, 7×9 van 65, 8×9 van 84, 9×9 van 100.

Enz.

- f. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

17e EENHEID.

- a. *Getallen*: De zevenvouden tot 70.
- b. *Bewerkingen*: Vermenigvuldigen en deelen met 7.
- c. *Zaken*: Afgelegde weg en tijd.

Opgave: Berekenen, hoe langen weg een reiziger aflegt.

- I. a. Tellen bij 7 tot 70 en terug.
- b. Hoeveel dagen zijn in 1, 2, 3, 4 tot 10 weken?
- c. Een jongen stapt in 1 minuut 7 keeren van het eene tot het andere eind der speelplaats; hoeveel keeren doet hij 't in 3, 5, 7, 9 minuten?
- d. Een mooie penhouder kost 7 cent; hoeveel kosten 2, 4, 6, 8, 10 van die penhouders?

II. a. Vergelijken :

2×7 c. en 4×7 c., 3×7 d. en 6×7 d.
 5×7 g. en 10×7 g.

b. Wat is meer:

3×7 of 7×3 , 6×7 of 7×6 , 9×7 of 7×9 ? Enz.

c. 7 dagen = 1×7 d.

14 d. = 2×7 d. Enz.

d. Zeg: 7 appels van 70 a. gaat 10 maal.

7 a. van 42 a. gaat Enz.

e. Opschrijven: $1 \times 7 = 7$, $2 \times 7 = \dots$, enz.

7 van 7 kan 1 maal, 7 van 14 kan $\dots$ enz.

III. a. Hoeveel is $3 \times 7 + 2 \times 7$, $1 \times 7 + 6 \times 7$? Enz.

b. Hoeveel is: 3×7 van 3×9 , 5×7 van 5×10 ? Enz.

c. Hoe vaak neemt gij 7 cent van 56 c., 58 c., 63 c., 21 c.?

d. Wat is meer: 6×7 of 7×6 , 8×7 of 7×8 ? Enz.

e. $80 = 10 \times 7 + \dots$, $76 = \dots \times 7 + 13$. Enz.

f. Toepasselijke vraagstukjes als vroeger.

E5g230 - C
S

INHOUD.

	Blz.
1. Een woord van dank en verweer tot inleiding	1
2. Leerplan	28
3. Verhalend Aanschouwingsonderwijs (Vertellen) . . .	42
4. Beschrijvend Aanschouwingsonderwijs (Natuur- en Woonplaatskunde).	72
5. Lezen en Taalkennis	100
6. Schoonschrijven	114
7. Versjes leeren	123
8. Zingen	131
9. Het Teekenen	145
10. Het Rekenen	149
