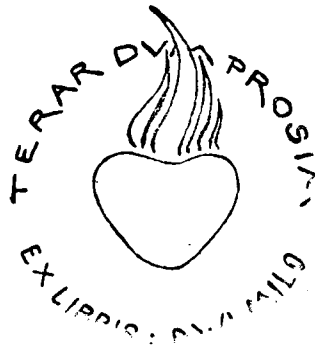


HANDBOEK

VOOR

aankomende onderwijzeressen aan
Christelijke Bewaarscholen.



HANDBOEK

VOOR

aankomende onderwijzeressen aan
Christelijke Bewaarscholen,

DOOR

H. MILO,

Hoofd eener School met den Bijbel te Elst, O.-B., Onderwijzer aan een Opleidings-
cursus voor de Chr. Bew. te Nijmegen en Adviseur der Vereeniging van
Chr. Bewaarschoolonderw. in Nederland.

De kinderen zijn een erfdeel des
Heeren. Ps. 127 : 3.



NIJMEGEN. — Firma H. TEN HOET.

EEN ENKEL WOORD VOORAF.

M. Gouka schreef zijn „Kweekschool” in 1852; H. J. van Lummel bezorgde in 1874 een tweede uitgave van het werk; en G. P. Post in 1893 een derde. Dit Handboek volgt hetzelfde voetspoor: het is geschreven voor de Christelijke Bewaarschool.

De *Christelijke* Bewaarschool. „Het is schande”, zeide eens Prof. J. H. Gunning, toen hij te Haarlem in de Waalsche kerk een lezing hield voor Christelijk onderwijs, „het is schande, dat in een Christenland de naam Christelijk noodig is om een bepaalde soort scholen aan te wijzen. Het moest een van-zelfheid zijn, dat daar iedere school aan dien naam beantwoordde”.

Ik heb geen overzicht van „kennis van 't menschelijk lichaam” gegeven, omdat daarvoor geschikte werkjes bestaan; evenmin de practijk der Fröbelgaven om dezelfde reden; ook geen proeven van behandeling om gedachteloos nadoen te voorkomen; alleen voor de Bijbelsche Geschiedenis maakte ik, om de zooveel grootere moeielijkheid, een uitzondering; evenzoo voor de vertelling om een denkbeeld te geven van wat te verstaan is onder „het voorstellen (in ruwe omtrekken) van de hoofdmomenten eener vertelling.” Ook geen rooster van werkzaamheden, omdat die het werk der Hoofdijuffrouw zelf moet zijn. Ik heb getracht, alleen de Hoofddijnen aan te geven,

om hem of haar, die aan kweekelingen in opvoedkunde les geeft, niet al het gras voor de voeten weg te maaien, maar aanleiding te geven tot bespreking. Ik heb niemand nagepraat, en ik hoop, dat men ook mij niet zal napraten; ik reken op critiek, en het zal mij niet dan aangenaam zijn, op- en aanmerkingen te mogen vernemen. Wat ik bedoel is: het welzijn der Christelijke Bewaarschool, daardoor de komst van Gods Koninkrijk, en daardoor tevens Zijn eere. Hoe menigmaal deze laatste uitdrukking ook misbruikt is, ik kan ze door geen juister vervangen (I Cor. 10:31).

Indien dit Handboek inderdaad in een behoefte voorziet, dankt het dit voor een goed deel aan de medewerking van Mej. J. van Bohemen en Mevr. H. Weurman – de Rooy, respectievelijk Hoofden van Chr. Bewaarscholen te Nijmegen en Wageningen, terwijl ik hier mede openlijk dank betuig aan den medicus, die mij zijn welwillende hulp verleende bij de samenstelling van het Hoofdstuk over: Eerste Hulp bij ongelukken, enz., maar verbood zijn naam te noemen.

Mocht iemand aanmerking maken, dat ik zooveel Bijbelteksten gebruikt heb, dan voeg ik er nog dezen bij: „Uw Woord is mij een lamp voor mijn voet en een licht op mijn pad” (Ps. 119:105).

DE SCHRIJVER.

ELST, 1 Maart 1906.

I. INLEIDING.

De plaats der Bewaarschool in de Opvoeding der Jeugd.

§ 1. **De natuurlijke opvoeders van het kind zijn de Ouders.** De Opvoeding des kinds is in de eerste plaats de taak der Ouders. Dat leert God door de Natuur; dat bevestigt Hij door de Heilige Schriftuur. Bijna zonder uitzondering verzorgt het dier zijn eigen jongen, voedt ze, beschermt, onderricht ze zelfs, totdat ze in staat zijn, in eigen behoeften te voorzien. Wat het dier daartoe drijft, noemen wij liefde; laten wij het instinctmatige, ingeschapen of natuurlijke liefde noemen, — zelfs de woestste en wreedste dieren toonen deze liefde te bezitten. Den mensch is de liefde tot zijn kroost evenzeer ingeschapen, maar, gelijk God den mensch ver boven het dier heeft geplaatst, zoo is ook de openbaring dier liefde bij den mensch veel edeler, meer omvattend en duurzamer dan bij het dier. Letten wij nauwkeuriger op, dan zien wij, dat die liefde sterker is bij de moeder dan bij den vader — ik spreek nog steeds van die natuurlijke liefde —, en dat geldt voornamelijk de dierenwereld, maar ook het menschedom. Roemt de Schrift de alles te boven gaande liefde Gods, dan vergelijkt ze die gewoonlijk met moeder-, minder met vaderliefde: „Kan ook een vrouw haar zuigeling vergeten?” (Jes. 49:15). En gaat onze blik nog dieper, dan zien wij de

oneindige wijsheid van onzen God, die deze liefde heeft ingeschapen. Dierenrijk en menscheid waren beide sedert lang te gronde gegaan zonder haar; want wie of wat zou zich over de jongen der dieren of de kinderen der menschen ontfermd hebben?

§ 2. **Zij zijn daartoe het geschiktst.** Het is juist die ingeschapen liefde der ouders in de eerste plaats, die hen tot de taak der opvoeding bekwaamt, en die door niemand en niets kan vergoed worden. Maar er is meer. In de tweede plaats kent niemand de kinderen beter dan de ouders, die — in den regel althans — van der kinderen geboorte af, dagelijks met hen hebben omgegaan. En in de derde plaats: de kinderen zijn der ouderen „evenbeeld en gelijkenis” (Gen. 5:3); in de kinderen zien ze zichzelf met overeenkomstigen aanleg, karakter, eigenaardigheden, neigingen, gebreken enz. Ik wil daarmee niet zeggen, dat ouders en kinderen op elkaar gelijken als twee druppelen water; maar toch, ondanks alle wezenlijke en schijnbare afwijkingen, vertoonen de kinderen in den grond het beeld der ouders. Wat deze dus in hun kroost ontdekken is weinig anders dan wat ze in zich zelf reeds gezien hebben — maar nog onontwikkeld —, waarmede ze reeds, vaak op beschamende wijze, kennis hebben gemaakt.

§ 3. **Zij zijn daartoe door God aangewezen.** Natuur en Schriftuur zijn gewrochten van een en denzelfden God en stemmen dus volmaakt overeen, al meent 's menschen beperkt verstand tegenspraak tusschen beide te vinden. De Schrift bevestigt wat de Natuur leert: de opvoeding is in de eerste plaats de taak der ouders. „Gij zult ze (n.l. de dingen, die de oogen der kinderen Israëls gezien hadden) uwen kinderen en uwen kindskinderen bekend maken”. „En gij zult ze (de woorden, die God Israël gebood) uwen kinderen inscherpen en daarvan spreken, als gij in uw huis zit, en als gij op den weg gaat, en als

gij nederligt, en als gij opstaat". — „En leert die — Gods woorden — uwen kinderen". (Deut. 4:9; 6:7; 11:19). „Gij vaders! voedt uwe kinderen op" (Ef. 6:4). Omgekeerd wijst Gods Woord het kind steeds op zijn ouders als zijn opvoeders; hoe vaak herhaalt niet het Spreukenboek: „Mijn zoon, hoor de tucht uws vaders en verlaat de leer uwer moeder niet! (Spr. 1:8.)

§ 4. **Waartoe dan de Bewaarschool?** Het heeft al den schijn, alsof ik, een Handboek voor de Christelijke Bewaarschool schrijvende, begin met aan te toonen, dat die school overbodig is. Maar 't is niet meer dan schijn. Ik wilde ze hare ware plaats aanwijzen; daar kan ze ten grootsten zegen zijn, evenzeer als de vrouw het gelukkigst is, zoo ze de plaats inneemt, die God haar *naast* (d. i. niet gelijk met, maar volgende op) den man aanwijst. Alle afwijken van Gods bestel, hoe aanlokkelijk het ook voorkome, brengt schade en schande.

Indien alle ouders in staat waren, hun kinderen zelf op te voeden, totdat ze b.v. zeven jaar waren, dus oud genoeg voor de Lagere School — die wij geheel buiten bespreking laten —, dan had de Bewaarschool geen reden van bestaan. Dat is mijn meening, maar zeer velen gelooven, dat de Bewaarschool ook dan nog nuttig zou zijn als middel om verschillende kinderen van ongeveer gelijken leeftijd samen te brengen, om zoo te beter de jeugd te kunnen voorbereiden op de samenleving der maatschappij. Het komt mij voor, dat het kind op zevenjarigen leeftijd daarvoor nog jong genoeg is. Zeker is in dit opzicht dan de behoefte aan een Bewaarschool grooter, naarmate het aantal kinderen in een gezin kleiner is en het kind dus minder met zijns gelijken omgaat. Maar zijn nu alle ouders in staat, hun kinderen zelf op te voeden? Helaas, neen! Ik geloof zelfs, dat het maar weinige zijn. De zorg voor het dagelijksch brood en allerlei andere bezigheden nemen hen in de eerste plaats zoozeer in beslag, dat er zoo goed als geen tijd overschiet

voor de opvoeding der kinderen; in tal van gezinnen kan nauwelijks voor voedsel en deksel voldoende gezorgd worden. Gode zij dank! Er is nog een Zondag, een wekelijks terugkeerende Rustdag. Ook aan dien dag wordt getornd, maar als algemeene waarheid mogen wij toch nog zeggen: in Nederland heeft iedere week een Zondag. Gedurende de zes werkdagen evenwel zouden tal van kinderen eenvoudig aan zich zelf overgelaten zijn, zonder de Bewaarschool. En hoe staat het met de bekwaamheid? De liefde is vindingrijk, ook de natuurlijke ouderliefde. Maar de liefde vergoedt slechts ten deele het gemis aan verstand en wijsheid en vindt ge die bij onze hoogere en lagere volksklassen? Doorgaande armoede is niet bevorderlijk aan verstandelijke ontwikkeling, maar welstand en rijkdom gaan ook nog zoo zelden gepaard met een helder inzicht in de taak der opvoeding. Toch ontmoet ge die nog het meest daar, waar God in waarheid en oprechtheid gediend wordt, waar men dus ook Zijn Woord kent. De levenssfeer en gedachtenkring gaan omlaag, naarmate de mensch zich van God afkeert, ook al tracht beschaving dat te verbloemen, en daarmede daalt ook de bekwaamheid tot waarachtige opvoeding.

Voorts is het besef, dat de ouders niet alleen voor voedsel en deksel, maar voor de geheele opvoeding moeten zorgen, over het algemeen zoo flauw. Zoodra er van ontwikkeling der vermogens en onderwijs sprake is, gaan ze, alsof het van zelf spreekt, op anderen leunen. Zoo kan men telkens, ook van Christelijke zijde vernemen, dat „de Staat” — gelijk het dan heet — belang heeft bij goed ontwikkelde en wel onderwezen burgers, en dus op het gebied der school recht van optreden alsof „de Staat” geen belang heeft bij goed gevoede burgers en vooral bij godvreezende burgers, want „Gerechtigheid verhoogt een volk, maar de zonde is een schandvlek der natiën”, (Spr. 14:34). Zeg eens aan vaders en moeders, dat ze hun kinderen moeten leeren zien

en hooren, zingen en spreken, hun allerlei, allereerst uit den Bijbel, moeten leeren, dan schijnt hun dat een eisch, die buiten hun plicht ligt; „dat kunnen ze niet”; „daar moet de school maar voor zorgen”. In de laatste helft der voorgaande eeuw is door predikanten en andere ijveraars (dit woord natuurlijk in goeden zin genomen) voor Christelijk onderwijs met nadruk gewezen op de verantwoordelijkheid der ouders jegens hun kroost, en is dat besef gelukkig levendiger geworden, maar daarbij is m. i. te veel nadruk op de School, en te weinig op het Huisgezin gelegd, misschien wel uit reactie tegen de actie van de voorstanders der School zonder Bijbel, die van den plicht der ouders als argument misbruik maakten om hun school te verdedigen.

§ 5. **Taak der Bewaarschool.** Indien men dus de opvoeding der jeugd tot op den tijd, dat ze de Lagere School binnentreedt, aan de Ouders overliet, dan zou dat voor de kinderen in verreweg de meeste gevallen een ramp zijn. Het fijne goud der ouderlijke geschiktheid is te zeer verdonkerd. Dat is te betreuren, want het beste, het heerlijkste deel hunner taak geven de ouders zoo uit hun handen. Maar, zoo lang de toestanden zijn wat ze zijn, zoolang heeft de Bewaarschool niet alleen recht van bestaan, maar ook den plicht van bestaan. Zoolang moet ze al haar kracht inspannen, om in Gods hand het middel te zijn, de ouderlijke opvoeding zoo goed mogelijk aan te vullen, voor een groot deel te vervangen. Derhalve niet maar een *Bewaarschool* zijn, dus een behoedend karakter dragen, een plaats, waarheen de moeders haar kinderen sturen om een poos van hen ontslagen te zijn, maar een ware *Opvoedingsschool*, die het kind niet als een lastig meubel beschouwt, maar als behoorende tot die ontelbare schare, waarvan onze eeuwiggeprezen Heiland eens gezegd heeft, toen Hij er enkele — als 't ware de vertegenwoordigers van alle — in Zijn armen nam en zegende: „Laat de kin-

derkens tot Mij komen en verhindert ze niet; want derzulken is het Koninkrijk Gods; en later, toen de kleinen Hem in den tempel toeriepen: „Hosanna den Zone Davids!” — „Hebt gij nooit gelezen: Uit den mond der jonge kinderen en der zuigelingen hebt Gij U lof toeberaid?” (Luk. 18:16; Matth. 21:15, 16; Ps. 8:3).

II. OPVOEDING.

1. Opvoeding in het algemeen.

§ 6. De opvoeding van het kind duurt jaren. Het is Goddelijk bestel, dat de mensch als het hulpbehoevendste schepsel geboren wordt. Wij weten, hoe de dieren — het eene weer spoediger dan het andere — na betrekkelijk korten tijd zich zelf kunnen helpen; en hoeveel jaren duurt het, eer de mensch zoover is! Die groote hulpbehoevendheid maakt te grooter en te langduriger zorg van de zijde der ouders noodzakelijk. Maar juist daardoor wordt ook de band te inniger tusschen de elkander opvolgende geslachten, want — de menschheid is niet een ontzaglijk groot aantal menschen, tot één geheel vereenigd — ze is één familie. „God heeft — wat ook de eigenwijze quasi-wetenschap bewere — God heeft uit éénen bloede het gansche geslacht der menschen gemaakt”. (Hand. 17:26). Wij hebben het voorgeslacht niet gezien, en toch gevoelen wij ons één met hen; tot Adam klimt onze verwantschap op; het tegenwoordige geslacht is een schakel in die groote menschenketen, welke den eersten mensch met hen verbindt, die bij de wederkomst des Heeren „levend overgebleven” zullen zijn (I Thess. 4:15). Bij de dieren is van geen vooruitgang sprake; het eene geslacht leert het volgende niets meer dan het weinige, dat het zelf van het

voorgaande geleerd heeft. Bij den mensch wel: de geestelijke schat van vroegere geslachten, verrijkt met dien van het tegenwoordige, wordt aan het volgende overgedragen. Daarvoor is tijd noodig; ook daarom moet de tijd der opvoeding lang duren; ook daarom moeten de kinderen lang afhankelijk blijven van hun ouders.

§ 7. **Doel der Opvoeding.** De opvoeding van een mensch is een veel omvattende en moeielijke taak, want hij moet in zijn stand opgevoed worden. En daarmee bedoel ik niet zoo zeer den maatschappelijken stand, ofschoon ook die zijn eischen stelt: maar zijn stand als mensch, „geschapen naar Gods beeld en Zijn gelijkenis” (Gen. 1:26). Wij kennen die platvloersche leus: „Tot een nuttig lid der Maatschappij”, als ware de Maatschappij het einddoel van al ons streven en werken, van onze liefde en opoffering, om eindelijk, als die Maatschappij ons uitwerpt of althans links laat liggen, omdat wij niet meer in haar kader passen, of als de dood ons verast en de Maatschappij ons met alle eer begraaft, om — ja om wat dan? Neen, driewerf neen! Kinderen Gods te zijn, dat is onze roeping, onze stand, waartoe de eeuwige Liefde ons bestemd, waaruit de zonde ons gerukt heeft, maar waartoe Christus door Zijn bloed en Zijn Geest ons weer verheft, namelijk die in Zijnen Naam gelooven. Is dat niet hoog verheven boven, oneindig heerlijker dan dat armzalige „een nuttig lid der Maatschappij”? Zeker, dat laatste moeten wij ook zijn, en de kinderen ook worden, maar als een aardsch deel van ons eeuwig bestaan, een voorbereiding voor den hemel.

§ 8. **Eén doel heeft de Opvoeding.** Maar dan ook geen tweërlei opvoeding: een voor de aarde en een voor den hemel; slechts één ondeelbare: voor God. De weg naar den hemel loopt door dit aardsche leven. Ik heb ergens gelezen: „Een opvoeding, waarbij men uitsluitend eene godsdienstige vorming beoogt en de eischen van het maatschappelijk leven

voorbij ziet, enz." Dat is geen godsdienstige vorming, of hoogstens een zeer ziekelijke, want, gelijk God hemel en aarde vervult, zoo gaat Zijne heerschappij over alles; en gelijk de maatschappij Zijn schepping is, zoo heeft Hij ook voor dat maatschappelijk leven Zijn wetten gegeven. Ons aandeel aan dat leven in een deel, een voornaam deel, van ons leven met God, zoo lang wij hier-beneden zijn. Woudt ge alleen in de binnenkamer met God verkeerem, en zonder of buiten Hem op de groote markt des levens? Sla uw oogen rondom; is daar iets goeds, eenige kunst of wetenschap, dat niet zijn maaksel is, door menschen gevonden en volmaakt met het hun van God gegeven verstand, maar, helaas! door menschen vaak bedorven of misbruikt? Is zelfs beschaving, zoover ze alleen iets uitwendigs is, niet een pronken met veeren, aan de wet Gods ontleend? En ondanks en door al de zonde en de ellende, die we rondom ons aanschouwen, en die ons van de maatschappij, waarin God ons toch geplaatst heeft, afkeerig kon maken, voert de Almachtige Zijn groot wereldplan langzaam, maar zeker uit. In dat ontzaglijke Raderwerk des eeuwigen Bouwmeesters zijn wij bijna onzichtbare radertjes, door Hem hier gezet om mede te werken aan een deel van dat plan, de opvoeding der ons toevertrouwde kinderen voor Hem.

§ 9. **En wat is dan Opvoeding?** Er is een Goddelijke Opvoeding en een menschelijke opvoeding. Als Hij ons nu en dan een blik laat slaan in Zijne Opvoeding, dan staan wij verstomd over de oneindige wijsheid en de diep-beschamende liefde en de ontzaglijke almacht, die daarin schitteren. Onze opvoeding is het eervolle voorrecht, daaraan te mogen *medearbeiden*: mede zorg te dragen voor het lichaam, meê te werken aan de oefening der zinnen en verstandelijke vermogens; meê invloed uit te oefenen op de richting en openbaring van het geestelijk bestaan der kinderen. Werktuigen mogen wij zijn in Gods hand, maar werktuigen met gevoel en verstand,

die liefde en wijsheid noodig hebben en genot kunnen smaken bij de volbrenging onzer taak. En *welk* aandeel gunt God ons daarin? Dat leert Hij ons door de natuur — niet de Natuur leert, maar Hij *door* de natuur —, door de Schrift, door de ervaring van wie voor ons geweest zijn of voor ons begonnen zijn en ons met raad dienen, èn door onze eigene ervaring.

2. Lichamelijke Opvoeding.

§ 10. **Uitnemendheid van ons Lichaam.** Ons lichaam is „een tempel des Heiligen Geestes” (I Cor. 6:19), een wonder van Gods schepping, van welks welstand voor ons leven op aarde veel, zeer veel afhangt. Al is het niet waar, wat men soms zegt:

„Gezondheid is de *grootste* schat

Om vergenoegd te leven”,

een groote schat is ze zeker.

Er bestaat bij sommigen zekere afkeer van nadere kennis-making met dat wonder van Gods schepping, misschien omdat zij daarmede onwillekeurig het denkbeeld van ziekte, operatie of dood verbinden; maar ik geloof, dat niemand zich daardoor mag laten ophouden. Er bestaan over den Bouw en het Leven van ons lichaam (Anatomie en Physiologie) verschillende uitnemende werken en werkjes, waaronder ik hier alleen noem: „Ons Lichaam en onze Gezondheid, door Dr. Vitus Bruinsma”, Groningen, P. Noordhoff, 40 cts. Het is een „Leerboekje over de samenstelling en de werking van het menselijk lichaam, de beginselen der gezondheidsleer en de eerste hulp bij ongelukken”. Ik acht het daarom onnoodig, hier van dat alles een overzicht te geven en wil alleen de voorschriften voor eerste hulp bij ongelukken uit andere werkjes eenigszins uitbreiden.

Ook zal ik de gezondheidsleer met het oog op onze Bewaarschool met eenige practische wenschen aanvullen. Over de bewegingen van het lichaam spreek ik later, bij de Gymnastiek, en wil de eischen, die de Hygiëne (gezondheidsleer) aan gebouw en speelplaats stelt, in een ander hoofdstuk behandelen.

§ 11. **Wat het Lichaam behoeft.** Het lichaam heeft noodig: degelijk voedsel, zuivere lucht, beweging, kleding, reiniging, bewaring voor schadelijke invloeden van buiten.

§ 12. Met **degelijk voedsel** laat de Bewaarschool zich over het algemeen weinig in; die zorg blijft op de Ouders rusten. Op het gebied van het Lager Onderwijs roepen zij, die de opvoeding allengs geheel van het huisgezin naar de school willen overbrengen, ook om „Schoolvoeding”, maar dien stap in de averechtsche richting mag geen Christen steunen; als wij die verhouding willen verbeteren, moet het omgekeerd zijn: bij de ouders het besef verlevendigen, dat *zij* de eerste, de voornaamste opvoeders zijn, op wie alle zorg rust. Uit een beginsel van orde staat de onderwijzeres niet toe, dat gedurende de schooltijd iets wordt genuttigd, tenzij een zwak kind dat noodig heeft; bij het spelen zou het minder storen, maar ik reken op aller instemming — misschien te vergeefs op die van enkele onverstandige moeders — als ik zeg, dat eten ook bij het spelen, als iets totaal overbodigs, niet mag veroorloofd worden. Wanneer evenwel de eene of andere kindervriend of -vriendin de jeugd op iets bijzonders, b.v. een mand kersen of versnaperingen bij een feest wil tracteeren, dan neemt men dat als uitzondering gaarne en met alle dankbaarheid aan. Bij groote warmte de kinderen laten drinken is goed, maar — dan opgepast, dat zij 1^e niet veel tegelijk, 2^e niet te koud, en 3^e niet te snel drinken. Wie daarvoor niet kan zorgen, late ze liever een oogenblik langer dorst lijden, want die loopt groot gevaar, meer te bederven dan goed te maken, al is het onwaar, dat koud water drinken

(d. i. water van gewone temperatuur) bij hitte altijd kwaad doet.

Blijven de kinderen tusschen de schooltijden over, dan moet er natuurlijk toezicht op den maaltijd zijn; ze mogen niet gulzig eten, moeten goed kauwen, dus niet haastig doorslikken; ook niet te snel drinken. Bovendien gebeurt het wel eens, dat moeders te veel of min gewenscht voedsel medegeven; dan zij men voorzichtig om niet met eigen gezag in te grijpen, maar brenge liever dien moeders met vriendelijkheid onder het oog, dat ze zoo de gezondheid harer kinderen niet bevorderen, en voor dat argument zullen ze ten laatste moeten zwichten.

§ 13. **Zuivere lucht** vereischt heel wat meer zorg, omdat ieder menscheijk wezen ze noodig heeft en — tegelijk verbruikt. Zuivere lucht bevat $\pm 21\%$ zuurstof en $\pm 79\%$ stikstof, plus een zeker gehalte waterdamp. Wij ademen die lucht in, maar wat wij weder uitademen heeft een deel zuurstof aan het bloed afgestaan en daarvoor koolzuur (een verbinding van zuurstof en koolstof) in de plaats gekregen. Hoe kleiner dus de ruimte is, waarin zich eenige menschen bevinden, hoe grooter het aantal dier menschen, hoe langer de tijd van hun verblijf aldaar en hoe minder gemeenschap met de buitenlucht, — des te armer aan zuurstof wordt de lucht in die ruimte en des te slechter voor ons lichaam, omdat ons bloed voortdurend behoefte heeft aan telkens nieuwe zuurstof. En dat gaat dag en nacht door. Eten en drinken doen wij enkele malen des daags, ademhalen zonder ophouden van onze geboorte af tot onzen laatsten snik toe. Het is daarom ook een dwaling, als zou een klein slaapkamertje goed genoeg zijn, waarvan men bovendien deur en vensters 's nachts zorgvuldig gesloten houdt; dus acht uur lang (of iets korter of langer) in een steeds ongezonder wordende atmosfeer geen kwaad kunnen voor de gezondheid.

§ 14. **Wat moet nu de Bewaarschool voor zuivere lucht doen?** Allereerst de kinderen zooveel mogelijk buiten brengen, op de speelplaats, die voor een deel overdekt zij, opdat de kinderen door geen regenbui weggejaagd worden. Altijd buiten kan evenwel niet. Dan zorge men ten 1^e dat de lokalen (die hoog en ruim moeten zijn) telkens, voordat de jeugd ze aan 't begin van den schooltijd of na het spel betreedt, flink, duchtig „doorgelucht” zijn; en 2^e dat ze ook, terwijl ze gebruikt worden, zooveel mogelijk gestadigen toevoer van veel, zeer veel zuivere lucht krijgen. Daartoe moet de school een omgeving hebben, die de buitenlucht niet bederft, en zelf voldoende ventilatie. Deuren, ramen, luchtkokers enz. worden terdege gebruikt; alleen zij men zorgvuldig op z'n hoede tegen te snelle verkoeling en tegen tocht.

Waar ook op moet gelet worden, is, dat die zuivere lucht den rechten weg naar de longen neme, n.l. door den neus. Door den mond ademen is schadelijk voor de gezondheid, en wel ten 1^e omdat de lucht door den mond als een golf binnenstroomt, en dus, door de groote hoeveelheid, niet behoorlijk verwarmd kan worden (wat door den neus beter geschiedt); en 2^e omdat de mond veel minder dan de neus, stof en andere schadelijke bestanddeelen der lucht opvangt en vasthoudt.

Eindelijk: zuivere lucht baat niet veel, als zij in geringe hoeveelheid wordt ingeademd. Veel beweging bevordert de ademhaling en den bloedsomloop, en voert daardoor grooter quantiteit lucht naar de longen.

Die zorg voor de zuiverheid der lucht zij der onderwijzeres bijzonder op het hart gedrukt, want het aantal ademende en dus luchtverbruikende longen is in een schoolvertrek in den regel niet klein, en zij zelf merkt gewoonlijk van die gestadige vermindering aan zuurstofgehalte weinig; ¹⁾ verandering van temperatuur laat zich eer gevoelen.

1) Eenige jaren heb ik in een kostschool gearbeid. Ik bracht

§ 15. **Een behoorlijke warmtegraad.** De lucht moet niet alleen zuiver zijn, maar ook een behoorlijken *warmtegraad* hebben. Men tempert dien door gordijnen, luchtverversching (uitgeademde lucht is warmer dan ingeademde), water op den vloer sprenkelen (dat de warmte van het schoolvertrek gebruikt tot verdamping) enz. Men verhoogt dien door kunstmatige verwarming met kachels of buizen (niet door alle buitenlucht af te sluiten en dus door luchtbederf). Natuurlijk zijn buizen te verkiezen boven kachels, vooral zoo deze met steenkolen gestookt worden, omdat er altijd min of meer kolendamp in het vertrek komt. Bij het gebruik van kunstmatige verwarming houde men de temperatuur op $\pm 60^\circ$ Fahrenheit. In Hoofdstuk IV heb ik dit onderwerp verder behandeld.

§ 16. **Beweging**, d. i. gebruik en oefening der lichaamskrachten, zoekt ieder gezond kind zelf, niet enkel van handen en voeten, maar van het geheele lichaam, omdat het behoefte heeft aan bezigheid, niet wetende, dat beweging een onafwijsbare voorwaarde is voor de gezondheid. Beweging bevordert de ademhaling, den bloedsomloop, de circulatie van alle sappen, dus ook de uitdrijving van alle verbruikte stoffen. Der jeugd moet derhalve veel gelegenheid tot beweging gegeven worden, en de uitnemendste gelegenheid daartoe is wel het spel. Maar even noodig is, dat de beweging met rust afgewisseld worde. Als vermoeidheid intreedt, moet rust genomen worden, en als het lichaam genoeg gerust heeft, gunnen men het weder beweging. Hoelang moeten beide duren? Een

daar met de andere onderwijzers en de jongens op één zaal den nacht door. 's Morgens stond ik gewoonlijk vroeg op en bemerkte dan niets van bedorven lucht. Na een frissche wandeling teruggekeerd, was mij die bedorven slaapzaallucht echter zoo walgelijk, dat ik het er niet in kon uithouden en mij daarom, zooveel de surveillance over de jongens toeliet, op een afstand hield.

rustig zitten van een half uur, uiterlijk drie kwartier, is lang genoeg, maar het spel kan veilig langer duren. Waarom niet den heelen schooltijd spelen? Omdat juist de afwisseling van beweging en rust zoo heilzaam is, maar vooral, omdat opvoeding meer is dan louter zorg voor het lichaam. Op menige school doet men ook aan meer kunstmatige lichaamsbeweging, *gymnastiek*, al is die hoogst eenvoudig. Zeker aan te bevelen, bijzonder wanneer omstandigheden een langer verblijf binnen de muren noodig maken dan wenschelijk is. Zelfs in de banken, na een les, of onder een les, zijn m. i. enkele bewegingen met armen en romp een gezonde afwisseling. (Zie hieromtrent een later hoofdstuk.)

§ 17. Met **Kleding** laat zich de school weer weinig in; alleen draagt ze zorg voor aan- en uittrekken van kledingstukken, al naar de plaats, binnen of buiten, waar de jeugd vertoeft, en laat alles wat uitgetrokken of afgezet wordt, op een plaats buiten de schoollokalen bergen, opdat de lucht daarbinnen er niet door verontreinigd worde. Men vergete niet, dat kinderen minder kleederen behoeven dan volwassenen, omdat hun harteklop sneller is, het bloed dus rasscher vloeit, en er meer warmte ontwikkeld wordt. Evenmin, dat kleederen, voorzoover welvoegelijkheid, ons klimaat of de bijzondere constitutie van een kind ze niet vereischen, eer schadelijk op ontwikkeling en gezondheid des lichaams werken dan daaraan bevorderlijk zijn, want kleederen belemmeren de uitwaseming. Vooral mogen ze nergens knellen, en moeten ze hals, borst en buik, met alle willekeurige spierbeweging, ademhaling, spijsvertering en bloedsomloop, vrijlaten. Hoofdbedekking is in de warme zomerzon noodzakelijk als voorbehoedmiddel, maar voetbedekking, als de jeugd zich in het warme, droge zand vermaakt? Op bloote voeten in het zand rondloopen is inderdaad zeer gezond — zie maar eens aan 't strand, b. v. te Scheveningen of te Zandvoort —, maar ik hoor al de aan-

merking, dat de kinderen niet zonder hulp kousen en schoenen kunnen uit- en aantrekken, en dat daartoe krachten en tijd te kort schieten: als men met uittrekken gereed is, en allen op bloote voeten loopen, moet men haast weer met aantrekken beginnen.

§ 18. **Zintuigen.** Voorts noem ik de zorg voor de Zintuigen, voornamelijk voor Oog en Oor. De jeugd moet deze beide, evenals de andere leeren gebruiken, inspannen, en niet misbruiken, zooals door opzettelijk scheelkijken, of benadeelen, door b.v. de oogen vaak te wrijven of iets in oor (of neus) te stoppen. Het oor mag niet aan te sterke, plotselinge geluiden worden blootgesteld, die het trommelvlies te hevig doen trillen en ongevoelig kunnen maken. Het oog mag niet te ver van, maar nog minder te dicht bij een voorwerp gebracht worden: in het eerste geval moet het zich te sterk inspannen, in het tweede wordt het allengs bijziende, doordat de lens te vaak boller wordt gemaakt (accommodatie-vermogen) en zich langzamerhand aan dien stand went. Het licht mag niet te sterk zijn, moet van ter zijde, liefst links van de kinderen invallen (omdat dan b.v. bij het teekenen, de schaduw der hand hen niet hindert), en mag hun vooral niet te sterk in het oog schijnen. Gordijnen helpen overmatig licht temperen.

§ 19. **Spreken en Zingen** zijn ook voor het lichaam van hoog belang, voornamelijk voor longen en spraakorganen. Kinderen moeten veel zingen, vooral de jongere. 't Mag geen schreeuwen worden, maar moet ook weer niet zoo zacht zijn, vooral van jongens, dat men het nauwelijks hoort. En spreken moeten ze leeren, flink, helder, duidelijk; stembanden en tong moeten geoefend worden om hun functie goed te volbrengen.

§ 20. **Reinheid** op lichaam en kleeding is de taak der ouders, die evenwel menigmaal schromelijk verwaarloosd wordt. Wat de school in dat opzicht te doen heeft, is 1^e de kinderen, zoo noodig, aan reinheid wennen en gewend houden, maar ook

2^e op de ouders invloed uitoefenen, door den eisch, dat de jeugd „rein en heel” ter schole komt. Maar — beproef eens, het vuile kind zelf te wasschen en der moeder met liefde onder het oog te brengen, dat zij haar kind goed doet, door het zelf te gaan reinigen. Wie weet, of uw voorbeeld en woord niet iets goeds uitwerkt. Ge moet de ouders kennen om te weten, hoe ge tegenover hen kunt optreden. Onreinheid is bijna uitsluitend schuld der ouders; zoo men het kind went, zoo doet het. Het mag zich natuurlijk wel vuil maken — niet met opzet, dat spreekt — maar moet leeren, zich zoo dra mogelijk weer te reinigen. 't Is schade voor de gezondheid, als het glad gestreken jurkje of de dito kiel 's avonds nog net zoo glad moeten zitten als 's morgens. Dat zou gaan lijken op die oude juffer, die in zwijm viel, als ze een vlekje op haar tafelkleed zag, en geen kind kon dulden, omdat „ze den boel maar vuil maken, die je met zooveel zorg hebt schoongemaakt”. Neen, een kind moet beweging hebben, moet spelen; en als daarbij de kleederen wat scheef gaan zitten of iets, dat bestemd is altijd heel te blijven, toch „stuk gaat”, moeten wij geen zuur gezicht zetten. Maar — dan moeten spons en naald gebruikt worden. Geen blijvende onreinheid! Daartegen moet ook de Bewaarschool met ernst en volharding strijden. En wat kleederen aangaat, als ge gebrek aan netheid of misschien gebrek aan de noodige midelen ontdekt, help dan een handje met wat heel te maken en spreek er eens over, of zoek iemand, die nog wel wat goeds missen kan. „Zalig zijn de barmhartigen”.

§ 21. **Bewaring voor lichamelijke letsel.** Eindelijk moet het kind voor schadelijke invloeden van buiten bewaard worden. Ik reken daaronder eerst gevaarlijke voorwerpen, waaraan 't onervaren kind zich licht bezeert, of die kwaad doen, als het ze in den mond steekt; dan — laat mij het maar onverbloemd noemen — ongedierte, waarmede het eene

kind soms (natuurlijk geheel onbewust) het andere aansteekt. Een kind, waarbij iets dergelijks wordt opgemerkt, moet onverbiddelijk, door een der kleinste kweekelingen, naar huis gebracht worden, opdat de moeder het reinige, en blijft zelfs dan nog een voorwerp van nauwlettend toezicht voor de onderwijzeres. Ook hier weer een vriendelijk woord aan de moeder, die het misschien te druk heeft, maar voor zoo'n woord tot verbetering vatbaar is. Wacht u evenwel, zulk een kind ook maar eenigszins onvriendelijk of minachtend te behandelen, want wie is hier de schuldige? Van bewaring voor gevaarlijke plaatsen behoeft ik wel niet te spreken, evenmin als van de noodzakelijkheid, toe te zien, dat niemand gevaarlijke dingen, b.v. stukjes glas, messen enz. medebrengt, en dat bezweete kinderen niet aan tocht blootgesteld worden. Sommige menschen toonen groote vrees voor de zomerzon; ik meen ten onrechte. De zonnestralen zijn gezond; de kinderen smelten er niet van; laat ze gerust in de zon spelen; als het hun te heet wordt, zoeken ze van zelf schaduw of rust; en mocht een jongen, die van geen ophouden weet, zich te zeer vermoeien, haal hem dan weg en laat hem rust nemen, en daarvoor moet gelegenheid zijn, in elk geval op de plaats, die voor regen beveiligd. In een der volgende hoofdstukken komt o. a. klassikaal onderwijs ter sprake. Ik merk hier reeds op, dat de onderwijzeres volstrekt niet alle kinderen over één kam mag scheren, maar in de school en op de speelplaats bijzondere zorg moet wijden aan wie die behoeven en niet van den eenling denken of zeggen: „alle kinderen doen het of kunnen het wel, jij moet ook maar mee”. En ik geef nu reeds dezen grondregel: *Bij alle klassikale bezigheid moet men, voor zoover noodig, zooveel mogelijk individueel te werk gaan.*

§ 22. **Tegen besmetting.** De Wet op de besmettelijke ziekten geeft voorschriften, die het der school gemakkelijk

maken, maar er zijn ook mogelijkheden van besmetting van meer onschuldigen aard — ik zeg *meer* onschuldig —, b. v. huiduitslag, die voorzichtigheid eischen bij het afwasschen en drinken; andere kinderen mogen niet met dezelfde spons of doek gewasschen of afgedroogd worden, die voor zoo'n kind gebruikt zijn, of drinken uit een kroes of kopje, waaruit zulk een kind gedronken heeft.

§ 23. **Natte voeten** zijn ongezond. Wanneer, vooral 's winters de kinderen met natte voeten schoolkomen, moet voor droge voeten worden gezorgd, door drogen van schoenen, klompen en kousen, waarbij de kinderen gereedstaand droog schoeisel aantrekken of zich zoolang op andere wijze behelpen. Ook kunnen schoenen enz. aan de voeten gedroogd worden, wat minder verkieselijk is.

§ 24. **Houding.** Bij de bespreking van de inrichting der lokalen zal ik gelegenheid hebben, over stof en schoolbank te spreken, want ook die kunnen den kinderen nadeelig zijn. Maar hier nog iets over de houding. „Kinderen, zit rechtop!” Best, maar zorgt, dat ze het kunnen, door ze niet te lang stil te laten zitten. In elkaar zakken en scheef zitten is dikwijls het gevolg van zwakte der rugspieren; spel en gymnastische bewegingen — buiten wat ik reeds vroeger noemde: goed voedsel, reine lucht enz. — zal zulk een „wurm” meer goed doen dan de herhaalde vermaning: „Zit toch rechtop!” Voor alle kinderen is het noodig, in hun houding een zekere vrijheid van beweging toe te laten; kinderen zijn geen standbeelden, en een gezond kind „kan niet stilzitten”. Natuurlijk moet ook op rechtoploopen, in 't algemeen: op hun gang gelet worden. Ik kom daarop later terug.

§ 25. **Bij reeds bestaand kwaad.** Het gebeurt soms, dat men bij een kind een gebrek opmerkt: ruggegraatsverkromming, uitslag of iets anders, waarop de ouders klaarblijkelijk geen acht slaan; dan ligt het op den weg der onderwijzers,

hen daarop te wijzen, opdat ze bijtijds maatregelen tegen het euvel nemen. En er kunnen ongelukken gebeuren, ook in de best ingerichte en zorgvuldigst bestuurde Bewaarschool; dan moet dadelijk om geneeskundige hulp worden gezonden, maar inmiddels kan de aard van het ongeluk eischen, dat er *oogenblikkelijk* een middel worde aangewend. Daarom volgt hier in een Aanhangsel iets over: eerste hulp bij ongelukken, en middelen ter herkenning van ziekten, die het noodig maken, dat de onderwijzeres het kind naar huis zende. Vooral voor het laatste (§§ 38 en volg.) heb ik de hulp van een geneesheer ingeroepen; ik neem zijn woord onveranderd over, maar veroorloof mij de vrijheid, er een enkele noot aan toe te voegen.

2a. Aanhangsel.

§ 26. **Waartoe dit aanhangsel.** Steeds meer wint de meening veld, dat de leek op geneeskundig gebied ten minste zooveel omtrent de behandeling van zieken moet weten, dat hij in staat is, bij ongelukken de eerste hulp te verleen, in afwachting van de komst des geneesheers, die dan meer afdoende maatregelen kan nemen. Er kan hierbij alleen sprake zijn van gevallen, die oogenblikkelijke voorziening eischen, waar zeer veel, zoo niet alles van dadelijke hulp afhangt. Natuurlijk zendt men terstond om een dokter; zodra die komt, geeft hij verdere voorschriften. De eerste hulp bij ongelukken dient slechts, omdat in den regel niet dadelijk een geneesheer aanwezig is. Nu de Vereeniging van Christelijke Bewaarschool-onderwijzeressen kennis van die eerste hulp in haar programma heeft opgenomen, geef ik hier een samen-

lezing van hetgeen gerekend mag worden, op het terrein der Bewaarschool te pas te komen.

§ 27. **Bewusteloosheid** kan het gevolg zijn van schrik, angst, aandoening (eenvoudige flauwte), zware verwonding, bloedverlies, aanval van beroerte, vergiftiging, stuipen, vallende ziekte, hersenschudding, zonnesteek. Maak alle nauwsluitende kleedingstukken, vooral om hals, borst en buik los. Zorg voor frissche lucht en weer toeschouwers. Leg het lichaam op den rug, met het hoofd lager, wanneer het gelaat bleek, en hooger wanneer het gelaat rood is. Besprenkel het gelaat met koud water. Laat geest van salmiak of een ander prikkelend middel ruiken en kittel met een strootje of veer in den neus. Bij braken houdt ge het hoofd op zijde. Bij vallende ziekte zorgt ge, dat de patient zich zelf niet verwondt; een zacht kussen onder het hoofd, een doek of kurk of houtje tusschen de tanden (opdat de lijder zich niet op de tong bijte), zoo weinig mogelijk zijn bewegingen tegenhouden, en vooral de vuisten niet openbreken. Bij stuipen of zonnesteek koude kompressen om het hoofd en mosterdpleisters aan de kuiten. Bij slaap na zonnesteek moet de lijder zorgvuldig gadeslagen worden, want dan ontstaat spoedig gevaar voor stilstaan der ademhaling.

§ 28. **Verstikking** kan het gevolg zijn van *verslikking*. In dat geval knijpt men den neus toe, dan opent zich de mond. Dan gaat men snel met duim en wijsvinger zoo ver mogelijk achter in den mond en tracht in de keel den spijsbrok te vatten en er uit te halen. Gelukt dit niet, dan drukt men den stikkende met borst en buik tegen een muur of kast, en drukt tusschen de schouderbladen tegen den rug aan. Dikwijls baat het ook, van buiten ter weerszijden van den slokdarm krachtig omlaag te drukken. Wie den dokter waarschuwt, moet hem tevens het ongeval berichten, opdat hij de noodige instrumenten kan meebrengen.

§ 29. **Verbranding**. Staan iemands kleeren in brand, laat

hem of haar dan dadelijk op den grond gaan liggen en sla een deken, doek, jas, gordijn of wat men maar bij de hand heeft om den brandende heen om de vlammen te dooven. Dan, maar niet eer, begiet ge hem met veel water, totdat de kleederen geheel afgekoeld zijn; dan geen koud water meer. Snijd of knip de kleeven van het verbrande lichaamsdeel los, zoodat ze van zelf afvallen; uittrekken of lostrekken waar ze aan de huid kleven is in geen geval geoorloofd. Maak geen brandblaren open; bij groote spanning moogt ge ze met een schoone uitgegloeide naald doorsteken en het vocht doen wegvloeien. Bedek de blaren en haar omtrek bij voorkeur met antiseptische brandzalf, zoo mogelijk met carbol-olie, (tenzij de verbrande huidoppervlakte nog al groot is, dan zou bij kinderen gevaar voór carbolvergiftiging kunnen ontstaan), om de onderhuid te beveiligen bij mogelijk openspringen der blaas. Leg op alle brandwonden schoone lappen, die in kalkwater en lijnolie (van beide evenveel), gedoopt zijn, doe daaroverheen een dikke laag watten en maak alles met een zwachtel vast.

Bij verbranding met bijtende stoffen: afspoelen met veel water. Weet ge, dat de stof een zuur is, voeg dan kalk, soda of zeep bij het water. Is de bijtende stof loog, wasch dan met water en azijn.

§ 30. **Open wonden.** Zelfs de onbeduidendste gevallen, zoodals b.v. een dwangnagel, een krabwond of opengesprongen plaats der huid, eischen even voorzichtige behandeling als een grootere wond, daar ze evenals deze kunnen gevolgd worden door ontsteking, zwelling, zelfs door bloedvergiftiging ten gevolge van verontreiniging.

Nooit rake men een wond met den vinger aan; zoo mogelijk wassche men zijn eigen handen eerst met warm water en zeep en reinige zijn nagels. Kleine bloedingen behoeven niet gestild te worden, daar ze juist eventueele onreinheden wegspoelen. Men kan dan het bloed eerst krachtig uitdrukken.

Daarop wordt de wondeplek gedesinfecteerd, d. i. door middel van antiseptische (bederfwerende) watten, gedrenkt met sublimaat- of creoline-oplossing, uitgewasschen. Een kleine wond kan ook met (natuurlijk antiseptische) hechtpleister bedekt worden, die alleen met een der genoemde oplossingen (of carbol of boorwater) mag worden bevochtigd. Gestold bloed neme men niet weg, daar het de wonde sluit. Grootere wonden bedekt men met een 'n paar malen toegevouwen stukje gaas of een stukje watten, zoo noodig bevochtigd met een desinfectie-vloeistof (ontsmettende vloeistof, hetzelfde als antiseptisch) en bevestigt dit door een paar repen hechtpleister of een zwachtel. Ook kan men een weinig jodoformpoeder strooien, dit met droge verbandwatten bedekken en verder verbinden.

Bij schrijning, door wrijving van schoeisel of kleederen, bij „doorloopen” of „doorrijden” moet men de vatbare plaatsen 's morgens en 's avonds met lauw zeepwater of brandewijn wasschen.

Desinfecteerende of antiseptische middelen zijn in de apotheek verkrijgbaar.

Het komt ook voor, dat een slagader getroffen is, hetgeen het geval is, wanneer een helderroode bloedstraal spuitend of stootsgewijze naar buiten komt. Hierbij is gevaar voor het leven. Men ontbloot dadelijk de gewonde plaats, zoo noodig door *lossnijden* en drukt de wond met het reinste dat men heeft, en den duim daarop, dicht. Wordt de eene duim moede, dan legt men er den anderen duim op en drukt, waardoor de spieren van den eersten ontspannen worden. Schieten de duimen te kort, wanneer geneeskundige hulp wat lang uitblijft, dan kan *omsnoering* die vervangen, door elastieken zwachtel of koord of wat men bij de hand heeft.

Bij vergiftigde wonden, door den beet van een dollen, of ook niet dollen hond, of door schadelijke kleurstoffen, moet men dadelijk, boven de wond, afsnoeren. Boven de wond wil

zeggen: aan de zijde, vanwaar het bloed naar de wond stroomt, dus naar de zijde van het hart. Aan den arm ligt de slagader, die men in zulk een geval moet afsnoeren, d. i. sterk drukken, in de plooi tusschen de twee- en driehoofdige armspier, dus op de plaats van den binnennaad der mouw, even boven den elleboog; aan het been aan de voorzijde, in het midden der liesplooi; voor een wond in de okselholte of schouderstreek drukt men de ondersleutelbeensslagader tegen de eerste rib. Is de hals gewond, dan drukt men de halsslagader tusschen de luchtpijp en de groote halsspier tegen de wervelkolom. Het afdrukken dezer slagader wordt evenwel niet lang verdragen; er ontstaat gewoonlijk spoedig een bloedledig in de hersenen, en daarvan kan onmacht het gevolg zijn. Toevoer van bloed naar het aangezicht (van kin tot oog) stuit men door de uitwendige kaakslagader ongeveer 1 c.M. van den kaakhoek tegen de onderkaak te drukken; naar het voorhoofd en den zijwand van den schedel door druk op de slaapslagader onmiddellijk voor de gehooropening.

§ 31. Bij **Neusbloeding** moet men niet laten snuiten, maar de armen langs het hoofd omhoog brengen, koud water of water met azijn in den neus brengen en koude compressen op nek, voorhoofd of neus leggen. Begint de bloeding te verminderen, dan geen water meer in den neus. Houdt de bloeding niet op, dan knijpt men den neus dicht of sluit dien met een propje watten of schoon linnen. Daarbij moet men opletten, of er ook bloed in de keel te zien is, want dat kan op die wijze in de maag komen en een bloedbraking veroorzaken. De hulp van een arts is bij niet spoedig ophouden der bloeding beslist noodzakelijk. Dichtknijpen van den neus gedurende 10 à 15 minuten, terwijl de patient voorover ligt, is voor een leek dikwijls het meest afdoende middel.

§ 32. Bij **Bloedspuwing** (wel te onderscheiden van *Bloedbraking*, waarbij donkerrood bloed uit de maag komt; bloed-

spuwing geeft lichtrood bloed) raadt de geneesheer hier te lande de meest mogelijke rust aan met bloedstillende middelen; op eene Bewaarschool doe men liefst niets dan het kind rustig houden, kalmeeren en zoo spoedig mogelijk naar zijn huis dragen of laten rijden.

§ 33. Bij **Verstuiking** zijn twee beenderen voor een oogenblik met hun gewrichtsvlakten van elkander geweken; men laat ze in volmaakte rust, geeft koudwater-omslagen om het getroffen gewricht en wacht de aanwijzingen van den dokter af.

§ 34. **Ontwrichting** is een blijvende verwijdering van twee beenderen uit hun onderlinge stelling. Men behandelte ze juist als een verstuiking en beproeve *niet*, het gewricht in zijn normalen stand terug te brengen.

§ 35. **Beenbreuk** kan uitwendig merkbaar zijn, zonder de huid beschadigd te hebben. Algeheele rust van het gebroken been is eerste voorwaarde voor den leek, opdat door beweging niet de huid verscheurd en de genezing bemoeielijkt worde. Het komt mij voor, dat rustige ligging van den patient in dit geval verre te verkiezen is boven vervoer met voorafgaand spalken van de gebroken plaats.

§ 36. Bij lichte **Kneuzing**, b. v. een buil of blauw oog, is het voldoende, omslagen van koud water of loodwater te geven of eenvoudig verband om te leggen.

§ 37. **Vreemde Lichamen** in het *Oog*, b. v. kleine insecten, kalk, enz. In de eerste plaats is daarbij alle wrijven verboden. Soms is het voldoende, het oog rustig gesloten te houden; neussnuiten vermeerdert den tranenvloed, die dienstig kan zijn het vreemde voorwerp naar den binnenooghoek te voeren. Helpt dit niet, dan trekt men voorzichtig het bovenooglid bij de oogharen over het onderlid heen. Baat ook dit niet, dan ziet men achter de oogleden; men ligt het bovenste op en laat den lijder omlaag kijken; het onderste ooglid verplaatst men, door, even onder het oog, de huid over het juk-

been naar beneden te drukken. Ontdekt men daarbij het vreemde lichaam, dan tracht men het met een stukje watten voorzichtig te verwijderen, maar gebruike in geen geval geweld.

Is een erwt, boon of iets dergelijks in het *Oor* gedrongen, dan late men de behandeling daarvan eenvoudig aan den geneesheer over, wijl oogenblikkelijk gevaar niet aanwezig is.

Wat in den *Neus* gekomen is, kan soms met krachtig snuiten (waarbij de vrije zijde afgesloten wordt), door snuif of kittelen met een veder opgewekt, verwijderd worden. Wanneer het voorwerp in de neuskeelholte geraakt is, kan het daar blijven steken of ook door den slokdarm in de maag komen. Hoesten en schrapen helpt weleens om het door den mond te verwijderen. Dit middel kan ook dienstig zijn, wanneer een vreemd lichaam in *Strottenhoofd* of *Luchtpijp* is gekomen; niezen of een braakmiddel baten in dat geval mede. Is het voorwerp evenwel puntig, b. v. een naald of stukje glas, dan mag geen enkel middel beproefd worden, maar moet de hulp van den arts afgewacht worden. Graten of stukjes been in den *Slokdarm* worden òf door een stukje brood met boter, goed gekauwd, naar beneden of door braking (daartoe kittelt men de keel) naar boven gedreven. Blijft het voorwerp steken, dan beproeve men kloppen of drukken op den rug (zie § 28).

§ 38. **De Bewaarschool en besmettelijke ziekten.** Bekend is, dat Bewaarscholen de kweekplaats zijn van allerlei besmettelijke ziekten ¹⁾, waarom het wenschelijk is, dat de onderwijzeres eenige kennis heeft aangaande de meestvoorkomende dier ziekten en haar nut doe met volgende aanwijzingen van ziekte:

§ 39. 1°. **In het algemeen** zende men een kind naar huis,

1) Juist om de Bewaarschool van dien blaam, dien ik geheel voor rekening van mijn medicus laat, te zuiveren, moeten Besturen en Onderwijzeressen samenwerken om zorgvuldig voor de gezondheid te waken. S.

wanneer het den indruk maakt van ziek zijn en de lichaams-temperatuur, in den oksel gemeten, 37,5 graden (Celsius) of daarboven bedraagt. Voor dit meten legt men een maximaal koortsthermometer met het benedeneinde in de okselholte, sluit den bovenarm gedurende minstens 5 minuten tegen het lichaam, terwijl de onderarm, rechthoekig gebogen vóór tegen de borstkas steun vindt.

§ 40. 2°. **Mazelen en Roode hond**, beide besmettelijke ziekten, zijn gewoonlijk gemakkelijk te herkennen. Men ziet meer of minder groote roode vlekjes in het aangezicht, in den hals of op de handen en armen; daarbij vertoont het kind neusverkoudheid en tranende oogen. Bij Mazelen en Roode hond moet de lijder zoo spoedig mogelijk naar bed.

§ 41. 3°. Evenzoo is dit het geval bij **Roodvonk**. Hierbij ziet men meer gelijkmatige roodheid van de huid in den hals, (minder op voorhoofd, kin en lippen, in onderscheiding van Mazelen); later ziet men de roodheid ook op handen en armen. Daarbij klaagt het meestal over keelpijn en geeft den indruk van ernstig ziek zijn. Soms zijn bij Roodvonk de kinderen zoo weinig ziek, dat de ziekte over het hoofd gezien wordt, en men haar eerst herkent door het vervellen van de huid aan hals, handen en armen; in dit tijdperk is de ziekte nog zeer besmettelijk, waarom het kind onmiddellijk naar huis moet worden gezonden.

§ 42. 4° **Waterpokken** is eene goedaardige ziekte, doch ook besmettelijk. Men ziet dan kleine blaartjes, gevuld met vocht, later veranderend in etterpunten, in het gezicht, op de handen of aan de armen. Al is deze ziekte gewoonlijk niet gevaarlijk voor het leven, dan behoort toch zoo'n kind minstens thuis in de warme kamer en mag het niet op de school blijven wegens het gevaar van besmetting.

§ 43. 5°. De echte of ware **pokken**, die vroeger in groote

epidemieën optraden, behooren, nu de vaccinatie ¹⁾ verplicht is voor schoolgaande kinderen, gelukkig tot de groote zeldzaamheden. Men ziet op verschillende plaatsen der huid eerst roode vlekjes en na enkele dagen puisten. Het eigenaardige van pokpuisten is, dat zij in het midden een kleinen deuk vertoonen. Bij waterpokken ziet men onder de etterpuisten dikwijls enkele, die hetzelfde beeld vertoonen als ware pokken. Men moet zich daarom niet te spoedig bang maken voor ware pokken, wanneer men enkele pokpuisten ziet met zoo'n deukje.

§ 44. 6°. Bij eenige **Huidziekten** ziet men groote etterkorsten aan de lippen, bij het oor, in den nek en vooral op het behaarde hoofd.

Voor de onderwijzeres is het moeielijk, te beslissen of deze al of niet besmettelijk zijn. Geeft het kind geene teekenen van algemeen ziek zijn, dan vrage men den ouders om advies van een arts, doch op zoo'n advies, liefst schriftelijk, dringe men aan, daar sommige huidziekten zeer besmettelijk en moeielijk te genezen zijn.

§ 45. 7°. **Croup**. Wanneer een kind een heeschen hoest heeft, denke men dadelijk aan Croup. Dit is eene ontsteking van het strottenhoofd, meestal als gevolg van Diphtheritis.

§ 46. 8°. Bij **Diphtheritis** klaagt het kind over keelpijn en ziet men grauwe plekken aan huig of amandelen. Bij eenige verdenking op Croup of Diphtheritis verwijdere men het kind onmiddellijk van de school, daar deze ziekten tot de meest gevaarlijke en besmettelijke behooren.

§ 47. 9°. **Braaken**. Braakt een kind, zoo kan dit van verschillende oorzaken afhankelijk zijn, zoowel onschuldige als gevaarlijke. Zoo kan het braaken bijv. een gevolg zijn van

1) Of niet de vaccinatie meer onheil dan goed gesticht heeft, daarover loopen de meeningen der medici uiteen. En zoolang het meerdere nut niet vaststaat, is *vaccinedwang* m. i. ongeoorloofd. S.

ondoelmatige voeding of van eene lichte maagaandoening, doch ook kan het een voorlooper zijn van besmettelijke ziekte of van meningitis (hersenvliesontsteking). Raadzaam is het daarom, zoo'n kind naar huis te zenden.

§ 48. 10°. Bij **Toevallen** of **Stuipen** valt het kind plotseling neer, dikwijls met een schreeuw; het is buiten kennis, trekt of slaat hevig met armen en beenen, heeft kramp in de kaakspieren, zoodat de tanden op elkander klemmen; schuim komt op den mond, en door bijten op de tong vloeit er soms bloed uit den mond.

Men trachte niet de duimen uit hun gebogen stand te buigen, gelijk velen dit doen; zulks baat niets, en men heeft kans de duimen te breken. Men make echter onmiddellijk alle kleeven los, brenge het kind buiten de klas en legge het ergens neer zoo, dat het zich niet bezeeren kan; men late het kind niet alleen, zoolang het buiten kennis is, vege het schuim van den mond, en houde, zoo er neiging tot braken is, even het hoofd op zij, zoodat speeksel en braaksel uit den mond kan vloeien en niet naar achteren soms in het strottenhoofd loopt.

Duurt de stuip langer dan ongeveer 10 minuten, dan legge men koude doeken op het hoofd en mosterd aan de kuiten; hiervoor smeere men gewonen mosterd op grauw papier of op een doekje, legge dit om de kuiten en bevestigte het met een zwachtel of desnoods met een bandje; den mosterd moet men niet langer dan 20 minuten op de huid laten liggen, daar mosterd anders soms blaarvorming veroorzaakt.

Nooit beproeve men iemand, die in een toeval ligt, te laten drinken. Hij kan niet slikken, en men loopt gevaar door het brengen van water of dergelijke in den mond, dat de patient stikt.

Tijdens het toeval vervoere men den patient liever niet, doch late hem rustig liggen en sture inmiddels een boodschap naar de ouders.

Heeft een kind meermalen toevallen, dan zende men het

liever voor goed weg van de bewaarschool, daar het zien van toevallen nadeelig kan zijn voor het zenuwleven der andere scholieren.

§ 49. 11°. Eene eigenaardige ziekte is **Chorea** of **St. Vitus-dans**. Hierbij heeft het kind, dat er dikwijls gezond uitziet, telkens trekkingen in armen en beenen, waardoor het bijv. plotseling iets laat vallen, niet stil kan staan enz. Zoo'n kind wordt dikwijls voor ondeugend en lastig gehouden, terwijl het toch zenuwziek is. Gewoonlijk komt deze ziekte eerst voor boven den leeftijd van 6 jaar.

De ziekte werkt dikwijls aanstekelijk voor de medescholieren; hierom alsook omdat voor de genezing rust een vereischte is, behooren lijders aan Chorea niet op de school.

§ 50. 12°. **Kinkhoest**. Hierbij heeft de patient de eerste dagen een hoest als van verkoudheid; later ontwikkelen zich benauwde hoestbuien, waarbij het kind soms blauw wordt en een eigenaardig geluid maakt, „haalt” zooals de gewone term luidt. Komt er bij de hoestbuien veel slijm uit den mond, dan noemt het volk deze ziekte: *Slijmhoest*.

Eigenaardig is, dat gewoonlijk twee hoestbuien kort na elkander komen, en de hoestbuien vooral opgewekt worden, als de patient zich boos of zenuwachtig maakt. Een enkele maal komt er met de hoestbui eenig bloed uit mond en neus; dit is niet altijd gevaarlijk.

Kinkhoest is zeer besmettelijk, waarom zoo'n patient liever niet de school moet bezoeken; aangezien de kinderen zich dikwijls niet ziek gevoelen en er dan mee buiten loopen, zal hunne verwijdering soms moeielijk zijn vol te houden.

§ 51. 13°. **Andere gebreken**. Aan het Oog kunnen verschillende afwijkingen voorkomen als scheelzien, bijziendheid, verziendheid. Dit is voor eene onderwijzeres aan eene Bewaarschool van weinig belang. Alleen dient zij te weten, dat ontsteking aan het oog soms zeer besmettelijk is. Treft zij

onder haar kinderen er een aan met oogontsteking (roodheid, en soms etterige afscheiding), dan is het zoowel in 't belang van het kind, dat zij den ouders raadt geneeskundige hulp in te roepen, als ook om te weten of de ziekte besmettelijk is.

§ 52. 14^e. De laatste jaren is op de scholen de aandacht gevestigd op het herkennen van **adenoïde vegetaties**, dit wil zeggen: woekeringen achter in de neusholte. Het kind ademt hierdoor moeilijk door den neus; dientengevolge heeft het, vooral met loopen, den mond open, hetwelk weder aanleiding geeft tot herhaalde keelontsteking. Een verder gevolg is, dat zoo'n patient hardhoorend wordt en soms achterlijk is in het leeren. Dergelijke kinderen zijn te herkennen aan het zitten met open mond, hardhoorendheid en soms door hun uiterlijk.

De ziekte is niet besmettelijk. Wenschelijk is, de ouders op de afwijking opmerkzaam te maken en hun te raden, het kind onder geneeskundige behandeling te stellen.

3. Verstandelijke Opvoeding.

§ 53. **Ons verstand, een moeilijke studie.** Ons verstand — sommigen spreken van ziel — is nog wondervoller scheping Gods dan ons lichaam, wondervoller, wijl ons verstand nog minder tedeoorgronden is. Entoch, „wie weet hetgeen des menschen is dan de geest des menschen, die in hem is?” (I Cor. 2: 11). (Hier vinden we weer het woord geest gebruikt.) Maar doorgrond heeft de mensch zijn eigen geest nog niet; er heerschen te dien aanzien nog tal van tegenstrijdige meeningen. Ik zal dan ook van „Zielkunde” of met een Grieksch woord „psychologie” niet meer zeggen dan

wat een Bewaarschool-onderwijzeres in haar werkkring nuttig kan zijn en geef geen afgerond stelsel.

§ 54. **Het verstand heeft een stoffelijk orgaan.** Toch nog een enkele opmerking vooraf. Gelijk het oog het orgaan of zintuig is voor het gezicht, zoo zijn de hersenen het zintuig voor ons verstand. Het licht toovert beelden, eigenlijk mag ik wel zeggen: beeldjes, van het ons omringende op het netvlies onzer oogen, en op geheimzinnige wijze brengen de gezichtszenuwen den indruk van dat beeld naar de hersenen; maar dat is nog geen zien in den dagelijkschen zin van het woord. Dien indruk worden we ons bewust: wij weten wie of wat voor ons staat, en dat noemen wij eerst zien. Dat is de arbeid van ons verstand, van onzen geest, van onze ziel — hoe ge 't noemen wilt — in elk geval van 't onstoffelijk deel van ons wezen. Hoe werkt nu 't verstand door middel der hersenen? Wie zal ons dat uitleggen? Wel weten wij, dat ook hersenen, evengoed als spieren, door arbeid vermoeid worden, kracht verliezen, en dan rust noodig hebben om te herstellen; dat ze overwerkt kunnen worden en dan lange rust behoeven; dat ze aan ziekten blootstaan, zoo goed als andere lichaamsdeelen. Wel vertellen ons de schedelkundigen (phrenologen), dat bepaalde deelen der hersenen de zetel zijn voor bepaalde werkzaamheden van het verstand. Maar van de onderlinge verhouding van hersenen en denkvermogen weten wij nog zoo goed als niets.

§ 55. **De werkzaamheid van ons verstand** is drieërlei: 1. opnemen, 2. bewaren en 3. verwerken. Wij zien of hooren iets, onthouden dat en denken erover na.

§ 56. **I. 1^e. Gewaarwording.** Bij het opnemen onderscheiden we weer drieërlei: *a.* Gewaarwording, *b.* Waarneming, *c.* Voorstelling. Door onze vijf zinnen werkt de buitenwereld, d.i. wat buiten ons bestaat, op ons in: in het oog b.v. vallen lichtstralen, die op het netvlies een beeld vormen, en de in-

druk van dat beeld wordt door de gezichtszenuw naar de hersenen geleid, het uitwendige oor vangt een geluid op; dat geluid wordt door het inwendige oor op de gehoorzenuw en zoo naar de hersenen gebracht. De reuk-, smaak- en gevoelszenuwen brengen insgelijks indrukken naar de hersenen over, en dat ontvangen van indrukken door het verstand heet **gewaarworden**. Of die gewaarwordingen sterk of zwak zijn, hangt af van de gevoeligheid der zintuigen, van de kracht der daarop werkende prikkels, d. i. datgene wat op de zintuigen inwerkt, b. v. het geluid op het oor, en van de ontvankelijkheid van het verstand, d. i. onze belangstelling. Als het oog dof begint te worden, ziet het zoo scherp niet meer; het licht eener kaars werkt zwakker dan 't zonlicht; en als men druk bezig is, hoort men nauwelijks wat rondom gebeurt. Wij hebben bovendien innerlijke gewaarwordingen, die van de verschillende lichaamsdeelen afkomstig zijn, b. v. pijn, honger, die ook door zenuwen naar de hersenen worden overgebracht.

§ 57. **Bewuste en onbewuste gewaarwording.** Als de gewaarwording te zwak is, worden wij ze niet bewust, d. i. wij bemerken niet, dat wij iets gewaarworden. Ik ontmoet een vreemde, spreek met hem en zie hem natuurlijk aan. Maar ons gesprek is van den beginne aan voor mij zoo belangwekkend, dat ik na ons scheiden niet weet wat voor das hij om had; de gewaarwording is door mijn oogen en gezichtszenuw tot de hersenen doorgedrongen, maar mijn opmerkzaamheid was door ons gesprek zoo geheel in beslag genomen, dat die gezichtsgewaarwording niet tot mijn bewustzijn kon doordringen. Het komt ook voor, dat de gewaarwording niet zoo snel bewust wordt. Ik zeg iemand iets, maar zij verstaat mij niet en vraagt: „Wat zegt u?” Voor of terwijl ik mijn woord herhaal, wordt zij zich evenwel bewust wat ik heb gezegd en antwoordt.

§ 58. 2^e. **Waarnemen.** Wanneer men nu oplet op hetgeen door de zintuigen tot ons verstand komt, dan heet dat Waarnemen.

Waarnemen is niet alleen zien, maar ook hooren, smaken, ruiken en voelen. Mijn neus wordt getroffen door een vreemden geur; de reukzenuw geleidt dien indruk naar de hersenen; die gewaarwording is sterk genoeg om bewust te worden; het is een brandlucht, naar ik meen. Nu ga ik opletten en ruik opzettelijk; ik neem den geur waar en ja, ik vergis mij niet; er brandt iets aan. Waarnemen is dus: alle andere gedachten voor een tijd bannen, en aan een of meer opeenvolgende bepaalde gewaarwordingen alle aandacht schenken. Dat het niet altijd gemakkelijk is, alle andere gedachten te bannen, weten wij allen bij ervaring, vooral als er daaronder zijn, die ons bijzonder belang inboezemen; we moeten b. v. een moeilijke som maken en het kost ons moeite die goed te lezen, want een feest, dat op handen is, legt telkens beslag op ons denkvermogen. Maar vooral bij kinderen is waarnemen iets wat moeite kost, niet alleen, wanneer andere gedachten hen bezig houden, maar ook, als ze „wat zitten te droomen of te suffen.” En, gelijk alle werkzaamheid vermoeit, zoo ook het waarnemen; men mag vooral een kind niet te lang achtereen laten waarnemen.

Wanneer het gelukt der kinderen opmerkzaamheid te winnen, dan kost het weer moeite, die opmerkzaamheid gaande te houden, want ze dwalen zoo licht af; die onbekwaamheid om zich lang genoeg met één ding bezig te houden, heet verstrooidheid.

§ 59. **Volledige en onvolledige waarneming.** Er is onderscheid tusschen waarnemen en waarnemen. Wij kunnen onvolledig waarnemen en volledig waarnemen. „Cor, je som komt niet uit; er wordt gevraagd, wat die rijst per K.G. kost, en je hebt den prijs der geheele partij opgegeven!” Cor heeft dus onvolledig waargenomen. Nu is volledig waarnemen niet altijd noodig: buiten staat een dier, en ik zie met één oogopslag, dat het een paard is, zonder opzettelijk naar kop, hals,

romp, pooten en staart te kijken. Dat komt daarvandaan, dat ik al zoo dikwijls een paard gezien heb, en een paard verschilt genoeg van alle andere dieren om het spoedig te herkennen. Ik krijg van dat paard een „totaalindruk”. Maar in het geval van die som van Cor was volledige waarneming wel degelijk noodig. En om de dingen te leeren kennen — en dat moeten kinderen leeren — is evenzeer volledige waarneming noodig.

§ 60. 3^e. **Voorstelling.** Op gewaarwording en waarneming volgt de Voorstelling. Een vriendin heeft u een keurig handwerkje laten zien en het weer opgeborgen; niet alleen weet ge nu nog, dat ge hebt gezien, maar het patroon is „in uw gedachte gebleven,” min of meer volledig, naarmate ge het nauwkeuriger hebt bekeken; ge hebt er een voorstelling van. Het beeld, door het handwerkje in uw geest gevormd, is gebleven; ge ziet het als het ware nog. Die voorstelling is een samengestelde: ze bestaat uit verscheidene samenhangende voorstellingen van de figuren, de onderlinge verbindingen en de onderlinge grootte, de verschillende kleuren misschien, enz. Een enkelvoudige voorstelling laat zich niet verder ontbinden, b. v. wit (sneeuw), zuur (azijn), één, recht (een rechte lijn). Een voorstelling kan helder en dof, volledig en onvolledig zijn, naarmate de waarneming was, maar ook naarmate de vaardigheid van uw voorstellings (of *perceptie*-) vermogen. Menigeen heeft een herhaalde waarneming noodig, en van sommige zaken is een herhaalde waarneming noodig, eer een goede voorstelling kan ontstaan.

§ 61. **Apperceptie.** Gesteld, ge leest of hoort de geschiedenis van Davids kamp met Goliath; ge hebt die al meermalen vernomen, en het kost u haast geen moeite, ze u weer voor te stellen, veel minder dan iemand, wien men ze nog nooit heeft medegedeeld. Hoe komt dat? Omdat de nieuwe mededeeling de oude voorstelling wakker riep en daarmede versmolt,

hetgeen men *apperceptie* noemt. Nog een voorbeeld: ge verneemt iets nieuws over de werkwoorden, tegelijk met een vriendin, die er nog heel weinig van weet; gij vat dat onderricht veel beter, omdat aan uw reeds verkregen voorstellingen een of enkele nieuwe worden toegevoegd, terwijl uw minder geleerde vriendin veel meer voorstellingen moet vormen, wat meer inspanning kost of minder goed gelukt.

§. 62. **Associatie van voorstellingen.** Ten slotte: Als ik een getal onthouden moet, dan zoek ik dat getal met een ander denkbeeld te verbinden. B.v. 96. Ik stel mij daarbij voor, dat Gez. 96 zoo schoon is, of — minder poëtisch — dat 96 een getal met veel deulers, en bijna 100, of 6×16 en 4×24 enz. is. Een ander voorbeeld: wij leeren de schijnge-stalten der maan en merken op, dat de wassende maan den vorm van den eersten neerhaal eener **W** (wassend) en de afnemende den eersten neerhaal eener **A** (afnemend; beide als schrijffletters genomen) heeft.

§ 63. II. **Bewaren der voorstellingen.** Wij hebben indrukken opgenomen door gewaarwording, waarneming en voorstelling. Nu spreken wij een oogenblik over het bewaren der voorstellingen. Hierbij onderscheiden we *Geheugen*, dat bewaart, en de *Herinnering*, die terugbrengt of reproduceert.

§ 64. 1°. **Geheugen.** Een voorstelling treedt in onzen geest na een of enkele oogenblikken, zelden na langer tijd, op den achtergrond, verdrongen door andere voorstellingen. Ge hebt een heerlijke preek gehoord, en na het „Amen” is uw gedachte bij 't gemeenschappelijk gebed. Maar al is de preek zelf voor 't oogenblik op den achtergrond gedrongen, toch is ze daarom nog niet verloren. Zelfs ben ik geneigd te gelooven, dat geen enkele voorstelling verloren gaat; soms komen mij melodieën of beelden uit mijn jeugd voor den geest, die jarenlang verborgen zijn gebleven. Het spreekt van zelf, dat levendige voorstellingen minder ver op den achtergrond treden dan

flauwe. Het onthouden hangt niet af van meerder of mindere werkzaamheid van het geheugen, maar van de intensiteit (kracht) der voorstelling. Wat doen wij nu, wanneer wij iets goed wenschen te onthouden? (een zeer belangrijke vraag!) Wij nemen nauwkeurig en herhaald waar (apperceptie) (twee, drie, viermaal overlezen is ook herhaald waarnemen), en richten, om goed te kunnen waarnemen, er *al* onze opmerkzaamheid op. Wij versterken onze voorstellingen door associatie. Wat kinderen nog niet doen, maar allengs met de jaren komt: wij trachten te begrijpen; maar die werkzaamheid van onzen geest behoort tot het verwerken der voorstellingen; daarover dus aanstonds.

§ 65. **Van buiten leeren.** Maar wel past hier nog een woord over het memoriseeren (in het geheugen prenten, van buiten leeren) in den kinderlijken leeftijd. Dat gaat werktuigelijk, d. i. zonder die voorstellingen met andere te verbinden. Een jong kind doet dit laatste bijna nog niet; het moet zulks nog leeren. Het werktuigelijk memoriseeren behoort bij zijn leeftijd. (Toch helpen maat en rijm reeds krachtig mede, temeer naarmate er gevoel voor poëzie in het kinderlijk gemoed sluimert.) Wie in dien zin geen kind meer is, gaat anders te werk: hij moet iets van buiten leeren, maar denkt over den inhoud na; die inhoud trekt aan of stoot af; ook de vorm kan aantrekken of afstooten. Nu helpt dat nadenken en voorstellen van vorm en inhoud aan den eenen kant, maar houdt aan den anderen kant ook het van buiten leeren zelf tegen. Het is dan ook dwaasheid en miskennis van den kinderlijken geest, de jeugd alleen datgene te willen leeren wat ze verstaat. Door memoriseeren kan heel wat in het geheugen geborgen worden, dat later rijke vrucht voortbrengt.

§ 66. 2^e. **Herinnering.** Naast het geheugen noemde ik de Herinnering, d. i. het weer op den voorgrond treden, weer levendig worden, het weer bewust worden van vroegere voor-

stellingen. Dat geschiedt *onwillekeurig*, wanneer iets ons van zelf weer voor den geest komt, wat soms plaats heeft nadat we ons gepijnigd hebben om het voor den geest te roepen; of *willekeurig*, door eigen inspanning. Hoe doen wij dat? Iemand vraagt: hoe is Prins Willem I gestorven? De voorstelling, die deze vraag bij u wekt, is misschien voldoende, het antwoord wakker te roepen. Maar mogelijk zijt gij het vergeten. Wat dan? Ge maakt gebruik van associatie; ge tracht door andere denkbeelden tot de voorstelling van Willems dood te komen. Misschien gelukt het u — want van de verbinding der denkbeelden zijn we slechts in zeer geringe mate meester — door Willem op Filips II, van dien op zijn haat tegen Willem, dan op den bloedprijs, op Willem's hoofd gezet, op den sluipmoordenaar, en zoo op de gewenschte voorstelling te komen. Langs een anderen weg kan 't even goed.

Vaak komen door associatie ook onwillekeurig voorstellingen ons weer voor den geest. Een voorbeeld daarvan levert O. Funcke in zijn: Paulus te Water en te Land (bl. 2): „Hoe komt gij van een blik op de punt uwer laars op Cales, den laatsten Protestantschen martelaar en Voltaire, zijn verdediger?” vroeg hem een vriend. „Zie, bij het staren op de punt van mijn laars, vielen mij, ik weet niet waarom, mijn lompe, met ijzer beslagen Alpschoenen in de gedachte, en zoo was ik op de Alpen en bij onze laatste Alpenreis, en ik dacht er aan, hoe wij toen op het punt stonden om uit Tirol over den Brenner naar Italië te gaan, en zoo was ik bij de Waldenzen, in de dalen van Piemont en bij de vervolgingen, die zij om des Evangelies wil ondergingen, en zoo verder bij de Huguenoten, en kwam tot aan Cales, het laatste offer, en zoo natuurlijk ook op Voltaire, die hem verdedigde.” Of ook, meer opzettelijk: ik herinner mij een schoon lied, dat mij tegelijk een duistere, maar toch aangename voorstelling reproduceert. Ik wil die voorstelling helder maken, mij bezinnen. Ik ga na,

waar en wanneer ik dat lied gehoord heb, tracht althans dat na te gaan (verleden week Donderdag), kom dan op de omstandigheden (een feestelijke samenkomst) en zoo treedt weer helder voor zijn geest het genoeg, dat ik dien avond gesmaakt heb. Tusschen zoo'n reeks geassocieerde voorstellingen bestaat natuurlijk verband, anders zou de eene niet de andere te voorschijn roepen. Laten we het geval van Funcke eens nagaan: eerst tweëerlei schoeisel, dan de plaats waar die lompe schoenen gebruikt waren (de Alpen), dan Alpen en Alpenreizen, dan een bepaalde Alpenreis, dan het doel van die reis (Italië), dan de bewoner van Italië, in het algemeen, dan bepaalde bewoners (Waldenzen) en hun vervolging, dan de vervolging hunner geloofsgenooten in een aangrenzend land, dan een dier geloofsgenooten, en eindelijk dien man en zijn verdediger. Zoo associeeren ook gelijktijdigheid (ik denk aan een reis en meteen aan het weder van dien dag), opeenvolging (ge stelt u een schooltijd voor en meteen uw wandeling naar huis na afloop van dien schooltijd), tegenstelling (iemand ziet een hond met spitsen snuit en herinnert zich een anderen hond met breeden bek, dien hij onlangs heeft gadegeslagen); gelijkheid van plaats (men hoort Utrecht noemen en ziet in gedachte den statigen Domtoren).

§ 67. **Vergeeten.** Wanneer iets in ons geheugen geborgen is, maar niet ter rechter tijd weer te voorschijn treedt, zeggen we: ik *heb* het vergeten. Ik moest Vrijdag een brief schrijven; dat was mij Dinsdag gezegd. De Vrijdag was het associeërende denkbeeld, dat mij dien plicht moest te binnen roepen, maar dat associeërende denkbeeld liet mij in den steek, evenals de schenker Jozef, natuurlijk was dat de schuld van mijn waarneming, d.i. van het ontvangen der opdracht. Ik had er weinig zin in en was daarom traag in het waarnemen geweest. Wanneer dacht de schenker weer aan Jozef? Toen de droomen van Faraõ hem door associatie aan zijn

eigen droom in de gevangenis en aan den uitlegger van dien droom, misschien ook aan zijn eigen belofte, herinnerden. Zoo brengt ook een associëerende voorstelling (b.v. een andere of een brievenbus) mij mijn belofte omtrent dien brief te binnen. Wat ik evenwel onmogelijk mij herinneren kan, *ben* ik vergeten.

§ 68. **Onnauwkeurige herinnering.** Ik vraag een kind: hoeveel pooten heeft een bij? De bij is eergisteren besproken. Het kind zegt: vier. Hoe komt het aan die fout? Het heeft in de eerste plaats niet goed waargenomen, op het aantal pooten niet voldoende gelet. Dat zal natuurlijk aan onoplettendheid van den leerling liggen, maar had misschien door de onderwijzeres kunnen voorkomen worden. Nu komt de vraag; het gebeurt, dat het kind zonder ernstig nadenken maar wat zegt; het kan ook zijn, dat zich in zijn geest de voorstelling van bijen aan die van viervoetige dieren verbindt, omdat dat verschil van aantal pooten schier onopgemerkt gebleven is. Zoo antwoordt een jongen op de vraag: hoeveel is 9×6 ? misschien 45; de voorstellingen 4 en 5 zijn in zijn geheugen gebleven (vooral als hij „ $9 \times 6 = 54$ ” gelezen heeft), maar op de onderlinge plaats der cijfers heeft hij niet gelet, en nu de werkelijke volgorde geen voldoende indruk heeft nagelaten, hangt die, welke de knaap kiest, van andere, niet altijd te ontdekken omstandigheden af.

§ 69. **III. Verwerken der voorstellingen.** Na opnemen en bewaren volgt het verwerken der voorstellingen, het eigenlijk denken, die hoogere werkzaamheid van ons verstand, welke doordringt tot de diepten niet alleen van de zichtbare, maar ook van de onzichtbare wereld; we trachten beide te verstaan, en onder de voorwerpen van 's menschen onderzoek behoort ook zijn eigen wezen. Alleen de Schepper van 't zichtbare en onzichtbare, God zelf, zou voor ons verstand onkenbaar zijn, wij zouden Hem niet bewust worden, indien Hij zich niet zelf geopenbaard had.

§ 70. **Oordeelen.** Laat mij nu trachten, dat denken eenigszins te beschrijven. Een kind heeft geleerd, dat een naar alle zijden rond lichaam bol heet (de naam bol behoort tot de taal; de taal heeft dus bij de werkzaamheid van den geest hulp verleend; ge hebt het natuurlijk geen definitie van bol gegeven, maar meer bollen laten zien, al draaiende laten zien, en betasten; het kind heeft dus een voorstelling van bol. Ge laat het nu een bol zien; het beschouwt dien en op de vraag: wat is dat? antwoordt het: een bol. Het heeft dat voorgehouden voorwerp, beschouwd, vergeleken met vroegere voorstellingen en komt tot de beslissing, dat het een bol is. Het heeft *geoordeeld*, en wel dat uw voorwerp met de voorstelling van bol overeenstemt. Het oordeelt evenzeer, wanneer ge het een kubus voorhoudt en vraagt: is dit ook een bol? en het antwoordt: geen bol. Er zijn dus bevestigende en ontkennende oordeelen. Bij 't waarnemen hangt zeer veel van de belangstelling af; geheugen en herinnering staan ermede in nauw verband; ook het oordeelen hangt van uw sympathie of antipathie af. Ons oordeel is niet altijd juist. Dat hangt in de eerste plaats van onze voorstellingen af, maar, zooals ik zeide, wel degelijk ook van ons gemoed.

Ge moet met den trein mede, die 12.18 (spoortijd) vertrekt, ge kunt geen lateren nemen. Maar door allerlei wordt het laat; eindelijk zijt ge op weg. Ge kijkt op uw horloge; 12.18 spooortijd is 12.38 stadstijd (of dorpstijd); uw horloge wijst 12.30. Uw vriendin zegt: je haalt het niet meer; zij oordeelt naar het eind weg, dat nog afegelegd moet worden, en den tijd, die nog rest. Gij antwoordt: 't zal nog wel gaan. Vanwaar die verschillende oordeelen? De tijd, dien ge nog hebt, is 8 minuten, dat staat vast; maar omtrent den afstand kunnen de schattingen verschillen. Het kan zijn, dat zij *onbevooroordeeld* oordeelt, en gij gaarne op tijd komt, en daarom meent: het kan nog wel. Onbevooroordeeld, d. i. bereid om het oordeel dat zich in haar

geest vormt, te aanvaarden; zij heeft dan geen *voor*-oordeel, dat de vorming van een juist oordeel tegenhoudt. En dat voor-oordeel, dat de reizigster wellicht beheerscht, is: ik moet op tijd aan den trein zijn.

Of: ge ontvangt een verpletterend bericht: een zuster, die ge innig liefhebt, die ge voor een paar dagen nog gezond hebt verlaten, is doodziek; ge leest het bericht, kent de hand en de betrouwbaarheid der schrijfster; ge moet dus oordeelen, dat uw lieve zuster inderdaad doodelijk krank is, maar — ge kunt het niet gelooven, dat oordeel niet aannemen. Doch die voorbeelden toonen tevens aan, dat bovendien de voorstellingen, die door ons tot een oordeel verbonden worden, lang niet altijd juist zijn, en dat dus ons oordeelen zeer dikwijls onjuist is. In 't eerste geval kon uw horloge voor- of naloopen, en de noodige tijd hangt van de lengte van den weg af, welke lengte ge niet nauwkeurig weet, en van de vlugheid van uw gang, die ge evenmin juist bepalen kunt; misschien hoopt ge wel, dat de trein te laat aankomt. In het tweede geval is het de vraag: wie heeft geconstateerd, dat uw zuster doodziek is? De schrijfster en zelfs de geneesheer kunnen zich vergissen.

§ 71. **Besluiten en Redeneeren.** Wanneer wij twee of meer oordeelen tot een nieuw oordeel verbinden, heet dat oordeel een besluit. Ge oordeelt dan, dat uw zuster inderdaad doodziek is, en — dat ge de trein nog wel kunt halen: daaruit besluit ge, dat ge de geliefde kranke nog wel levend kunt zien. Oordeelen en besluiten, vooral wanneer men telkens nieuwe gevolgtrekkingen of besluiten maakt, heet redeneeren.

Een ander voorbeeld van de onvolkomenheid onzer oordeelen. Ge gevoelt u op bepaalde dagen minder wel, en zoekt nu naar de oorzaak. Ge gaat na wat ge den vorigen dag bijzonder doet, en vindt dat ook. Nu oordeelt ge, dat daarin de oorzaak ligt. Dat is eenvoudig een onderstelling, geen zekerheid. Ge moet nauwkeuriger onderzoeken. Opzettelijk of door

omstandigheden blijft dat bijzondere werk eens achterwege, den dag daarna blijft ook dat gewone onaangename gevoel weg. Dat versterkt uw vermoeden; uw oordeel wordt vaster. Wie te spoedig oordeelt, oordeelt lichtvaardig; wie geen oordeel durft vormen, eer hij *volkomen* zekerheid heeft, komt niet verder, maar blijft een twijfelaar. Al ons verstandelijk kennen hierbeneden blijft „stukwerk”. Zoo is het b.v. ook met z.g. natuurwetten. Men ziet, dat een lichaam, boven de aarde losgelaten, valt, en onderstelt nu, dat de aarde het aantrekt. Maar die aantrekkingskracht heeft nog nooit iemand waargenomen; om de verschijnselen te verklaren, onderstelt men ze.

§ 72. **Inductie en Deductie.** De beide vormen van redeneeren moet ik nu noemen: Inductie en Deductie. Ik heb op verschillende plaatsen in Holland en Gelderland heesters gezien, die men overal rhododendrons noemt, en nu heb ik een algemeene voorstelling van die plant gekregen; uit de bijzondere gevallen leid ik den algemeenen regel af: een rhododendron is een plant met die en die eigenschappen. Dat heet inductie. Maar nu zie ik weer zoo 'n plant en zeg, uit den algemeenen regel in het bijzonder geval oordeelende: dat is een rhododendron. Dat noemt men deductie. Ook hier liggen onjuiste oordeelen binnen de grenzen der mogelijkheid. Ik heb b.v. een totaalindruk van de hoogte dier plant en constateer: ze wordt gemiddeld zoo hoog. Maar nu kom ik in Friesland en vindt ze veel lager, en toch beantwoordt die plant overigens geheel aan mijn voorstelling. „Dat komt van de lager temperatuur”, zegt iemand. Goed, maar mijn voorstelling is dus niet volkomen juist geweest. Neem het voorbeeld van den ezels. Ge hebt hier tal van grauwtjes gezien, maar zijn broeder in warme landen beantwoordt niet geheel aan de hier verkregen algemeene voorstelling; om tot een volkomen juiste inductie te geraken, moet ge dan eigenlijk alle bijzondere gevallen onder de oogen gehad hebben; een

onjuiste inductie kan tot een onjuiste deductie leiden, wanneer ge b.v. op het gezicht van een Spaanschen ezelt zoudt zeggen: „dit is geen ezelt, dit dier is grooter dan een ezelt”. Uw oordeel zou dan valsch zijn. *Logisch* of juist oordeelt redeneert men, wanneer de voorstellingen en oordeelen, die men verbindt of scheidt, juist zijn, volkomen juist, en men bij die verbinding of scheiding met oprechten waarheidszin te werk gaat.

§ 73. Een **Sophisme of drogreden** heet een besluit, dat allen schijn heeft juist te zijn, en toch niet juist is. Een voorbeeld: in Tit. 1:12 schrijft de Apostel Paulus, dat een profeet uit de Cretensen gezegd heeft: „De Cretensen zijn altijd leugenachtig.” Nu redeneert iemand aldus: Als de Cretensen leugenachtig zijn, dan was die profeet ook altijd leugenachtig, want hij was een Cretenser; dan heeft hij ook gelogen, toen hij deze woorden uitsprak, want de Cretensen zijn *altijd* leugenachtig. Derhalve is zijn uitspraak niet waar, en zijn de Cretensers niet leugenachtig. Zoo voortgaande zou men weer quasi (schijnbaar) kunnen bewijzen, dat, nu de Cretensen niet altijd leugenachtig zijn, ook deze profeet wel de waarheid kan gezegd hebben, en de Cretensen weer wel leugenachtig zijn. Nu gevoelt iedereen, dat de redeneering mank gaat, maar niet iedereen kan vinden, waar de fout schuilt. Wie dien schijn gemakkelijk van het wezen weet te onderscheiden, in het algemeen, wie gemakkelijk en juist oordeelt, heet *scherpzinnig*, wie met moeite onderscheidt, slechts met moeite en daardoor niet of onjuist oordeelt, *dom*.

§ 74. Iets **begrijpen** is overeenkomst zien tusschen een nieuwe voorstelling en vroegere overeenkomstige. Mozes b. v. kon niet begrijpen, hoe de braambosch kon branden zonder te verteeren; die voorstelling streed met alle vroegere, waarbij alle brandende dingen wél verteerden. Uit vroegere dergelijke voorstellingen had hij, gelijk iedereen, bij inductie dit oordeel afgeleid: wat brandt, verteert ook. Dat oordeel was betrekkelijk,

maar niet volstrekt juist (zie § 72). Zoo kan menigeen niet begrijpen, dat God in 6 dagen (zoo lang als de onze) het scheppingswerk volbracht heeft, omdat die voorstelling niet strookt met de langzaamheid, waarmede wij planten en dieren zien worden en vergaan. Onze inductie, dat het dus altijd zoo langzaam in Gods schepping is toegegaan, mist voldoende grond, omdat het bijzondere geval van het ontstaan der dingen buiten onze waarneming ligt, en de deductie, dat de scheppingsdagen, zeer, zeer lange tijdperken, misschien wel van duizenden jaren moeten geweest zijn, is dus onlogisch. Zoo zijn alle z.g. natuurwetten, op waarneming gebouwd, goed en nuttig tot verdere kennis en in de praktijk des levens, maar het is aanmatiging, te beweren, dat ze onomstootelijk zijn, m. a. w. dat de inductie, die er toe geleid heeft, volkomen juist is, en men op grond daarvan nu logisch deduceeren kan.

§ 75. Men spreekt van **Optisch bedrog** of **gezichtsbedrog**. B.v. ik steek een stok schuin in een emmer water, en hij schijnt gebroken. Toch is die stok niet gebroken. Wat bedriegt nu? Niets, maar wij maken eenvoudig een valsch oordeel op grond van vroegere voorstellingen, waarbij een stok, die gebroken scheen, ook gebroken was.

§ 76. **Droomen**. Wij kunnen bewuste gewaarwordingen hebben, (§ 57) maar ook onbewust denken; dat heet droomen. Wyl het onbewust gaat, kunnen wij het ook heel niet besturen. En dat droomen, ondanks die onbewustheid, invloed heeft op ons gemoed, weten wij maar al te goed. Droomen ontstaat gewoonlijk, wanneer voorstellingen, in wakenden toestand opgedaan, zeer levendig zijn geweest; maar ook uiterlijke omstandigheden, zooals te warme bedekking, een bepaalde ligging, kunnen daaraan bevorderlijk zijn.

§ 77. **Er is opeenvolging in de ontwikkeling des verstands**. De werkzaamheid van ons verstand is verschillend naar den leeftijd. Het kind begint met gewaarworden; lang-

zamerhand leert het ook waarnemen; dan gaat het voorstellingen vormen. Het geheugen en herinneringsvermogen volgen, en eerst later begint het eigenlijk denken zich te ontplooiën. Daarmede bedoel ik niet, dat ieder dezer werkzaamheden tot een bepaald tijdvak zou beperkt zijn, maar op verschillenden leeftijd treden verschillende werkzaamheden meer op den voorgrond. De jeugd der Bewaarschool b.v. leeft in den tijd der waarneming (aanschouwing) en van het geheugen. Wat men als kind leest, onthoudt men het gansche leven door. Van begrijpen is nog weinig sprake; het is de tijd van eenvoudig opnemen, de tijd der ontvankelijkheid, waarin het verstand niet wikt en weegt, vergelijkt, aanneemt en verwerpt. Zelfs het eenvoudig verstaan is nog zeer beperkt. Maar toch — aan den eenen kant is het miskennen van het kinderlijk bestaan, den kleine niets te willen leeren dan wat hij verstaat, aan den anderen verstomping van het verstand, zich om het verstaan van het geleerde heel niet te bekommeren; de gulden middelweg is de beste. Men houde steeds in het oog, dat het verstaan bij den mensch al meer op den voorgrond treedt, al wordt het nimmer oppermachtig (verg. Joh. 13:7).

Daarom is ook de jeugd — in iets meer algemeenen zin genomen dan die der Bewaarschool — de tijd tot opneming van denkbeelden op geestelijk, zoowel als op stoffelijk gebied; dan moet een basis gelegd worden, waarop het verder leven kan voortbouwen. Wie meent dat godsdienstig onderricht (gelijk men dat noemt) beter tot later leeftijd wordt uitgesteld, die wil een huis bouwen op een half fundament, en later het fundament afwerken. Want — onze verhouding tot God is het fundament van geheel ons leven.

Hoe wij nu de verstandelijke vermogens allengs helpen ontwikkelen, daarover nader bij de Methodiek.

Gelijk liefde is de grondslag voor alle rein gemoedsleven, zoo is waarheid de grondslag voor alle logische verstandswerkzaamheid.

4. Geestelijke opvoeding.

§ 78. **Ons hart.** Ik noemde (§ 53) ons verstand moeilijk te doorgronden. Maar nog zwaarder taak is het, 's menschen hart te leeren kennen. „Arglistig is het hart meer dan eenig ding, ja doodelijk is het: wie zal het kennen”? (Jer. 17:9).

En heel dat onderzoek staat bovendien geheel onder den invloed onzer wereldbeschouwing. Ontkent men, dat alles door Gods almachtige, scheppende hand is ontstaan, dan bouwt men alles van onderen op, en dan komt men tot de slotsom: er is niets in 's menschen ziel, dat niet te voren in de zinnen is geweest. Maar voor wie door het geloof verstaat, dat de wereld door het woord Gods is toebereid, die weet ook, dat achter ons verstand nog ons eigenlijk ik, ons innigst wezen schuilt (geen product van ons verstand), van welks welzijn eigenlijk heel het geluk van ons bestaan afhangt, 't Wordt met verschillende namen genoemd: „Uit het hart zijn de uitgangen des LEVENS” (Spr. 4:28); „Als mijn GEEST in mij overstelpt was,” (Ps. 142:4); „Een iegelijk zij in zijn eigen GEMOED ten volle verzekerd”, (Rom. 14:5); Wat zou het den mensch baten, zoo hij de geheele wereld won, en de schade leed van zijne ZIEL”? (Mark. 8:36).

§ 79. **Verband tusschen hart en lichaam.** Ons lichaam is alleen stof; ons verstand onstoffelijk, maar het werkt door een stoffelijk orgaan; ons hart is geheel onstoffelijk. Het oefent zijn invloed zoowel op ons denkvermogen als op ons lichaam uit. Ik behoef wel nauwelijks op te merken, dat hier van ons vleeschen hart geen sprake is, hoewel het nog niet uitgemaakt is, of die naam „hart” wellicht meer dan figuurlijke beteekenis heeft).

En toch bestaat er tusschen ons hart en ons verstand en

ons lichaam een innig verband, dat eerst met den dood wordt verbroken. Ons hart ondervindt den invloed van de beide andere en oefent invloed op hen uit. Ons lichaam werkt op ons hart in door zijn welstand of onwelzijn, tijdelijk of duurzaam, door honger en dorst, pijn of een ander onaangenaam gevoel, door voorbijgaand of duurzaam gebrek, door gestalte en kracht; omgekeerd regeert, tot op zekere hoogte, het hart het lichaam. Het zorgt voor het onderhoud en de verpleging van het lichaam en schaft raad in ziekte. Die wisselwerking is niet rechtstreeks, maar geschiedt door het verstand. Door de gevoelszenuwen ontstaan lichaamsgevoelensgewaarwordingen in de hersenen, en deze wekken een aangenaam of onaangenaam gevoel. En omgekeerd, ik heb behoefte, iemand mijn dank te betoonen; dan overleg ik met mijn verstand, op welke wijze ik dat het beste kan doen. Zeer dikwijls gaat die werking buiten ons bewustzijn om en is dus of instinct of gewoonte. Als een klein kind honger heeft, grijpt of bijt het naar iets om dat onaangenaam gevoel te verdrijven; wie in gevaar is voorover te vallen, slaat onwillekeurig de handen naar voren uit: zonder overleg wordt door de beweegzenuwen de trilling overgebracht, die b.v. arm- en handspieren in beweging brengt.

Bewust, maar onwillekeurig is de werking des geestes op het lichaam, wanneer wij van schrik verbleeken, van kwaadheid rood worden, van schaamte blozen, de haren van smart vóór den tijd vergrijzen, de knieën van ontzetting knikken, het voorhoofd van ongeduld zich fronst.

§ 80. **Invloed van 't verstand op 't hart.** Zoo is er ook een aanhoudend verkeer tusschen verstand en hart. Voorstellingen van de buitenwereld en van ons eigen bestaan — want het verstand onderzoekt dat in ieder opzicht — oefenen aanhoudend invloed op het hart uit, in goeden of in kwaden zin, maar evenzeer doet dat ons denken zelf. Wij denken na

over hetgeen wij vernomen hebben, plotseling zien wij, dat daarin voor ons groote schade of schande gelegen is, en terstond „slaat ons de schrik om het hart”. Terstond, maar het gebeurt ook, dat er een wijle noodig is, eer die schrik ontstaat, even als niet alle voorstellingen bij iedereen even snel tot bewustzijn komen (§ 57). Brengt ons denken ons tot helder inzicht eener zaak, bemerken wij iets nog goed te weten, dan geeft ons dat blijdschap; terwijl de ervaring, dat wij „het maar niet begrijpen kunnen” of ons iets niet meer herinneren kunnen, onvoldaanheid werkt.

§ 81. **Invloed van 't hart op 't verstand.** Wederkeerig oefent ons hart zijn invloed op ons denken uit. Wij denken met voorliefde aan hetgeen ons aangenaam is en trachten, onaangename voorstellingen te verdringen. Ons oordeel hangt voor een goed deel van voorliefde of vooroordeel af, en het kost moeite en zelfverloochening, volmaakt onpartijdig te zijn. (§ 70). Wij gelooven gemakkelijker wat wij gaarne gelooven, en verzetten ons tegen gevolgtrekkingen, die smart veroorzaken. De vijandschap tegen God en Zijn Woord wordt met redeneering verdedigd, maar wortelt in het hart, en evenzoo gelooven wij, naar luid der Schrift, met het hart. (Rom. 10:10). Het verstand staat daar geenszins buiten, maar het hart beslist. De trage grijpt woorden aan, die zijn traagheid schijnen te rechtvaardigen, zoo als: „De Heere zal voor u strijden, en gij zult stille zijn” (Ex. 14:14), terwijl de voortvarende met graagte leest: „Zijt vurig van geest”. (Rom. 12:11). Wat is redetwisten gewoonlijk anders dan goedpraten wat men zelf gelooft, in plaats van onbevangen de waarheid huldigen? En de gansche ongeloovige wetenschap gaat uit van hetgeen de dwaas in zijn hart zegt: „Er is geen God.” (Ps. 14:1).

§ 82. **De behoefte van ons hart.** Ons lichaam heeft spijs en drank, licht en lucht, beweging en kleeding noodig;

ons verstand kennis van wat buiten en in ons is en geschiedt; ons hart heeft behoefte aan God; het is op gemeenschap met God aangelegd; het vindt, naar het welbekende woord van Augustinus, nergens rust voor het rust vindt in God. *Voor* den zondeval was die rust volmaakt, werd de blijdschap der ziel door niets gestoord. *Door* den zondeval ontstond een ledig, een onvrede in de ziel, dien de arme mensch op allerlei wijze beproeft te vervullen, door het genot van allerlei gaven Gods, maar dien God zelf alleen kan vervullen, en door Jezus Christus vervullen wil. Gelijk het lichaam door gebrek aan voedsel, versche lucht, enz. kwijnt, zoo ook de ziel buiten God, en dat werkt allerlei zonden, stengels uit één wortel, de zonde: afval van God.

Met die behoefte aan en dien vrede in de gemeenschap met God hangt innig samen het vermaak, dat ons hart vindt in de schepping Gods, in de namen: *het ware, het schoone en het goede* begrepen. God is waar, en de waarheid is uit Hem; Zijn eeniggeboren Zoon getuigde o.m.: „Ik ben de waarheid” (Joh. 14:6). In God en uit God is alle schoonheid: „Gij zijt veel schooner dan de menschenkinderen” (Ps. 45:3). Engoed? „Niemand is goed dan Een, namelijk God” (Luk. 18:19). Daarom heeft ons hart gevoel voor het ware, het schoone en het goede, omdat het uit God is; het leugenachtige, leelijke en slechte is uit den duivel.

§ 83. **Onze consciëntie.** Ons verstand wordt dien onvrede wel gewaar, maar zou haar oorzaak niet kunnen vinden; God gaf ons een consciëntie, een geweten mede, dat ons hart aan hem verbindt en blijft verbinden, ook wanneer het verre van Hem afgezworven is. Die consciëntie getuigt van een wet Gods, welker vervulling niet aan ons goeddunken overgelaten, maar ons als gebod opgelegd wordt; èn getuigt van Gods heilig ongenoegen, wanneer die wet overtreden wordt. Die consciëntie laat zich nu en dan voor een tijd in slaap

wiegen, maar niet uit den weg ruimen; ze wordt eens met kracht wakker en laat zich dan niet meer tot zwijgen brengen, maar treedt op om het vonnis van Gods rechtvaardigheid te bevestigen.

§ 84. **De zonde openbaart zich in zonden.** Waren Adam en Eva na het eten der verboden vrucht terstond doortrapte booswichten? En is een pasgeboren kind zulk een wezen? Neen, volstrekt niet. Maar in beide is de zonde, de wortel van alle zonden, aanwezig: in onze eerste ouders door hun moedwillige ongehoorzaamheid, in ieder menschenkind als erfenis zijner ouders. „Wie zal een reine geven uit den onreine”? (Job 14:4). Allengs grijpt dat zondegif om zich en openbaart zich in daden, die den mensch al dieper en dieper ten verderve voeren. Een kind, dat voor het eerst liegt, heeft nog niet verleerd schaamrood te worden, maar oefening in die duivelsche kunst maakt het ten slotte een volleerden leugenaar met stalen voorhoofd. Natuurlijk hebben het lichaam, het verstand, de buitenwereld invloed op het voortvreten van dien boozen kanker, maar die kanker zelf komt niet van buiten: „Uit het HART komen voort booze bedenkingen, doodslagen”, met al wat die zwarte catalogus van ongerechtigheden voorts opnoemt. (Matth. 25:19).

§ 85. **Karakter.** Geen twee bladeren aan een boom zijn volmaakt gelijk, ook geen twee menschen, noch wat hun lichaam, noch wat hun verstand, noch wat hun hart betreft. Niemand, die geen zondaar is; maar in ieder mensch heeft de zonde een eigen ontwikkeling, die van allerlei, ook van de school afhangt. Gelijk de beenderen in 't menscheijk lichaam allengs vaster worden en dus vasten vorm aannemen, zoo ook de eigenaardige ontwikkeling van 's menschen gemoed, en dezen vasten vorm noemen wij *karakter*. Hoe ontzaglijk verschillend zijn niet de karakters! Er zijn — maar ik waag mij aan geen optelling. Geen karakter is zoo slecht of het

heeft zijn goede zijde, d. w. z. Gods leiding heeft op een of ander punt de doorwerking der zonde gestuit.

Met dat al blijkt de natuurlijke mensch evenwel van God afgekeerd, zijn innigst wezen Hem vijandig, totdat — hij zich tot God bekeert en Hem gaat zoeken. Bekeering is een omkeer, maar zulk een, die over het leven beslist: niet langer van God af, maar naar Hem terug. Die bekeering *kan* zeer jong plaats grijpen: daarvan zijn voorbeelden te noemen; maar wij zijn niet altijd in staat, dat nieuwe leven te constateeren. Het is soms onder ondeugd verborgen, terwijl het omgekeerd wel eens ten onrechte, op grond van uiterlijke braafheid, ondersteld wordt. Nooit mogen wij vergeten, dat de bekeerde een patient wordt in Gods hospitaal, onder behandeling van den grooten Medicijnmeester, om nu tot volmaakte heiligheid opgeleid te worden, maar daarom nog niet volmaakt is.

§ 86. **Het nieuwe leven eerst een teedere plant.** Dat nieuwe leven is nog teer in het kinderhart. O, laat ons voorzichtig zijn, het niet te beschadigen of misschien voor jaren lang in zijn groei te belemmeren! En waar het niet is, kan het komen. Daartoe gebruikt God allerlei middelen, daartoe wil Hij ook onzen invloed op de jeugd gebruiken. Maar geen broeikas-opvoeding! Wij planten of maken nat, maar het is God, die op Zijn — niet op onzen — tijd den wasdom geeft.

§ 87. **Geestelijke opvoeding.** Deze naam „geestelijke opvoeding” zal u vreemd voorkomen; ik weet geen beteren. Ik kon ook zeggen: vorming van het gemoed, vorming van het hart, zedelijke opvoeding, maar die namen dunken mij niet juist. In Gouka lezen we „opvoeding tot vroomheid”, doch, hoe uitnemend de uitdrukking op zich zelf ook zij, het woord „vroomheid” heeft een verdachte beteekenis gekregen, zoo ongeveer = huichelarij of eigengerechtigheid. Zedelijke opvoeding doet ons denken aan een braafheid, wel naar Gods gebod, althans tot op zekere hoogte, maar toch buiten Hem, zoo iets als maat-

schappelijke deugd. Ik nam bovenstaanden naam in overeenstemming met „geestelijk leven”, waartoe de jeugd moet opgeleid worden. Zooals ik reeds vroeger (§ 7) zeide: de kinderen moeten Gods kinderen zijn of worden, en de opvoeding daartoe, of juistert dat deel dier taak, dat God den mensch toevertrouwt, moet vroeg beginnen. *Dat begin is Moeders werk. Vader zet dat voort, en de school helpt mede.*

§ 88. Laat me eerst wat **nader definiëeren**. Paulus zegt ergens (II Tim. 3:17): „opdat de mensch Godsvolmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust”. Uiterlijk wandelt het kind Gods in Zijne wegen, doet recht en gerechtigheid, heeft God lief (de liefde als daad genomen) met zijn gansche hart en alle krachten, en den naaste als zich zelf; innerlijk wandelt hij met God, en van dat innerlijk wandelen met God is de uiterlijke wandel de uiting. Derhalve, geen loutere menschlievendheid, die zich voorts aan God minder laat gelegen en „Gij zult uw naasten lief hebben gelijk u zelf”! tot het groote, het eenige gebod proclameert. Noch ook die godsdienst, die meent, Gods goede gaven niet te mogen genieten, die Hij voor zijn menschenkinderen heeft geschapen, maar zijn gansche leven moet gebruiken om wat buitengewoons voor Hem te doen. Roept Hij u daartoe, als Hij b.v. eens Paulus deed, dan volg en gehoorzaam! Maar is het in den grond der zaak eigengerechtigheid, laat dan af en houdt u aan (I Cor. 7:20): „Een iegelijk blijve in die beroeping, waarin hij geroepen is”. En ook niet die vroomheid, die alleen God schijnt lief te hebben, maar den naaste niet telt, „het tweede gebod” niet acht. Ik zeg: schijnt, want: wie God liefheeft, onderhoudt Zijne geboden, en daaronder behoort ook dat „tweede gebod” of wilt ge liever: de tweede tafel der Tien Geboden. God heeft lust aan waarheid in het binnenste; een uiterlijke dienst, waaraan het hart vreemd is, kan Hem niet welgevallig zijn. Daaraan doet ons het officiële woord „Godsdienstplichten”

denken. „*Mijn zoon*”, zegt God (Spr. 23 : 26), „*geef mij uw hart*”. Daarop komt het aan, en als dat den Heer lief heeft, dan is, ja, leiding voor den uiterlijken wandel noodig, maar dan is „de wortel der zaak” aanwezig. De geestelijke opvoeding moet tweeërlei beoogen: dat het kind 1°. zijn God leere liefhebben, en 2°. de uiterlijke vormen van Zijn dienst leere kennen. Die beide moeten hand aan hand gaan; het zou b.v. dwaas zijn, een kind, dat niet wilde bidden, daartoe te dwingen.

§ 89. **Middelen der geestelijke opvoeding.** Hoe zal men nu de jeugd dus „geestelijk opvoeden”? Door drie middelen: voorbeeld, woord en tucht. Misschien stelt iemand een vierde voor, nl. het gebed. Bedoelt men daarmee het gebed in de school, dan behoort dat tot het voorbeeld; heeft men het gebed buiten de school op het oog, dan zeg ik: gewis, maar dan is het gebed een middel, dat bij alle opvoeding, lichamelijke en verstandelijke en geestelijke, dat bij al ons doen en laten behoort, en daarom wil ik op dit punt later terugkomen.

§ 90. **Het voorbeeld.** Onderwijzeres! Uw eigen voorbeeld is van invloedrijke beteekenis voor de jeugd, en wel te meer naarmate thuis minder werk van de kleinen gemaakt wordt! Zij moeten in u de verpersoonlijkte godsvrucht zien! In uw persoonlijk doen en laten, in uw omgang met de kinderen, met uw mede-onderwijzeressen en met uw hoofdjuffrouw. Wat uw woord hun leeren zal, moet uw voorbeeld hun laten zien. Maar — „wij zijn onvolmaakt, niemand is volmaakt”. Waarheid! maar dat zou beteekenen, dat uw eigen wandel binnen en buiten de school (ook buiten de school, want ook daar ziet de jeugd u soms of hoort van u spreken) slechts aan matige eischen moet voldoen? In het O. T. zegt God: „Gij zult heilig zijn, want Ik, de Heere uw God, ben heilig”! (Lev. 19:2); en in het N. T. zegt de Heiland: „Weest dan gijlieden volmaakt, gelijk uw Vader,

die in de hemelen is, volmaakt is"! (Matth. 5:48). Naar die volstreckte volmaaktheid moet ieder Christen jagen, jagen zonder ophouden, strijdende den goeden strijd des geloofs, want ook de heiligmaking is een zaak des geloofs; daartoe moet Zijn woord geregeld gelezen en onderzocht, daartoe moet „veel gebeds gebeden" worden. Niemand meene, dat die strijd en dat gebed toch niet baat, want „men blijft toch dezelfde tot zijn dood toe" en „ook de allerheiligsten, zoolang zij in dit leven zijn, hebben maar een klein beginsel dezer gehoorzaamheid". Maar dat beteekent niet, dat ge dus de wapens maar moet neerleggen en u met een zekeren trap van godzaligheid tevreden stellen! Dat leert Gods Woord nergens. Lees maar eens b.v., hoe Paulus in zijn brieven daarover schrijft. Ik neem een enkel voorbeeld. Ge maakt u wel eens driftig en doet dan natuurlijk kwaad: ge spreekt ruw, misschien onrechtvaardig; ge geeft in kwaadheid het kind een duw. Dat moogt ge zoo niet laten; dat bederft uw kinderen; dat leert hun ook driftig worden. Daartegen moet met alle kracht gebeden en gestreden worden, en ik zeg: dat zal helpen, want — Jezus Christus is ons ook tot heiligmaking gegeven. Zelfs uw schaamte over uw drift, en een woord van berouw voor de klas, zal goed werken. Maar stelt u iemand voor, die dan denkt: „ja, 't is wel leelijk, maar ik kan er toch niets aan doen", die dus onverschillig blijft over haar eigen zonde; meent ge, dat de scherpziende jeugd die onverschilligheid niet merkt? Zeker en gewis, en dat doet veel meer kwaad dan al uw vermaningen kunnen goed maken. Ik kan niet alles noemen: gemakzucht, eerzucht, afgunst en alle zonde, laat verre van u wijken, en wees een voorbeeld van alle Christelijke deugden (dat woord in den goeden zin genomen). Niet „aanstellerig", maar ook niet schroomvallig. „Laat uw licht alzoo schijnen voor de menschen — en ook voor de kinderen — dat zij uwe goede werken mogen zien,

en uw Vader, die in de hemelen is, verheerlijken". (Matth. 5:16).

§ 91. **Uw woord** in de tweede plaats. Daaronder versta ik: al uw spreken in het algemeen, en in het bijzonder het schoolgebed; vertellen uit den Bijbel of iets anders; de versjes, die de kinderen leeren; een enkele opmerking bij het behandelen van een voorwerp of plaat over Gods almacht of Zijn liefde, al naar dat voorwerp of die plaat aanleiding geeft — zoo'n woord, als 't uit uw hart komt, kan zoo veel zeggen tot het kinderhart; uw vermaning, het goede te doen, en het kwade te laten, *wijl God het wil*; de geboden en verboden, die ge geeft; uw waarschuwing voor de gevolgen van het kwaad. Met uw voorbeeld staat ge als het ware buiten het kind; door uw woord komt ge rechtstreeks tot het kind. Niet te veel, niet te vaak; soberheid is zeker aan te bevelen. Maar met vollen ernst, en oprechten ernst, en standvastigheid, zonder nijdigheid, of in één woord: met liefde. Ge zijt zelf ook een zondares, die — dat mag ik immers vertrouwen — voor uw eigen kwaad vergeving bij Jezus zoekt en vindt; dan hebt ge ook geduld met de gebreken van anderen. Weet ge zelf, dat „het kwaad en bitter is, den Heere zijn God te verlaten”, dan zult ge ook met ernst daartegen waarschuwen.

§ 92. In de derde plaats **Tucht**. Ik neem dit woord hier in den ruimeren zin, die ook vermaning en waarschuwing en nog meer insluit, en niet slechts in den engeren, van straf, en wel van straf, die de onderwijzeres op het kind toepast. Straf kan alleen volgen op overtreding. Is het eerste plicht, het kwaad te voorkomen? (Men noemt dat voorbehoedende tucht). Zeker! Dat doet ge door uw voorbeeld, door uw woord, onderwijzend, gebiedend, verbiedend, vermanend, waarschuwend, bedreigend. Maar dat moogt ge niet doen, door gehoorzaamheid als een gunst of goedheid jegens uw persoon voor te stellen, noch door extra-belooningen, noch

door uitzicht op eer („dan ben je een zoete jongen”) op den voorgrond te plaatsen. Ge moet aan de eene zijde het kind niet volstrekt vrij laten, al dan niet te gehoorzamen, noch aan de andere zijde tot elken prijs de uiting van het booze kinderhart voorkomen. Gods eigen doen met Zijn volk zij ons ten voorbeeld. Hij straft, Hij bezoekt de ongerechtigheid, maar dwingt niet met geweld tot gehoorzaamheid noch bedelt ze af. Hij wil een „dienst met blijdschap” (Ps. 100: 2).

Hoe voorkomt men voorts veel kwaad? Door nauwlettend toezicht, door den kinderen bezig te houden (ledigheid is des duivels oorkussen), door bezielend en bezielend onderricht, door standvastigheid en handhaving van gebod en verbod. Omstandigheden maken soms andere regelen noodig, maar overigens: wat geboden is blijve gebod, en wat verboden is verbod. En al laat ge niet op elke overtreding dadelijk straf volgen, de kinderen mogen niet den indruk krijgen: „o, de juffrouw neemt dat niet zoo nauw; we mogen wel”. Maar dan ook niet: „gebod op gebod, regel op regel”.

§ 93. **Straf.** Moet straf zijn vergelding, zooals b.v. de doodstraf op moord met voorbedachten rade in het publieke leven (die de wreede barmhartigheid — zie Spr. 12: 10 — van onzen tijd heeft afgeschaft), of middel tot verbetering? Het komt mij voor, dat het eerste in de Bewaarschool zelden zal te pas komen: alleen dan, wanneer een kind welbewust kwaad doet om kwaad te doen. Middel tot verbetering moet het daar altijd zijn. Maar nooit middel om ontevredenheid te luchten, d.i. om wraak te nemen. God plaagt en bedroeft zijn kinderen ook niet van harte, maar „opdat zij Zijner heiligheid zouden deelachtig worden” (Kl. 3: 33; Hebr. 12: 10). Straf dus alleen, als het moet, na voorafgegane, en niet te vaak herhaalde vermaning, waarschuwing of bedreiging, en dan zonder weifeling, met liefde, zonder aanzien des persoons, en tracht den overtreder tot belijdenis zijner schuld te bren-

gen, indien hij niet dadelijk erkent. Toont hij berouw, dan volge vergiffenis: maar niet, als men reden heeft, aan de oprechtheid van zijn berouw te twijfelen. Berouw betuigen mag geen middel worden om aan de straf te ontkomen. Behoeft er nog bijgevoegd te worden, dat de straf met de overtreding moet geëvenredigd zijn en rekening houden met omstandigheden, b.v. macht der verzoeking, herhaling van het kwaad; ook lichaamsgesteldheid, enz. Het zou onverantwoordelijk zijn, b.v. een zwak kind een uur aaneen in een hoek te laten staan. Ook gebruike men nimmer spot van medeleerlingen als tuchtmiddel. Onthouding van wat het kind gaarne heeft of doet; buiten de klas gezet worden niet mee spelen, enz.; soms is een afkeurende blik of afkeurend woord reeds voldoende.

§ 94. **Lichamelijke straf.** Straf aan den lijve of lichamelijke straf is in zeldzame gevallen, b.v. bij koppigheid, die van geen buigen wil weten, zeker een uitstekend en noodzakelijk tuchtmiddel (Spr. 13 : 24). Maar — 1^o moet die straf hooge uitzondering blijven; 2^o zij men uiterst voorzichtig ze te gebruiken, vooral niet in boosheid; trouwens geen enkele straf mag in boosheid gegeven worden; 3^o dunkt het mij geraden, die straf steeds aan de hoofdjuffrouw over te laten; 4^o mag die straf nimmer mishandeling worden. In den regel zal een ander middel, b.v. afzonderlijk plaats en negeeren, d. i. doen of het kind er niet is, reeds voldoende zijn. De onderwijzeres vergeete nooit, dat haar leerlingen *haar eigen kinderen niet zijn*; ouders kunnen verder gaan dan vreemden.

§ 95. **Het geweten uw bondgenoot** (§ 83). Een uitnemend bondgenoot hebt ge in het geweten uwer kinderen, dien band, welke ieder menschenkind, ook den meest verhard zondaar, nog aan zijn Schepper bindt. Dat geweten heeft zijn oorspronkelijke zuiverheid verloren, maar toch is het nog de stem, die ons waarschuwt tegen en bestraft na het kwaad en getui-

genis aflegt van de wet Gods in ons binnenste. Wat goed en wat kwaad is, zegt het onder den invloed van wat ons als zoodanig voorgehouden is. Uw onderwijs dus aangaande goed en kwaad helpt mede, voor het geheele volgende leven, aan 't geweten een bepaalde plooi geven. In het algemeen kan u niet genoeg op het hart gedrukt worden, dat uw geheele omgang met de jeugd: voorbeeld, woord en tucht zulk een ontzaglijken invloed kan uitoefenen, en dat zoowel wat het lichaam als verstand en hart aangaat. Het kind wordt in ieder opzicht met een bepaalden aanleg geboren, en niemand is in staat, dien aanleg om te zetten, maar wel kan die, in goeden of kwaden zin gewijzigd worden, en dat geschiedt hoofdzakelijk in de jeugd. „Men moet het rijsje buigen als het *jong* is”. „Leer den jongen de eerste beginselen naar den eisch zijns wegs; als hij ook oud zal geworden zijn, zal hij daarvan niet afwijken”. (Spr. 22:6).

§ 96. **De Leugen.** Een opsomming van alle Christelijke deugden te geven acht ik onnoodig. Als wij deugd niet nemen in den zin van gezindheid, maar van handeling, dan ken ik eigenlijk maar één Christelijke deugd, n.l. gehoorzaamheid jegens God en jegens degenen, die Hij boven ons geplaatst heeft. Toch moet over enkele zonden iets gezegd worden. De *Leugen* b.v. is een kwaad, dat allerlei ander kwaad mogelijk en gemakkelijk maakt en daarom met allen ernst moet bestreden worden, misschien wel het best door den leugenaar zijn vertrouwen te onthouden. Het vereischt heel wat takt, om sommige kinderen tot het zeggen der waarheid te bewegen; soms is een handige vraag, die het kind verrast, voldoende. Ik wil daarvan een voorbeeld noemen. In een meisjesschool in Rusland had een der kinderen de pantoffels van den geestelijke, die de kinderen „godsdienstonderwijs” was komen geven, aan den grond vastgespijkerd om den man een poets te bakken. De onderwijzeres vraagt de meisjes, wie dat gedaan

heeft. Niemand antwoordt. Een meisje slechts zegt brutaal „Ik niet”. Op dat kind juist valt nu vermoeden. Na een oogenblik wachters vraagt zij dat meisje heel vriendelijk: „Zeg eens, van wien heb je dan die spijkers gekregen?” — „Van den koksjongen, juffrouw.”

Kan men een kind, dat men van leugen verdenkt — natuurlijk mag men niet straffen, als men geen bewijs van schuld heeft — niet tot bekentenis brengen, dan houde men dat kind goed in 't oog en wachtte de gelegenheid af, dat men iets van den verdachte ziet, houde zich dan of men niets gezien heeft en vrage. Wordt het kwaad dan ontkend, dan is het zeker, dat de verdachte een leugenaar is.

§ 97. **Beleefdheid** is een hulde, die men zijn meerderen, zijns gelijken en zijn minderen brengt; ze behoort dus tot het gebod: „Heb uwen naaste lief gelijk u zelven”! De vormen van beleefdheid zijn naar land en volk verscheiden, wij houden ons aan die onzer omgeving. Het jonge kind leert bidden met voorgezegde woorden en moet eigen woorden gaan gebruiken, naarmate zelfstandig leven in hem ontwaakt; zoo ook moeten beleefdheidsvormen eerst den kleine gegeven worden, om later zelf te kunnen oordeelen en te kiezen. Maar die beleefdheid zij eenvoudig en natuurlijk, niet „opgeschroefd.” Dat maakt het kind onoprecht. Men vindt die onnatuurlijkheid, die onoprechtheid ('t is eigenlijk geveinsdheid), helaas! zelfs onder volwassenen. „Aangenaam kennis te maken!” zegt soms iemand tot een ander, die hem heelemaal niet interesseert, of nog erger, dien hij wel op de Mookerhei zou wenschen. Dat is toch zeker geen Christelijke deugd?

§ 98. **Kuischheid** noem ik in de derde plaats. Streng, zeer streng moet alle oneerbaarheid in woord of gebaar worden te keer gegaan. Van zoo iets moest in de Bewaarschool in 't geheel geen sprake zijn. De handen op geen verkeerde plaats; op het onderling verkeer der kinderen wordt acht gegeven,

zonder dat men daarom de spion speelt; opletten, dat een kind niet te lang op zekere plaats blijft. Is het getal kinderen te groot, zoodat men meerdere te gelijk moet laten gaan, dan moet een der jongere kweekelingen toezicht houden. Goed is het daarvoor bepaalde oogenblikken te nemen, b.v. verwisseling van bezigheid; ook uit het oogpunt van orde is dat aan te bevelen. Uitzondering moet echter voor zulke gemaakt worden, die niet wachten kunnen. Natuurlijk gaan jongens en meisjes afzonderlijk.

§ 99. **Afzonderlijke behandeling.** Een kind schaamt zich soms, in tegenwoordigheid van anderen oplettend naar bestrafing te luisteren, of schuld te erkennen, of wordt daarin door anderen gehinderd; dan is het goed, het onder of na schooltijd alleen onder handen te nemen; en, bij ernstig vergrijp, zoo het kind berouw toont, moet de onderwijzeres met hem bidden.

§ 100. **Belooning** is iets, waarmede men uiterst voorzichtig en spaarzaam moet zijn. Gehoorzaamheid brengt haar belooning mede. De Schrift kent geen *overtollige* goede werken. Wanneer gij zult gedaan hebben al hetgeen u bevolen is, zoo zegt: Wij zijn onnutte dienst-knechten, wij hebben maar gedaan hetgeen wij schuldig waren te doen". (Luk. 17:10).

En waarom dan extra-belooning? Tot aanmoediging, zegt men. Die aanmoediging bestaat dan daarin, dat het kind tot goeddoen aangespoord wordt door — hoop op belooning, en dus leert, minder gehoorzaam of ijverig te zijn, wanneer geen belooning in uitzicht gesteld wordt, zooals in het dagelijksch leven. „In het houden van Gods geboden zelf is groote loon". (Ps. 19:12).

III. METHODIEK.

A. Algemeene beschouwingen.

§ 101. De bewaarschoolbevolking en haar indeeling.

De Bewaarschool ontvangt kinderen van bepaalden leeftijd. Ze neemt geen zuigelingen op en geen jongens of meisjes, die reeds een kruisje achter den rug hebben. Voor zeer jonge kinderen bestaan hier en daar zoogenaamde *crèches* (= kribbe, waarschijnlijk is dat woord in gebruik genomen, omdat het Kindeke Jezus in een kribbe heeft gelegen). Kinderen, die nog niet zindelijk of nog niet sterk genoeg zijn om het Bewaarschool-leven uit te houden, behooren er nog niet thuis; en is de tijd voor het lager onderwijs aangebroken, dan gaat de jeugd naar „de groote school”. Wanneer is daarvoor de juiste leeftijd bereikt? Zij, die het kind lichamelijk en verstandelijk bestudeerd hebben, zijn unaniem (eenstemmig) van meening, dat 7 jaar als normale leeftijd moet vastgesteld worden. Dan kan men rekenen, dat de hersenen genoeg ontwikkeld zijn om te gaan leeren wat de Lagere School onderwijst, en deze zou meer vrucht op haar arbeid zien, zoo die grens geëerbiedigd werd. Maar de dwaze begeerte van zoovele ouders wenscht het kind maar gauw op „de groote school” geplaatst te zien. „De mensch ziet aan wat voor oogen is”. (1 Sam. 13:7). Laat Bewaarschool en Lagere School, onderwijzers en

onderwijzeressen en besturen samenwerken om de ouders tot betere gedachten te brengen, *in het belang van hun eigen kroost*. Kan het beste niet dadelijk bereikt worden, dan stelle men voorloopig 6 jaar als overgangstijd. Die grenzen, van 2 à 3 jaar tot 6 à 7 jaar, omvatten dus ongeveer 3 à 4 jaren. Is het aantal kinderen gering, dan is ook het onderwijzend personeel niet talrijk, en heeft, even als in het huisgezin, één persoon kinderen van verschillenden leeftijd, dus ook van verschillende ontwikkeling, voor haar rekening. Het onderwijs is dan voor een groot deel hoofdelijk of individuëel. Vermeedert de schoolbevolking, dan neemt ook het onderwijzend personeel toe, en het onderricht wordt hoe langer hoe meer *klassikaal*, d. w. z. de kinderen, aan ééne onderwijzeres toevertrouwd, verschillen onderling hoe langer hoe minder; het onderwijs wordt hoe langer hoe minder hoofdelijk: steeds grooter aantal geniet hetzelfde onderricht. Nu hebben beide, hoofdelijk en klassikaal onderwijs, groote voor- en nadeelen. Hoofdelijk onderricht laat ieder kind tot zijn recht komen en grijpt meer aan; bij 't klassikaal onderricht gaat ieder kind meer in de massa op, en de onoplettenden hebben meer gelegenheid, onoplettend te zijn, terwijl de mogelijkheid, ieder kind naar eigen aard en behoefte te behandelen, geringer wordt, naarmate de klassen grooter zijn. Maar aan den anderen kant boezemt klassikaal onderwijs het kind beter het besef in, een deel van een groot geheel en geen absolute zelfstandigheid te zijn; en — het spaart heel wat krachten aan personeel. Nu is dit de groote kunst, waarvan ik reeds in § 21 sprak, zooveel mogelijk de voordeelen van beide te vereenigen, en dus: *bij alle klassikaal onderwijs, voor zoover noodig, zooveel mogelijk individuëel te werk te gaan*.

Ik sprak daar van klassikaal *onderwijs*, maar de Bewaarschool kent ook klassikaal] *spel*; dat wil vooral zeggen, dat de kinderen, voor het gebonden spel, naar hun ontwikkeling

worden ingedeeld; ook bij het vrije spel zal dat in het eerst nog wel noodig zijn, totdat zij zich zelf weten te helpen. Maar toch heeft de classificatie bij het onderricht gewichtiger beteekenis, omdat daar gelijke mate van ontwikkeling dringender eisch is.

§ 102. **Ontwikkeling of kennis?** De jeugd komt dus in de Bewaarschool om èn te spelen èn te leeren; om zinnen en geestvermogens te leeren gebruiken en zoo geschikt gemaakt te worden om wat te leeren; maar ook om een weinig kennis en wetenschap en vaardigheid op te doen. Dat is volstrekt niet te hoog voor de Bewaarschool. Wie pas begonnen is op een muziekinstrument te spelen, beoefent de muziek evenzeer als een beroemd musicus, alleen nog maar op lageren, zeer veel lageren trap. En als een kind, dat eerst onlangs de Bewaarschool is binnengetreten, of wellicht een nog jonger, geleerd heeft, dat God den hemel en de aarde heeft geschapen, dan heeft het daarmede een stuk wetenschap opgenomen — al verstaat het in de verste verte nog niet de diepe beteekenis van het feit —, waartoe de Darwinist het zelfs nog niet heeft kunnen brengen. Natuurlijk, de dosis kennis enz., die een 7-jarig kind uit de Bewaarschool medebrengt, is uiterst bescheiden, maar daarom nog niet te versmaden. Aanbrengen van kennis mag het hoofdoel niet zijn, minder dan nevendoeel mag het nimmer worden. Al smedende wordt men smid, al onderwijzende wordt men onderwijzeres, al leerende leert men leeren.

§ 103. **De leerstof.** Dat leidt tot de vraag: wat moet in de Bewaarschool geleerd worden, dus naar de Leerstof. Natuurlijk wat binnen het bereik der kinderlijke vermogens valt. Dat spreekt van zelf, en toch wordt er niet altijd mede gerekend; men vraagt soms eenzijdig naar het nut alleen. Door het leeren van wat binnen het bereik ligt, worden de vermogens geoefend, en dat bereik dus uitgebreid, en zoo komt het, dat een kind, dat op de Bewaarschool met heel eenvoudige dingen moest

beziggehouden worden, naderhand als man de diepzinnigste vraagstukken tracht te doorgronden.

De Leerstof ontleent de Bewaarschool aan de stoffelijke en de geestelijke wereld. Ze spreekt van den mensch zelf, maakt de kinderen met dieren, planten en delfstoffen bekend, vertel van zon, maan en sterren; maar ook van God en van Jezus Christus, van zonde en genade, van schuldvergifenis en eeuwig leven. Naar kinderlijke bevattelijkheid en in kinderlijke woorden, dat spreekt. Maar dat laatste beteekent weer niet, dat men geen woorden mag gebruiken, dan die in hun woordenboek staan; de Bewaarschool moet hun woordenschat allengs uitbreiden, met verklaring der nieuwe woorden, waarmede ze hen bekend maakt. Ik heb daar niet door slordigheid, maar opzettelijk, de zienlijke dingen vóór de onzienlijke genoemd. Al zijn de onzienlijke hooger, de mensch begint met de zienlijke. Toen Jezus het dochtertje van Jairus tot een nieuw leven had gewekt, was zijn eerste gebod, dat „men haart te eten zou geven”. „Door de natuur tot God”, is de ware weg, en daarin had Fröbel gelijk; doch de natuur predikt niet luide en duidelijk genoeg; daar moet opzettelijk onderwijs omtrent God bijkomen, en God moet ten laatste het Een en Al worden. Het zalig genot in ons Vaderland daarboven zal zijn, „altijd met den Heer te wezen”. (1 Thess. 4:17).

Nauwkeuriger: de hoofddeelen van het menschelijk lichaam; de meest bekende dieren, planten en delfstoffen; wat daarvan gemaakt is, voorzoover het binnen het bereik der jeugd valt; de eenvoudigste vormen der meetkunde, de eerste getallen; de eenvoudigste taalvormen in proza en lied; de eenvoudigste geschiedenissen uit den Bijbel, met verhalen uit het dagelijksch leven. Dat alles is verbazend algemeen, even als de programmata van allerlei examens. Maar niemand kan of mag een voor *alle* Bewaarscholen geldige grens aangeven; de eene moet zich meer beperken, de andere kan verder gaan, wat

voor een goed deel afhangt van de ontwikkeling, die de kinderen medebrengen, de jaren dat men ze houdt, en de gelegenheid, die men heeft.

Dit alles is slechts één zijde van wat de Bewaarschool werkt; zij geeft. Maar ze leert den kinderen ook eigen werkzaamheid: het kind moet opnemen en weergeven. Want op dit laatste komt het voor het leven aan. De Hemelsche Landman reinigt de ranken, opdat „zij meer vrucht dragen” (Joh. 15: 2). „Tot alle goed werk overvloedig” (II Cor. 9: 8). Zij spelen, zij zingen, zij antwoorden, zij teekenen, en — het is Fröbel, die voorts een uitgebreid veld van werkzaamheid voor het kind heeft geopend. Die werkzaamheid voldoet aan de behoeften van het kind, en is tegelijk een middel tot nauwkeurig waarnemen en zoekend nadenken. In het tweede gedeelte van dit Hoofdstuk: Spelen en Leeren, kom ik natuurlijk op al de Leerstof uitvoeriger terug.

§ 104. **Leervorm.** Nu moet een enkel woord volgen over den Leervorm. Die kan zijn mededeelend of opwekkend. *Mededeelend* wil zeggen, dat de onderwijzeres door iets te zeggen of iets te laten zien, het kind kennis mededeelt; ze vertelt iets, of ze laat iets zien, of beide tegelijk, zooals bij de behandeling van een voorwerp, als ze een b. v. een kameel aanwijst en zegt: dit is een kameel. Met dien mededeelenden leervorm moet alle onderwijs beginnen. De *Opwekkende* leervorm wekt het kind op tot verwerken en bevestigen van wat het door gene gehoord of gezien heeft. De opwekkende leervorm kan zijn: 1°. *repeteerend*, wanneer gevraagd wordt wat zoeven of vroeger verteld of gezegd is, b.v. bij 't leeren van een versje, of: wat vertelde Jozef van zijn broeders aan zijn vader? wat gaf Jacob eens aan Jozef? 2°. *zelfzoekend* (heuristisch) als de onderwijzeres bij de behandeling van het pas genoemde dier de plaat voor de klas heeft hangen (een levend of opgezet exemplaar zal moeilijk te verkrijgen zijn)

en dan vraagt: hoeveel pooten heeft dit dier? Wat vreemds zie jelui op zijn rug? op welk ander dier gelijkt het? enz.; 3^e. *catechetisch*, d. i. ook vragend naar hetgeen geleerd is, doch zoo, dat de leerling niet door bloote herinnering of zien, maar door nadenken het antwoord moet vinden, b. v. Jacob had twaalf zoons en ééne dochter; één van die zoons heette Jozef; wie was nu de vader van Jozef? Tot beantwoording dezer vraag is het noodig, dat het kind dus oordeele: als Jozef een zoon van Jacob is, dan is Jacob ook de vader van Jozef. Niet elk kind is even vlug met deze conclusie, en het is noodig daarom te denken en dikwijls dergelijke vragen te doen; ook in dit opzicht moet de onderwijzeres weten of leeren af te dalen tot de kinderlijke ontwikkeling, om het van daar tot hooger op te voeren. Het kind kan de ladder tusschen zijn en uw ontwikkeling niet alleen beklimmen; het zou dus niet baten, of ge, bovenaan staande, al dringend riept: „kom maar naar boven!” ge moet zelf omlaag gaan, het kind de hand geven en zoo *samen* omhoog komen; 4^e. *socratisch*, als men het kind door vragen tot het zelf-vinden van zekere waarheid brengt, b. v. na het eenvoudig verhaal der eerste ongehoorzaamheid: wat had God Adam verboden? Welke bedreiging had God er bijgevoegd? Heeft Adam het gelaten? *Wat had Adam nu van God te verwachten? Wat heeft iemand, die kwaad doet, te wachten?* Repeteerend vraagt dus naar hetgeen letterlijk, catechetisch naar hetgeen onder anderen vorm reeds gezegd is; socratisch vraagt naar hetgeen uit het medegedeelde is af te leiden, maar nog niet gezegd is. Ik voeg er dezen leervorm ter wille der volledigheid bij, maar in de Bewaarschool zal hij slechts een zeer bescheiden plaatsje kunnen innemen.

Herhaling is noodzakelijk, want, al beoogt de Bewaarschool geen opeenstapeling van kennis, ze behoeft daarom de verworven kennis niet als ballast te laten vergeten. Laat die bewaard blijven, en daarom moeten, behalve de heuristische, ook de andere

opwekkende leervormen, vooral de repeteerende, gebruikt worden. Dan ziet ook het kind resultaten van zijn opletten en inspanning.

Welke leervorm komt meer te pas, de mededeelende of de opwekkende? Geen van beide kan gemist worden; wie den eersten te veel gebruikt, oefent te weinig de zelfwerkzaamheid van het kind, en dat is een groote fout; wie de tweede te zeer toepast, „maait of tracht te maaien, waar hij niet gezaaid heeft”, en oogst dus weinig. De gulden middelweg is alweder de beste.

§ 105. **Leertoon.** De Bewaarschool houdt daarbij trouw haar doel voor oogen: niet in de eerste plaats kennis, maar: ontwikkeling van zin en verstand. Het kind leere zien, hooren en nadenken. Het moet zijn oog wenden naar voorwerp of plaat, zijn oor leenen aan hetgeen gezegd of gezongen wordt; het moet daartoe hartelijke opmerkzaamheid leeren schenken aan 't onderwijs; het moet zich leeren inspannen om te zien wat getoond, te hooren wat tot het oor gebracht wordt, te overdenken wat het vernomen heeft. En daartoe is van de zijde des kinds noodig: lust, goede wil. De onderwijzeres moet trachten, het kind belang voor haar onderwijs in te boezemen; dat is een geheim van welslagen. En hoe doet ze dat? Hoofdzakelijk door zelf er belang in te stellen; dat is de eerste eisch, en de tweede: belang in de kinderen, m. a. w. ze lief te hebben. Dan volgen de uiterlijke middelen van zelf: levendige toon; langzaam, duidelijk en met nadruk spreken; levendige beweging; een aparte vraag aan een onoplettenden of aparte verklaring of herhaling aan een minder begaafden kleine; bij het vertellen, b.v. niet gedurig heen en weer loopen, maar zooveel mogelijk voor de klas op één plaats blijven; de kinderen aanzien, ze als 't ware met oog en stem en gebaar vasthouden, zoodat allen luisteren; eerbied bij ernstige zaken; vroolijkheid bij hetgeen de jeugd doet lachen; met zijn gansche

attentie bij zijn eigen onderwijs zijn; niet meer dan hoog noodig dat onderwijs afbreken om b.v. een vermaning te geven, wat een enkele blik onder het spreken door ook kan doen, enz. Dat alles noemt men met één woord: Leertoon.

§ 106. **Leergang** heet men de *opeenvolging* der verschillende leerstof. De leergang kan zijn *analytisch*, d. i. ontbindend, wanneer b.v. een voorwerp of plaat aan de kinderen vertoond, dan naar de hoofdzaken gevraagd en vervolgens in bijzonderheden afgedaald wordt; *syntetisch* of samenstellend, wanneer b.v. klassikaal uit blokjes of kuben een figuur wordt gebouwd; *genetisch* (van genesis = wording) *progressief* (voortuitgaand), als de onderwijzeres b.v. met de jeugd den langen weg bewandelt van 't gezaaide tarwegraan tot het tarwebrood op tafel; *genetisch regressief* (teruggaand), als ze omgekeerd van het tarwebrood op tafel tot op het gezaaide tarwegraan teruggaat; *concentrisch* (om één middelpunt), wanneer ze een zelfde zaak na verloop van eenigen tijd weer, maar dan uitvoeriger, behandelt.

De algemeene regel voor 't onderwijs op de „grootte school”: 't voorgaande moet goed begrepen zijn, eer men tot het volgende overgaat, heeft ook voor de Bewaarschool waarde, al is het daar om geen bepaalde dosis kennis te doen. Hoofdregel moet daar zijn: eenvoudig, zeer eenvoudig beginnen, en langzamerhand in moeilijkheid opklimmen. Voor 't vertellen uit den Bijbel zal zeker de chronologische volgorde wel de beste zijn, voorzoover de Bijbel die zelf aangeeft. Wat de z.g. Fröbel-methode aangaat, daarbij is een vaste leergang aangewezen.

Wat is occasioneel onderwijs? Dat gegeven wordt, wanneer zich de gelegenheid (occasie) voordoet. De Koningin is b.v. jarig, en nu vertelt ge den kinderen iets van H. M. en laat natuurlijk haar portret zien. Of een kind doet een vraag; ge geeft daarop antwoord en vindt het misschien belangrijk genoeg om de geheele klas in dat onderricht te doen deelen.

Het verstoort natuurlijk voor korter of langer tijd den geregelden leergang, maar heeft het voordeel, dat de belangstelling aanwezig is, en dat — ik behoef het nauwelijks te herhalen — is heel wat waard. Bovendien gewent het de jeugd, met het leven rondom haar mee te leven, wat ook hoogelijk te waardeeren is. Ga eens na, hoe onze Heiland er op aarde telkens gebruik van maakte. M. i. wordt het occasioneel onderwijs te laag geschat, en vreest men veel te angstvallig buiten de bepaalde orde te treden.

§ 107. Eindelijk kom ik tot de **Leer- en Speelmiddelen**. Wat de leermiddelen aangaat, die moeten naar de leerstof geregeld worden, hoewel de orde, vrees ik, wel eens omgekeerd is; bekrompenheid — de kwestie is vooral, maar niet uitsluitend, een financiëele — is slechts schade voor de school, maar te groote overvloed is evenzeer af te keuren. Ook in dit opzicht geldt de bede van Agur: „Armoede of rijkdom geef mij niet, voed mij met het brood mijns bescheiden deels” (Spr. 30:8). Op den voorgrond sta, dat de nu volgende opsomming niet de bruikbaarheid van ieder leermiddel in zijn geheel bedoelt; wie kiezen moet, vindt hier alleen een leidraad, die zeer zeker nu reeds en in de toekomst kan aangevuld worden. Niemand bestelle dus — bloot op deze aanwijzing af, maar zoeke het ter inzage te bekomen.

§ 108. **Spel**. Om te spelen hebben wij allerlei speelgoed: ballen, kegels, knikkers, paardetuigen, touw — kinderen, vooral jongens, kunnen altijd touw gebruiken; iedere dikte is van hun gading — (over touwtjespringen spreek ik aanstonds bij het „spelen”), kruiwagens, schoppen, vormpjes, zand enz. enz.

Voorts: C. Kooy. 12 Spelen voor de Bewaarschool en Kinderkamer. Den Haag, H. J. Gerritsen, met een aanbevelend woord van G. P. Post. *f* 0.60.

M. H. ROMMEL. 10 nieuw Kinderspelen. Noten- en cijferschrift, *f* 0.50. Deventer, Kluwer.

J. H. REIJS. Gymnastische Spelen, verschenen in het Maandblad „De Christelijke Bewaarschool”, dat tevens tal van andere spelletjes bevat.

W. HAANSTRA. 12 nieuwe Kinderspelen met Zang en Piano-begeleiding. Leiden, A. W. Sijthoff.

H. BENDER. Kling! Klang! Keur van gezochte vrije Kinderspelen, met en zonder zang. Deventer, Kluwer. *f* 0.75.

SARA JACOBS. 10 nieuwe Kinderspelen ten dienste der Bewaarscholen en laagste klassen der Lagere Scholen. Amsterdam, Van Crefeld & Co.

Het Bewegingspel. J. S. G. DISSE en L. D. LABBERTÉ. *f* 1.25. Rotterdam, Nijgh & Van Ditmar.

W. HAANSTRA. Krijgertje-spelen en Gemeenschappelijke Oefeningen aan een Touw. Leiden, Mej. J. Hardenberg.

§ 109. **Kinderpoëzie en -liederen** vindt men (behalve wat in § 108 reeds genoemd is) in:

H. v. ALPHEN. Kindergedichtjes, *f* 0.20; Utrecht, Terveen.

J. DE LIEFDE. Zangstukjes voor Scholen en Huizezinnen, 4 stukjes à 20 ct.; Amsterdam, Höveker en Wormser.

P. J. HEIJE. Kinderliederen, *f* 0.20 (zonder melodieën) Amsterdam, P. N. van Kampen & Zoon.

J. J. A. GOUVERNEUR. 140 Kinderliederen, *f* 1.25; Groningen, J. B. Wolters.

H. W. S. Nieuwe Liederensbundel voor Zondagschool en Huisgezin. Vervolgbundel, *f* 0.50 (bij getallen minder). Amsterdam, Egeling.

W. J. N. MAKS. Feestbloempjes voor de Huiskamer, *f* 0.40.

W. J. N. MAKS. Vertellen en Zingen, 2 series, *f* 0.45 en *f* 0.30. Nijkerk, Callenbach.

W. J. N. MAKS. Regenweer, met muziek van Dr. B. H. Gebhardt voor zangstem en piano of harmonium, *f* 0.25, den Haag, v. Eck en Wiegand & Co.

H. KRIEBEL. Voor onze kleintjes, 2 stukjes, 35 ct. en 30 ct. Rotterdam, Wenk & Birkhoff.

C. ABRAMSZ. Blijde klanken, *f* 0.90 (geb. *f* 1.10, bij getallen minder). Amsterdam, Egeling.

W. J. N. MAKS. Versjes (in het Maandblad verschenen en ook afzonderlijk uitgegeven).

C. v. RENNES. Instantaneetjes uit de kinderwereld. Heft I. Partituur *f* 1.20, Zangstem 30 ct. Utrecht, Jac. van Rennes.

C. v. RENNES. Voorjaarsbloemen. 12 Kinderliedjes. Zangstem 30 ct. Cijferschrift 40 ct. Met piano-begeleiding 90 ct. Amsterdam, G. Alsbach & Co.

H. v. TUSSEN BROEK. 6 Lieder. Utrecht, J. A. H. Wagenaar, *f* 0.40.

De Zangvogeltjes. Rotterdam, D. v. Sijn & Zoon, 9 stukjes per st. 12½ à 20 ct. (bij getallen minder).

§ 110. **Spreeken.** In het Hoofdstuk over „Spreeken” wordt van klankleer en spraakgebreken zooveel gegeven als ik meen, dat de Onderwijzeres der Bewaarschool weten moet. Wie echter meer begeert, vindt dat in:

Mej. A. KUYPERS. Handleiding tot Stemvorming en Vloeiend Spreeken. Amsterdam, F. W. Egeling, *f* 1.90.

P. ROORDA. De Klankleer en hare practische toepassing. Groningen, J. B. Wolters, *f* 1.25.

K. TEN BRUGGENCATE. Inleiding tot de Klankleer. Dezelfde uitgever, *f* 0.60.

P. VAN LIER. Spreeken en Spraakgebreken, *f* 0.35. Oefeningen bij het Hygiënisch spreeken en bij het stamelen, *f* 0.60. Oefeningen voor Stotteraars, *f* 0.60. Den Haag, J. IJkema.

Mevr. YPES—SPEET. Iets over Spreeken en Zingen met voorrede van Prof. Zwaardemaker. Amsterdam, Scheltema & Holkema.

Mej. A. KUYPERS. Handleiding tot Vloeiend Lezen. Amsterdam, Egeling.

J. OOSTVEEN. Handboek bij het Spreekonderwijs, bij de

behandeling van Spraakgebreken. *f* 2,50 (ingen. *f* 2.25). Groningen, J. B. Wolters.

A. M. ELGAR. Spreken en Zingen. *f* 2.—. Tiel, D. Mijs.

§ 111. **Middelen ter aanschouwing.** Wandplaten (voor zoover die noodig zijn; zie § 136 enz.) moeten groot genoeg, duidelijk en niet overladen zijn. Behalve voor 't eigenlijke onderwijs dienen ze ook tot wandversiering, evenals schilderingen in de kamers van een huis. Er bestaan verscheidene goede series.

H. J. v. LUMMEL. Platen voor het klassikaal aanschouwelijk onderwijs. 2 series. Utrecht, Kemink en Zoon. Ieder serie bevat 30 platen, en kost: onopgeplakt *f* 9.25, opgeplakt en met randen en oogjes voorzien *f* 16.—; enkele platen onopgepl. *f* 0.40 en opgepl. *f* 0.65. Bij elke serie behoort een handleiding à *f* 2.—. Ik geef geen inhoudsopgave, evenmin als van volgende stellen. Wie er aan de uitgevers om schrijft, ontvangt ze spoedig gratis en franco.

H. SCHEEPSTRA en W. WALSTRA. 20 Platen voor Aanschouwingsonderwijs, 1^e serie *f* 8.—; Handleiding *f* 1.—. De 2^e serie, Ambachten en Bedrijven, bevat 15 platen en kost *f* 10.—; Handleiding *f* 1.50. Groningen, J. B. Wolters.

J. W. van Raven te de Rijk geeft wandplaten voor Natuurlijke Historie uit: 1^e. Karakterplaten uit de Dierenwereld naar Callewaert, 3 series, elk van 12 platen, onopgepl. *f* 4.— en opgepl. *f* 5.40 per serie. Een vierde serie (Nederlandsche dieren) van 18 platen, *f* 4.50 en *f* 6.— completeert de andere. Bij elke serie behoort een Handleiding, die voor de eerste drie series *f* 1.— voor de vierde *f* 1.50 kost. 2^e. Engleders Wandplaten ten gebruike bij het onderwijs in de Natuurlijke Historie. 60 Platen voor Dierkunde, elke 6 platen (naar keuze) *f* 3.90 en *f* 3.75. De Handleiding bij Pl. 1—48 kost *f* 1.25; die bij Pl. 49—60 evenveel. 60 Platen voor Plantkunde, elke 6 platen (ook naar keuze) *f* 3.60 en *f* 6.50. Handleiding bij

Pl. 1—24, *f* 1.—; bij Pl. 25—48, ook *f* 1.—; van een Handleiding bij Pl. 49—60 spreekt het prospectus niet. De karakterplaten zijn mooi en fijn, maar voor grootere klassen te klein; Engleders Wandplaten zijn flink groot, voldoende zelfs voor zeer groote klassen.

Tableaux zoologiques de Leutemann (Edition Callewaert) avec titres français et flamands, Callewaert Frères, Editeurs, Bruxelles. Elke plaat fr. 2.— op karton fr. 3.— op linnen fr. 4.— (keurige, groote platen van allerlei dieren).

Nieuwe groote Wandplaten, voorstellende: Cultuurgewassen van ons Vaderland met hunne vrienden en vijanden. 1^e serie: De Ooftboomen, 6 platen; 2^e serie: De Peulvruchten en Graan-gewassen, 4 platen. De 1^e serie kost *f* 5.40. Handleiding *f* 0.60; de 2^e serie *f* 3.60, Handleiding *f* 0.45. Zutfen, W. J. Thieme & Co.

J. IJkema, 24 Schoolplaten, zwart *f* 2.40, gekleurd *f* 8.—. De Handleiding bestaat uit 4 deeltjes, die samen *f* 2.10 kosten. 's Gravenhage, Joh. IJkema. (?)

Al deze platen zijn voor „de groote school” en niet voor de Bewaarschool vervaardigd en daarom lang niet alle voor haar bruikbaar. Maar ze vindt hier althans een ruime keuze.

Opgezette Dieren en Modellen van Dieren en Voorwerpen uit het dagelijksch leven. Amsterdam, Merkelbach & Co.; Dordrecht, Maatschappij „Nederland”; 's Gravenhage, Tamoon, Nieuwstraat.

Aanschouwingslessen door KATH. LEOPOLD. Groningen, J. B. Wolters. *f* 1.10.

Het Aanschouwingsonderwijs in de lagere school en de bewaarschool door J. VERSLUYS. Amsterdam, W. Versluijs.

Het Zaakonderwijs in de eerste twee leerjaren door DOUMA en LEM, met 21 daarbij behoorende platen. Purmerend, Muusses.

A. RAUWERDA. Het Aanschouwingsonderwijs in de Lagere School en op de Bewaarschool. *f* 1.—. Zwolle, Tjeenk Willink.

P. DIJBDAHL. Wandplaten 64 nummers. Mensch en Dieren. Per stuk *f* 0.75, op karton *f* 1.90. 10 Platen *f* 6.50 en *f* 10. De geheele serie *f* 35 en *f* 57.50. Groningen, Noordhoff.

Mag ik aan deze opsomming een opmerking toevoegen? Wie leermiddelen voor de Bewaarschool te bestellen of aan te vragen en misschien nog weinig ervaring heeft, zou ik dit in overweging willen geven: Een stel platen kost uit den aard een heele som; dat „houwt er nog al in”. Wanneer men daarmede niet al te ruim is — ik bedoel met die bestelling of aanvraag — kan men wellicht heel wat andere leermiddelen, b.v. Fröbelgaven aanschaffen. Natuurlijk bedoel ik hiermede aan den anderen kant volstrekt niet, de aanschaffing van platen geheel te ontraden.

§ 112. **Fröbel-methode.** Fröbel-artikelen zijn te bekomen bij C. L. van Wijk, Proveniersstraat 23, Rotterdam; bij Jac. Swildens, Prinsengracht 398, Amsterdam; en bij Mevr. M. de Bock—Hardenberg, Leiden.

Bouwplaten en artikelen in het Maandblad.

Mevr. E. v. CALCAR. Fröbel-Methode. Den Haag, IJkema, *f* 3.—.

M. J. FRANKEN—COSTER & JOH. CANNEGIETER. Uit de Fröbel-school. 24 Voorbeelden in 9 kleuren gedrukt met Plak- en Teekenboekje. Voorbeelden *f* 1.25; Plak- en Teekenboekje met gekleurde schijfjes *f* 0.30. Amsterdam, S. L. van Looy.

JOH. WIERTS v. COEHOORN—STOUT. Kindertuin. Amsterdam. A. Wierds van Coehoorn. *f* 4.90 (geb. *f* 5.50).

C. J. BROUWER en A. BAKKER. Het voorbereidend Lager onderwijs. Voor aanstaande onderwijzeressen aan een Fröbel-school. Groningen. Wolters *f* 1.90.

Mevr. WEURMAN—DE ROOY, Wageningen. Boetseeren en Aanschouwingsoefeningen. *f* 0.25.

Pijpaarde.

§ 113. **Teekenvoorbeelden**, in geregelde orde gerang-

schikt, waarvan de Bewaarschool telkens alleen de eerste nummers kan gebruiken, geven:

F. DEELSTRA. Teekenschool voor eerstbeginnenden. Voorlooper 10 ct. N^{os} 1–6 à 12½ ct.

R. BOS en C. W. STENBEEK. Nieuwe Teekenschool, 10 deeltjes à 12½ ct. Beide, Groningen, R. Noordhoff.

S. P. BAKKER en C. L. BRUIST, Teekenoefeningen voor de Lagere school. Oude serie, 12 nummers à 12½ ct., Handleiding *f* 0.40; nieuwe serie, 10 nummers à 15 ct.

D. W. FERRÉ JACOBS. Practische Teekencursus voor de Lagere school. Cahiers No. 1–13 à 10 ct. W. E. J. Tjeenk Willink, Zwolle.

J. v. DIJK'S Teekenvoorbeelden. 2 series, ieder van 5 boekjes à 12½ ct., gecartonneerd in één bandje *f* 0.90. Amsterdam, S. L. van Looy.

Leien met ingekraste (liever nog: geschilderde) lijnen of stippen. Er bestaan ook:

Blanco-teekenboekjes met ruiten en stippen, in 6 soorten à 5 ct. Gorinchem, F. Duym. In 8 soorten à 10 en 12½ ct. Amsterdam, A. Versluys.

Cirkelvormige plaatjes voor de kinderen, om op de lei zelf een cirkel te trekken en daarvan figuren te maken. Zoo bestaan ook kwadraatvormige plaatjes.

§ 114. Voor **Vertellingen** kan men zoeken in:

Al de Leesboekjes en Leesboeken voor de Christelijke (Lagere) School.

Winterbloemen. Verhalen voor de Jeugd, Callenbach, Nijkerk. Deel I van de verschillende jaarlijksche series.

§ 115. **Rekenen**. Er bestaan verscheidene Rekencursussen voor de Lagere School, die voor de Bewaarschool van weinig of geen waarde zijn. De Handleiding bij de Rekenschool van v. Pelt, 1^e leerjaar *f* 0.60 is wel de moeite der bestudeering

waard. Het daarbij behoorende 1^e stukje van zijn Rekenkursus, *f* 0.20.

J. VERSLUYS. Rekenboek voor de Lagere School, 1^e stukje en Handleiding. Amsterdam, Versluys.

DOUMA. Rekenkursus. 1^e stukje en Handleiding. Purmerend, Muusses.

SCHOONBROOD. Rekenonderwijs, 1^e stukje met Handleiding. 's Gravenhage, IJkema.

R. BOOSMAN en R. BOS, Nieuwe Rekenschool. 1^e stukje, *f* 0.40. Groningen, P. Noordhoff.

§ 116. **Bijbelsche Geschiedenis.** Naast den Bijbel kan men gebruiken:

ZAHN. Bijbelsche Geschiedenissen, *f* 1.10 (ingeb. *f* 1.25; bij getallen veel minder). Groningen, Wolters.

E. STOCK. Handboek voor het Onderwijs in de Bijb. Gesch., 2 deelen: O. en N. T. per deel *f* 3.50 (geb. *f* 3.95). Rotterdam, D. A. Daamen.

J. NISSEN. Pract. Handleiding bij de Bijbelsche Geschiedenis. Nijkerk, G. F. Callenbach.

J. v. ANDEL. Handleiding bij de beoefening der Gewijde Geschiedenis. Leiden, D. Donner.

ZAHN. Een woord aan ouders en onderwijzers bij de Bijbelsche Geschiedenissen *f* 0.25. Groningen, Wolters.

T. M. LOOMAN. Gids voor den Bijbellezer. Amsterdam, Höveker en Wormser.

E. E. DEEDES. Lessen over het Leven van den Heere Jezus. Rotterdam, D. A. Daamen, *f* 1.50.

E. E. DEEDES. Lessen over het Oude Testament, Rotterdam, D. A. Daamen, *f* 3.

J. WATSON. Lessen over de Wonderen en Gelykenissen van onzen Heere Jezus, Rotterdam, D. A. Daamen, *f* 1.50.

GREEN. Lessen over het Leven en de Brieven van den Apostel Paulus, Rotterdam, D. A. Daamen, *f* 2.50.

A. J. HOOGENBIRK. Handboekje bij het Bijbelsch Onderwijs. Amsterdam, Egelings Boekhandel.

§ 117. Wie van **Gymnastiek** meer wil weten, neme:

J. S. G. DISSE en L. D. LABBERTÉ. Theoretisch-Practische Handleiding voor het onderwijs in de Vrije- en Orde-oefeningen der Gymnastiek. f 1.90. Rotterdam, Nijgh & v. Ditmar.

J. A. v. D. BOOM. De Vrije- en Orde-oefeningen voor de lagere school. Haarlem, Tjeenk Willink & Zoon.

Alleen voor vrije oefeningen: H. MILO. Voor- en Vrije oefeningen der Gymnastiek, f 0.75. Utrecht, Kemink en Zoon.

B. Spelen en Leeren.

1. HET SPEL.

§ 118. **Het spel voorop.** „Het natuurlijke is eerst, daarna het geestelijke” (I Cor. 15:46). Zoo gaat ook het lichaam vóór de ziel. Men kan een menschenleven niet in drie perioden verdeelen, waarin beurtelings lichaam, verstand en hart alle kracht in beslag nemen, maar toch treedt eerst het lichamelijk, later het verstandelijk, daarna het geestelijk leven meer op den voorgrond. Op de Bewaarschool is nog altijd zorg voor het lichaam zoo niet de hoofdzaak, dan toch een hoofdzaak, en toch gaat daarmee de ontwikkeling van den geest reeds gepaard, afgezien van het eigenlijke onderwijs. Spel zou, als het geen innerlijke tegenstrijdigheid was, het eerste leervak kunnen heeten en dat voor de laagste klasse nog meer dan voor de volgende. Spel komt lichaam en geest, maar toch bijzonder het lichaam ten goede.

§ 119. **Vrij en gebonden spel.** De Bewaarschool kent tweeërlei spel: vrij en gebonden. Bij het vrije spel moeten kinderen zelf kiezen of leeren kiezen, waarmede ze zich zullen bezighouden; in het eerst zal verstandige leiding onontbeerlijk

zijn; ze zijn nog niet gewend, in gezelschap te spelen, en het spel mag niet verlopen in een simpel „ bezig zijn ” zonder meer. De onderwijzeres houdt alleen toezicht om buitensporigheden en ongelukken te voorkomen. Het gebonden spel wordt door haar gekozen en geleid. Het vrije spel is het terrein, waarop de aard der jeugd zich het duidelijkst openbaart; wie het kind daar oplettend gadeslaat, leert het spoedig kennen. Daar vertoont zich het karakter naar zijn goede en kwade zijde, heerszucht en volgzzaamheid, eerlijkheid en kwade trouw, traagheid en vlijt, oplettendheid en droomerigheid, enz. Maar ook de verstandelijke vermogens komen bij het vrije spel voor den dag: vlug begrip, aanleg, of domheid; vergeetachtigheid of een goed geheugen. Het is bekend, hoe Napoleon I, keizer der Franschen, in zijn jeugd niets liever deed dan geregelde gevechten organiseren, waarbij hij steeds aanvoerder was, en de partij, die hij kommandeerde, was gewoonlijk aan de winnende hand. Men moet die vrije spelen niet naar eigen model willen fatsoeneeren; men mag de eigen energie, de eigen inventie der kleinen niet verstikken; maar dient toch te leiden en tusschenbeide te komen, wanneer gevaar dreigt of het spel in een kloppartij zou overgaan. Ieder kind is een menschenkind en heeft tal van trekken met ieder ander kind gemeen, maar ieder kind heeft ook weer zijn eigenaardigheid, die het van alle andere onderscheidt. Die eigenaardigheid moet geëerbiedigd worden, zoo ze niet zondig is; is ze dat wel, dan moet met liefde en wijsheid ingegrepen worden, nooit vergetende, dat men den *wil* moet zoeken te winnen. Zoo kan en mag niemand verwachten of eischen, dat een gezonde, sterke jongen steeds spelen zal als een zacht, lief meisje; dat zou onnatuurlijk zijn. 't Spreekt van zelf: in ieder kind komt zijn zondige natuur min of meer duidelijk tot uiting, maar men overwint die niet door op de veiligheidsklep te gaan zitten; dan springt de machine, d. i. open-

baart zich het kwaad op gevaarlijker manier. Men richt een jong paard niet af door pooten en kop in de duimschroeven te zetten, maar door het allengs met zachte en strenge middelen tot gehoorzaamheid te brengen.

Kinderen houden van nadoen, maar het heilige mogen ze niet nadoen, tenzij met vollen ernst; is dat niet het geval, dan is de persoon, dien het kind bij zijn nadoen voor oogen heeft, daaraan schuld. Een oprecht en ernstig gebed zullen de kinderen niet oneerbiedig navolgen.

Mogen jongens en meisjes samenspelen? Zeker, zoolang daardoor dezen niet verwilderen, en de welvoegelijkheid in acht genomen wordt. In den regel blijven ze wel gescheiden, maar bij het gebonden spel kunnen ze zeer goed samengaan.

't Gebeurt somtijds, dat er bij een groepje geen animo voor het spel bestaat, dan speelt de onderwijzeres met die lusteloozen, en gewoonlijk raakt het groepje dan gauw op dreef, zoodat zij ze alleen kan laten voortgaan.

§ 120. **Het gebonden spel.** · Zou het niet het gemakkelijkst en ook het best zijn, alle spel in de Bewaarschool, behoudens het noodige toezicht, vrij te laten? Als wij eens een plebisiet (volksstemming, in dit geval: kinderstemming) hielden, zouden, geloof ik, de meeste kinderstemmen voor het vrije spel zijn, enkele misschien er tegen. In de speelschool of het speellokaal kan men niet alle vrij spel toestaan, en wel 1° om de onvoldoende ruimte; 2° om het stof, dat opgejaagd wordt (dit bezwaar wordt voor een goed deel, zoo niet geheel, weggenomen door de olie, waarmede de vloeren tegenwoordig worden bestreken); 3° wordt de jeugd daardoor soms te rumoerig en te wild (wat niet overal in gelijke mate 't geval zal zijn). Direct voordeel biedt het gebonden spel: 1° het brengt meer variatie in het spelen; 2° het leert de jeugd, ook bij 't genot haar meerderen gehoorzamen; 3° de sterkeren moeten zich naar de zwakkeren schikken; 4° de enkelen leeren beter hun

beurt afwachten. Het zou wel de moeite waard zijn, eens te onderzoeken, of alle onder kinderen bestaande vrije spelen oorspronkelijk hun eigen vinding of hun door volwassenen geleerd zijn. Ik hoorde eens de meening uiten, dat „krijgertjespelen” *het* oorspronkelijke spel is, omdat loopen het liefste werk van een kind is. Ik kan dat niet uitmaken. Het vrije spel bestaat hoofdzakelijk in krijgertjespelen, nabootsen van wat anderen doen of wat zij gehoord hebben, of zulke spelen, die naar vaste regels van stapel loopen, regels, die moeielijk door kinderen zelf uitgedacht kunnen zijn.

§ 121. **Welke gebonden spelen?** Wanneer de onderwijzeres zelf een spel kiest, d. i. gebonden spel gebruikt, dat onder haar leiding moet uitgevoerd worden (soms onder haar toezicht, onder leiding van een der oudste kinderen), dan heeft ze met overleg te kiezen; zulke spelen, die afwisseling van beweging medebrengen en tegelijk oplettendheid en nadenken vereischen, d. i. lichaam en geest ten goede komen. — Wijl niet alle kinderen hetzelfde te doen krijgen, moet zij zich in acht nemen voor allen schijn van partijdigheid, als trok ze het eene kind boven 't andere voor. Zij leert de kleinen, dat ieder klein en groot menschenkind tevreden moet zijn met wat het van God ontvangt, en voorkomt tegelijkertijd alles wat jaloerschheid kan wekken, zooveel dat althans in haar vermogen is.

§ 122. **Touwtje springen** is een geliefd meisjesspel (zie § 108). Toch verheffen zich enkele stemmen ertegen. 't Is er meê als met duizend dingen op aarde: misbruik van het goede is oorzaak, dat het goede zelf veroordeeld wordt. Op twee dingen moet men nauw toezien: 1° dat het kind bij het springen (bij alle springen, waarbij het lichaam meer omlaag, dan vooruit gaat) *op de teenen neerkomt*, waardoor de schok gebroken wordt, en de teedere deelen in hoofd en romp voor letsel bewaard blijven; 2° *niet te lang* springen, geen wedstrijd hou-

den, wie het langst springen kan, hetgeen gevaar voor het hart oplevert. Wij zien het b.v. aan fietswedstrijden, waarbij een overigens vrij onschuldige oefening gezondheid en leven in gevaar brengt. Dat springen op de teenen is eenvoudig een gewoonte, en, wijl het op den duur nog al inspanning kost, misschien een rem tegen het te lange springen.

§ 123. **Vroolijkheid past aan de jeugd.** Het spel, vrij en gebonden, is de vroolijkste bezigheid van een kind. En „vroolijkheid past aan de jeugd”. Laat mij daaraan een opmerking vastknoopen. Aan den eenen kant miskennen zij de roeping van de jeugd, die meenen, dat een kind altijd en immer vroolijk moet zijn, en ernst en droefheid ver moeten gehouden worden; zij willen der jeugd een vlindernatuur als norm (= regel) inprenten. Aan den anderen kant wordt die roeping evenzeer miskend door hen, die altijd ernstige gezichten willen zien en vroolijkheid, uitbundige vroolijkheid in strijd achten met het Christendom. David danste en zong voor het aangezicht des Heeren. En wat meer zegt: de onderwijzeres, wil zij invloed ten goede oefenen, moet deelen in die vroolijkheid, ze meê genieten, meê kind zijn. Natuurlijk spreekt zich de zondige geaardheid des kinds ook in zijn vroolijkheid uit, maar daarom is vroolijkheid zelf geen zonde. Ik heb de gedachte reeds meer uitgesproken: het Christendom is blijdschap, blijdschap in God. De apostel vermaant: „Verblijd u te allen tijd, wederom zeg ik u, verblijd u (Fil. 4:4). Laat de jeugd zich verblijden en vroolijk zijn met de gaven, die God haar geeft, wees meê blijde, en wijs haar er op (zoo nu en dan, maar nooit als een lastige taak), dat God ook het spel geeft. Dat zult ge in den rechten toon doen, wanneer ge zelf met blijdschap en erkentelijkheid de gaven uws God ontvangt en geniet.

§ 124. **Gymnastische spelen.** Wanneer het Hoofdstuk over Gymnastiek gelezen en bestudeerd is, zullen ook met

oordeel gymnastische spelen gekozén worden, die zekerlijk met minder inspanning kostende mogen afwisselen. Maar laat het spelen blijven, d. i. maak het prettig en niet stijf, weet ze lust in te boezemen voor flinke houding en flinke bewegingen, net, regelmatig en altijd in acht nemende wat ik in genoemd Hoofdstuk omtrent bevordering van ademhaling enz. gezegd heb.

§ 125. **Speelgoed.** Geef stevig, degelijk speelgoed, geen prullen. Dat is voor het oogenblik een grootere uitgaaf, maar op den duur goedkooper. Geef ook geen wanstallige, leelijke dingen, maar wat net is en in zijn soort sierlijk. Dit gelde als algemeene regel, want er zijn gevallen, dat finantiële bekrompenheid enge perken stelt. Zulk een bekrompenheid stelt zware eischen: „In de beperking toont zich de meester!”

§ 126. **Rijk of armoedig speelgoed?** Zal men bij de keuze rekening houden met den stand der ouders? D. w. z. voor arme kinderen niet al te mooi (daarom nog geen leelijk) speelgoed nemen? Ik zou meenen: ja. 't Kind mag niet, door de betrekkelijke schoolweelde, leeren het ouderlijk huis te minachten. Maar dat beteekent aan den anderen kant weer niet, dat men huiselijke slordigheid nabootse; alleen op mindere of meerdere sierlijkheid heeft wat ik opmerkte betrekking.

2. ZANG.

§ 127. **Zang is heilzaam voor de gezondheid.** Geen enkele bezigheid in de Bewaarschool heeft uitsluitend of lichaam of verstand of hart op 't oog, ook de zang niet. Zingen is gezond, in de eerste plaats voor de longen, want het dwingt tot dieper ademhalen, zij het ook in geringer mate dan het spel. Wie een poos stilzit, d. i. zonder beweging is, diens longen gaan hoe langer zoo oppervlakkiger ademen; opper-

vlakkig ademen brengt weinig zuurstof in het bloed en vertraagt den bloedsomloop, hetgeen wederom den omloop der sappen en de voeding van 't lichaam benadeelt, gelijk ik reeds vroeger heb aangewezen (§ 16). Zang zet de longen aan het werk, versterkt ze, helpt de borst verruimen en is zoo heilzaam voor het geheele lichaam. Kinderen houden, bijna zonder uitzondering, van zingen en moeten dikwijls zingen, vooral als ze pas hun intrede in de school gedaan hebben.

§ 128. **Ook voor de spraakorganen.** Het sterkt in de tweede plaats de spraakorganen: stembanden enz., en kan in de derde plaats, mits goed geleid, krachtig medehelpen tot zuiver en luid spreken. Laat de kleinen leeren, verstaanbaar te zingen! Het is waar, wanneer men zingt, houdt men de klinkers lang aan, en niet de medeklinkers, en daardoor is het woord, vooral wanneer de toon lang wordt aangehouden, moeilijker te herkennen; vergelijk slechts met het oog de woorden maar en maaaaaaaar. Maar toch, er moet voortdurend op aangedrongen worden, dat de kinderen, zingende, verstaanbaar uitspreken. Ik herhaal wat ik reeds vroeger (§ 19) zeide: de onderwijzeres mag geen geschreeuw, geen gegil toelaten; dat klinkt akelig, maar het bederft ook de organen. Het geluid moet natuurlijk blijven en *wel*luidend worden, hetgeen alleen geduldige, maar volhardende oefening uitwerkt. Maar evenmin moet ze eischen, dat de jongens zoo zacht zingen, of ze bang zijn, dat de stembanden scheuren zullen. Laat een jongen zijn natuurlijke stem gebruiken. Alleenlijk, leer ze allen, nu en dan ook opzettelijk zachter te zingen dan ze gewoon zijn, d. i. leer ze de kracht hunner stem beheerschen. Niet te hoog (het zingen maakt den stemomvang allengs grooter), omdat dan de stembanden gevaar loopen van overspanning, maar ook niet te laag, omdat ze dan aan een te lagen toon gewennen, wat ook het spreken schaden kan. Niet te lang achter elkander, want ook de longen en stembanden

weten van moe worden. En zuiver, dat spreekt van zelf. Wie valsch zingt, moet zwijgen en luisteren, en kan misschien iets leeren door afzonderlijke oefeningen. En — in de maat, wat nog wel eens wat te wenschen overlaat en toch zoo noodig is. Maar ik zou niet officieel $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{6}{8}$ maat slaan; een tikje met een stokje of met den vinger, of een vingerbeweging is voldoende. Aanwijzing van *thesis* en *arsis* (zware en lichte tijd) is overbodig; de betoonde en onbetoonde lettergrepen, waarmede die overeenstemmen, wijzen ze genoegzaam aan. De maatverdeeling moet ook geheel passen bij den klemtoon der poëzie (of van het proza, maar dat zingt de jeugd der Bewaarschool niet).

§ 129. **Voorzingen.** Ik sprak in § 90 over het voorbeeld der onderwijzeres. Ik behoef dat niet bij elk vak afzonderlijk te herhalen, maar moet toch hier iets daaromtrent zeggen. Ge wilt, en terecht, dat de kinderen bij het zingen ook denken aan wat ze zingen, en ge wekt dit door een woord ongeveer als dit op: „Nu gaan wij zingen van de vogeltjes (de Liefde, No. 17); wat doen die ook? En hoe lang zingen ze hun liedje? En wie geeft hun brood? Bij het leeren van het versje hebt ge dus getracht, den inhoud onder hun aandacht te brengen, en al hebben ze alles niet gevat, de hoofdzaak toch wel, zoodat die enkele vragen louter herhaling zijn om de kinderen voor gedachteloos zingen te bewaren. Welnu, dan moet ge, zelf met hen of hun voorzingerde, ook toonen, te verstaan wat ge zingt. 't Zou een slechten indruk maken, wanneer gij, den laatsten regel van 't eerste couplet „geeft hun brood” zingende, een kleinen bengel, die zat te spelen, een flinken tik op de vingers gaaft. Zoo iets ware een dissonant. Stel u iemand voor — dat is nu wel geen zingen, en hoort ook op de B. niet thuis —, die, Bijbelsche Geschiedenis behandelende, tot zijn jonge hoorders zegt: „De Heere Jezus had de kinderen lief; Hij zegende ze —” en daar afbreekt

met dezen tusschenzin aan 't adres van een lastigen jongen: „Jou, ondeugende rekel, wil je wel eens maken, dat je uit de bank komt, of ik gooi je er uit!” Zie, die onderwijzer — als hij dien naam verdient — toont een machine te zijn, die van God spreekt, maar wiens hart verre van Hem is.

§ 130. Wat moet de **inhoud der liederen** wezen? Die moet Gode aangenaam zijn, Hem verheerlijken. Het is daarom nog niet noodig, dat Zijn naam in elk lied genoemd worde. De geheele persoonlijkheid der onderwijzeres wijdt al haar onderwijs, ook de versjes, die zij den kinderen leert. In het Boek Esther wordt Gods naam geen enkele maal genoemd, maar toch verkondigt het luide Zijn daden. Neem b.v. De Zomer (de Liefde No. 9); de kleinen weten heel goed, dat God de jaargetijden verordent; dat hebben ze thuis of op school al geleerd. Natuurlijk mogen de liederen niets bevatten wat met den dienst des Heeren strijdt, b.v. geen verheerlijking van eigen braafheid of van „Moeder Natuur”. Ik kom bij het Vertellen hier nog even op terug. Het spreekt wel van zelf, dat dit nooit beteekenen kan: de naam des Heeren kan dus veilig overal of bijna overal weggelaten worden, evenmin als hij in den Bijbel bijna overal wordt gemist. Maar waarom zouden wij dien naam liefst wat meer weglaten? Is het niet de naam van onzen Heiland, de naam van onzen Vader? Is het niet heerlijk en Hem welgevallig, als Hij door kindermonden geprezen wordt? Of verdient hij niet, door kindermonden genoemd en verheerlijkt te worden? Vreest iemand, dat die hoogheilige naam daardoor met minder eerbied wordt uitgesproken? Dat zou de schuld van haar eigen voorbeeld zijn. Uw eigen leven moet, bij alle vroolijkheid (zie § 90), ernst zijn of — worden.

Moet de Bewaarschool ook Psalm- en Gezangversjes leeren? Ja, mits ze niet te groot zijn en niet te zeer buiten het begrip van het kind liggen, en de melodie voor het kind gepast,

en de toonomvang niet te groot zij. Dat zijn eischen, waaraan niet zoo'n groot getal verzen voldoen. Er valt wel iets voor te zeggen, dat het jeugdig geheugen onbegrepen poëzie opneemt, maar tegenover het nut, dat het er op lateren leeftijd van trekken zal, staat het nadeel, dat het gewend wordt aan een zingen zonder te verstaan wat het zingt. Hoevelen zijn er nog, die geregeld in den Bijbel lezen en psalmen of gezangen zingen als een soort taak of oogenblikkelijk genot zonder zich veel om de beteekenis te bekommeren. Eenig begrip van den inhoud moet er dus zijn, al wordt ieder woord nog niet verstaan. Ik zou eenige verzen willen voorstellen, met dien verstande, dat daarmede een keus wordt gegeven, maar niet gezegd, dat de kinderen van iedere Bewaarschool ze alle leeren kunnen of moeten. Ik zou ze ook eerst bij de grootste kinderen willen gebruiken.

Als Psalmversjes, die m. i. daarvoor dienen kunnen, noem ik: 81:12; 97:7; 116:1; 133:3; 150:1, 2, 3; Tien Gebeden:6. Onder de Gezangversjes: 4:1; 7:1, 2; 112:1, 2; 114:1; 117; 180:1, 2; 182:2; 194:1; 198:1. Natuurlijk zingen we die in een vlug tempo, de Psalmversjes liefst met kwart en achtste noten (het heet gewoonlijk heele en halve noten), zooals in de meeste psalmboekjes en -boeken aangegeven staat en wat zeker, vooral voor kinderen, aangenamer is.

§ 131. **Taal van 't lied.** De inhoud van het lied is het voornaamste, maar de vorm is daarom niet onverschillig. De taal moet kindertaal zijn, maar niet kinderachtig, en dienen tot uitbreiding van den kinderlijken taalschat. De poëzie geen kreupelrijm, zelfs geen rijmelarij, maar inderdaad poëzie, vloeiende poëzie, waarbij liefst geen enkelvoudige zin aan het eind van den versregel worde afgebroken, omdat dit aan het recht verstand van het versje in den weg staat.

§ 132. **Melodie van 't lied.** Is de inhoud van het lied hoofdzaak, de melodie is een niet geringe bijzaak. Die moet

liefelijk, waarlijk schoon zijn, niet moeielijk, met geen groote intervallen, niet te snel opeenvolgende noten (liefst geen zes-tienden), maar ook geen heele noten. De omvang niet te groot, vooral niet voor de jongste kinderen. Natuurlijk zijn deze regelen algemeen; er zullen kinderen zijn, die al aardig kunnen zingen, als zij school komen; anderen hebben van zingen nog haast geen ervaring. De omvang der kinderstem, zooals de Bewaarschool ze kent, loopt van klein b tot d^2 , en daarom moet de melodie die grenzen niet alleen niet overschrijden, maar ook niet vaak bereiken. Laat ons aan de melodie strenge eischen stellen; 't beste is voor de kinderen goed genoeg, zoowel wat den inhoud als wat den vorm aangaat. Beide moeten mede hun smaak helpen vormen. Psalm- en Gezangverzen zijn, wat de melodie aangaat, volstrekt niet af te raden; het spreekt van zelf, dat ik daarmede de werkelijk welluidende, liefelijke melodieën op het oog heb; er zijn er, helaas! ook, die ten eenenmale niet bij de woorden passen en bepaald leelijk zijn, althans in mijn oor. Mineur-melodieën, figuraal noch koraal, passen voor de jeugd. Maar wie Psalm- of Gezangwijzen laat zingen, late vlug zingen en vooral op geen dreun. Ik sprak in § 130 over het zingen op heele en halve (d. i. hier op kwart en achtste) noten.

§ 133. **Invloed op het gemoed.** Is de Zang reeds een heerlijk geschenk Gods om genoemde redenen, hij is bovendien door den inhoud van het lied opwekkend en kalmeerend voor het gemoed en een uitnemend middel om, zonder dat de jeugd het merkt, een schat van kennis en troost mede op den levensweg te geven. Daarom moet de inhoud aan de eene zijde niet te ver boven haar bevatting gaan, maar mag aan de andere zijde evenmin binnen den engen kring van haar kennis beperkt blijven. Ze moeten er iets van „snappen”. Zooals ik bij de Aanschouwingsoefeningen nader wensch te bespreken, het is een bekrompen denkbeeld, een bewijs van

kortzichtigheid, te meenen, dat een mensch niets moet leeren dan wat hij begrijpt. Maar het leeren gaat gemakkelijker, wanneer het kind er iets van verstaat, en ook is het onverstand, te meenen, dat begrijpen zonde is. In het geestelijke gaat het niet anders: eerst gelooven en dan allengs, althans eenigszins, begrijpen. Juist in den kinderlijken leeftijd neemt het geheugen het gemakkelijkst op, zonder critisch onderzoek; de jeugd gelooft gemakkelijk. Struikelblokken voor het geloof komen eerst later. Zou ook daarom de Heere Jezus niet gezegd hebben: „Wie het Koninkrijk Gods niet ontvangt gelijk een kindeke, die zal daar geenszins ingaan”? (Mark. 8:15).

§ 134. **Hoe den kinderen een lied te leeren.** Wij beginnen met een versje te memoriseeren en geven enkele ophelderingen (zie § 129) en, kunnen de kinderen het opzeggen, dan zingen we het hun enkele malen duidelijk voor. Vervolgens leeren wij het hun regel voor regel. Niet te spoedig mogen ze nazingen, want, zingen ze fout, dan is het geen gemakkelijk ding, die fout te herstellen; en fout zingen mag eenvoudig niet. Er moet ook gevergd worden, dat ze de woorden goed blijven kennen; onder het zingen is het moeilijk, dat te onderscheiden; daarom mag het versje nu en dan wel eens opgezegd worden, en moeten wij nagaan, wie daarbij fouten maakt, om die afzonderlijk onder handen te nemen.

§ 135. **Geleerde liederen onthouden is eisch.** Bij het telkens weer zingen van bekende liederen vervalt men licht tot een bij voorkeur zingen van enkele; dat is geen kwaad: niet alle liederen zijn even mooi en aantrekkelijk; maar toch moeten *alle* nu en dan herhaald worden, opdat er geen verloren ga, maar alle in het geheugen blijven. En evenzeer als men zich wachten moet voor de eentonigheid van te weinig liederen, moet men zich hoeden voor de verwarring van te veel, waardoor licht een gedeelte geheel in vergetelheid geraakt.

3. AANSCHOUWINGSOEFENINGEN.

§ 136. **Wat zijn dat?** Dat zijn, om daarmede te beginnen, oefeningen in het aanschouwen, in het zien en opmerken. Wie ze houdt, geeft aanschouwingsonderwijs, wel te onderscheiden van aanschouwelijk onderwijs, dat ten doel heeft, kennis mede te deelen en aanschouwing als middel daartoe gebruikt. Wat bij het eerste dus doel is, is bij het tweede middel. Nu spreekt het wel van zelf, dat bij alle aanschouwingsonderwijs ook kennis medegedeeld wordt, en die houden wij vast, d. i. zorgen, dat die het eigendom der leerlingen blijve, maar daar gaat het toch in de eerste plaats niet om.

§ 137. **Moet alle onderwijs van aanschouwing uitgaan?** Opvoedkundigen van naam hebben tot grondregel van hun stelsel deze leus gekozen: Alle onderwijs moet van aanschouwing uitgaan. Dat is een uitstekende grondregel, als — men er maar niet uit afleidt, dat nu ook alle onderwijs ook aanschouwelijk moet zijn, d. i. dat wij den kinderen niets moeten leeren, dat ze niet in werkelijkheid of in beeld zien. Want zulk onderwijs predikt hun de leugen, dat er geen onzienlijke dingen zijn. Hoe wilt ge b. v. door aanschouwing een kind de waarheid duidelijk maken, dat God hemel en aarde geschapen heeft? Ja, de aarde kan het voor een heel, heel klein gedeelte zien, den hemel ook, althans wolken- en sterrenhemel, maar hoe wilt ge door aanschouwing een denkbeeld van God of scheppen geven? Wie dus alles door of met aanschouwing wil onderwijzen, sluit de kinderziel voor het bovenzinnelijke, verhindert den geest op te varen van het aardsche en de poëzie van het hemelsche te genieten, stelt een slagboom voor de kennis Gods in den weg.

§ 138. **De zinnen hebben oefening noodig.** Maar om tot ons aanschouwingsonderwijs terug te keeren, God heeft ons zinnen gegeven om kennis van de stoffelijke wereld op

te doen, maar de mensch, in ons geval het kind, moet *leeren*, die zinnen te gebruiken. In de meeste gevallen begint dat leeren in huis, maar soms is er al zeer weinig aan gedaan, wanneer de kleine de school binnentreedt. En daarom is het de taak der Bewaarschool, de jeugd daarin te oefenen. Plaats een of ander voorwerp, stel een portret, voor u — niet voor het kind — bezie dat nauwkeurig en vertel nu eens nauwkeurig, hoe dat gelaat er uitziet. Geen gemakkelijke taak voorwaar! Hoe komt dat? Omdat ge mogelijk geen studie hebt gemaakt van den vorm van het voorhoofd, breedte, hoogte, welving, schuinte, enz.; van het oog met de wenkbrauwen, enz.; van den neus, enz., enz. Wie dat wel gedaan heeft, zal veel gemakkelijker van een gelaat een beschrijving geven. Aan uw bekwaamheid — laat mij maar zeggen: aan onze bekwaamheid in het aanschouwen ontbreekt nog wat. Ga — om een ander voorbeeld te nemen — een fabriek binnen en bezie de machines; ge erkent zonder aarzeling, dat een werktuigkundige met één oogopslag de inrichting van een machine opmerkt, die gij na veel inspanning en veel meer tijd nog niet kent. Omgekeerd — om u niet allen moed te benemen — ge treedt een andere bewaarschool binnen dan die, waarin ge dagelijks werkt; ge woont het onderricht bij, en ge merkt dadelijk tal van zaken op, die een vreemdeling in de Bewaarschool niet bespeurt. Nu behoeft een mensch niet in alle zaken ervaren te zijn, maar naarmate hij beter heeft geleerd, juist en snel waar te nemen, zal hij zich gemakkelijker nieuwe kennis verwerven en dus den kring zijner kennis verder uitbreiden. Ik moet nog op iets de aandacht vestigen. Ge leert gemakkelijk en zijt in zekere wetenschap even ver als uw vriendin, maar zij heeft er veel meer plezier in dan gij; wie zal nu van een les of boek daarover meer profiteren? Ik weet het niet, maar haar meerdere belangstelling geeft haar alle kans, minstens evenveel van de les op te

steken als gij. *Belangstelling* is dus weder een machtige factor, en daarom moeten wij immer en immer trachten, bij onze leerlingen belangstelling te wekken voor hetgeen wij hun mededeelen.

§ 139. **Al doende leert men.** Met kinderen omgaande, leert men met kinderen omgaan, wanneer men namelijk òf terechtwijzing van anderen ontvangt, òf zelf eigen gebreken opmerkt en overwint. Zoo leert het kind ook waarnemen door waarnemen, wanneer de onderwijzeres daarbij de behulpzame hand biedt. Laat ons eens een glas nemen om dat met de jeugd te gaan beschouwen. Aan dat glas valt allerlei op te merken: de deelen: bodem, wand, buiten- en binnenoppervlakte (ik neem een glas met gladde oppervlakte, om het aanschouwen niet te moeielijk te maken); de vorm: platte bodem, eenzijdig gebogen wand; afmetingen: breedte of wijdte, hoogte; andere eigenschappen: doorzichtigheid, hardheid, broosheid, gewicht, kleur (kleurloos), scherpe of rondgeslepen randen, hol, leeg of gevuld, glad of ruw, dof of glanzend, mooi of leelijk, heel of gebarsten; 't geluid, dat kloppen ertegen maakt of door vallen veroorzaakt wordt; stand: het kan staan, recht en omgekeerd, liggen, rollen; plaats: op de tafel, op de kast, op mijn hand, enz.; stof, waarvan het gemaakt is.

§ 140. **Heldere voorstellingen.** Nu zou het toch voor de meeste kinderen nuttelooze moeite zijn, met *zulk* een waarneming van het glas te beginnen. Allereerst zou het vreeselijk vervelend zijn, met één voorwerp al deze zaken te behandelen. Met ieder voorwerp houdt men *eenige* oefeningen. Maar zelfs met deze beperking gaat het nog niet. Wij stellen ons ten doel de aandacht der kinderen te vestigen op: de deelen, den vorm en enkele eigenschappen, b.v. plat, rond, hard, hol, glad. Wij beginnen met *plat*. De kinderen moeten de platheid van den bodem leeren waarnemen. Nu zullen wij, als we vragen: hoe ziet de bodem van het glas er uit, van

weinig kinderen het antwoord bekomen: plat; we zullen dus genoodzaakt zijn, het hun te zeggen. Maar 1^o weten ze nu, wat plat is, als we, op den bodem wijzende, zeggen: „kijkt eens, dit is plat” (als zij weten wat de bodem is, kunnen we zeggen: de bodem is plat). Zullen ze niet misschien meenen, dat wij den ronden vorm, de doorzichtigheid of iets anders bedoelen? Wij moeten de platheid zoo van alle andere eigenschappen afscheiden, dat er geen misverstand meer mogelijk is. Hoe doen we dat? Door verscheiden dingen te nemen, die voor een deel plat en voor een deel niet plat zijn (ze kunnen nog bol of hol zijn), maar overigens *niet verschillen*, b.v. eenige appels, even groot, en gelijk gekleurd, waarvan we enkele plat afsnijden, en andere voor een deel afschillen (als we ze niet afschillen, verschilt de kleur). Dan wijzen we op den verschillenden vorm; we laten de hand op de platte snede liggen en over de gebogen oppervlakte rollen; we laten de eerste op de tafel liggen en de kinderen opmerken, dat ze vast ligt, terwijl de andere naar één zijde helt en gemakkelijk heen en weer bewogen wordt. We laten de jeugd, vooral de minder vluggen, zelf voelen en zelf de appels neerzetten, en geven zoo een denkbeeld van plat tegenover niet-plat, door eigen waarneming der kinderen gevormd. Dat denkbeeld moet nu bevestigd worden: wij laten allerlei dingen aanwijzen of uit hun geheugen noemen, die plat zijn, en allerlei andere, die gebogen zijn; wij wijzen zelf allerlei aan en vragen: plat of niet plat? Nog een voorbeeld. Wij willen van *rond* een voorstelling wekken en plaatsen het tegenover vierkant. Wij nemen daartoe eenige stukken karton, alle vierkant en van gelijke kleur en grootte, zoo ook eenige, die alle rond, even groot en gelijk gekleurd zijn als de eerste. Op deze wijze blijft het eenige verschil tusschen de beide groepjes het verschil in vorm, en wordt der kleinen aandacht door geen andere verschillen van wat voor 't oogenblik hoofdzaak is, afgeleid.

§ 141. **Eigen inspanning.** Wat hebben we nu gedaan? 1^e *een enkele* eigenschap, los van alle andere, behandeld; en wel 2^e door *tegenstelling* (plat tegenover gebogen). Dat is *de eerste trap* van ons aanschouwingsonderwijs. Eer we nu verder gaan, moet dat hoe nader besproken worden. In de eerste plaats mogen we nooit vergeten, dat de kinderen de heldere voorstelling lang niet zoo zeker verkrijgen, als wij eenvoudig aanwijzen, dan wanneer zij zelf aan 't werk gezet worden, hetzij door de hoedanigheid zelf op te merken hetzij door ze te verwerken. *Wat de kinderen zelf vinden, geeft hun voldoening en belangstelling en beklijft daardoor beter.* Waar hun bekwaamheid te kort schiet, helpen wij natuurlijk; maar het zij en blijve onze gulden regel, ons voortdurend streven, nooit te helpen dan waar hulp bepaald onontbeerlijk is. Wij probeeren dus altijd eerst, of de kinderen zelf het verschil kunnen vinden en noemen en laten hen zelf herhaaldelijk toepassen. Voor de Lagere School heeft men al lang getracht, het den kinderen zoo gemakkelijk en geleidelijk mogelijk te maken — getuige de Sprekende Letterbeelden — dat ze haast niets meer te doen hebben dan te ontvangen en eigen zoeken overbodig wordt. Dat is de dood voor alle energie en eigen nadenken. De Bijbel is ons door God ook niet in zulk een vorm gegeven, dat wij den inhoud zonder overdenken kunnen opnemen; Zijn wijsheid heeft gezorgd, dat er, bij allen eenvoud, nog heel wat stof tot naspeuren overblijft en zelfs de grootste Bijbelkenner nooit uitgestudeerd raakt. In het geestelijk leven is het niet anders: volstrekte waarheid is het aan den eenen kant, dat God het willen en werken naar Zijn welbehagen in ons werkt, aan den anderen kant even waar, dat wij den goeden strijd des geloofs te strijden hebben en niet gekroond zullen worden, zoo wij niet wettelijk hebben gestreden (Fil. 2:13; I Tim. 6:12; II Tim. 2:5).

§ 142. **De naam bij de zaak.** In de tweede plaats moeten wij van de schoone gelegenheid gebruik maken, om de jeugd in het spreken te oefenen. Er is een tijd geweest, dat men alleen op zaakkennis acht gaf en den naam verwaarloosde, en een andere tijd, dat men zich in allerlei namen verdiepte, zonder behoorlijke zaakkennis; beide afwijkingen van den gulden middelweg. Het is heerlijk, als men zelf diep door-denkt en veel verstaat, maar als men daarbij de gave mist, het anderen mede te deelen, doet men er anderen weinig nut mede. Leer den kinderen dus *zeggen* wat ze *zien* en *opmerken*. Dat behoeft nog niet dadelijk in volledige zinnen te gaan; die komen langzamerhand, maar toch duidelijk en klaar en niet gebroken. Ik zou dus spreekoefeningen, waarover in het volgende Hoofdstuk, haar plaatsje laten behouden, maar beide: Aanschouwen en Spreken, wederzijdschen steun laten verschaffen: bij 't aanschouwen tevens 't spreken oefenen, bij 't spreken de aanschouwing te hulp roepen.

§ 143. **De tweede trap** van het Aanschouwingsonderwijs kan volgen, wanneer de kinderen de voornaamste eigenschappen van een voorwerp op deze wijze afzonderlijk hebben leeren onderscheiden (§§ 139 en 140). Nu nemen wij het voorwerp in zijn geheel, b.v. ons glas. „Wat is dit?” Het antwoord is gereed. Maar hebben de kinderen nu een helder denkbeeld van een glas? Volstrekt niet. Zet een glazen buis in de plaats, en verscheidene zullen dat ook een glas noemen. Wij nemen daarom niet één glas, maar twee of meer glazen, die nu juist moeten verschillen — het is er ons om te doen, uit te vinden, wat de kenmerkende en wat de toevallige eigenschappen van een glas zijn. *Op den eersten trap ging het om één enkele eigenschap, nu om het geheele voorwerp.* Onze glazen zijn nauw en wijd, hoog en laag, glad en geribd, dik en dun, maar wij laten de kinderen uitvinden, d. i. waar-

nemen, dat zij alle hol zijn, dus water kunnen bevatten, doorschijnend, met platten voet, enz.

§ 144. Nu volgt weer de **tegenstelling**. Wij nemen glazen en b.v. kopjes, flesschen, pannetjes enz. of van alles één exemplaar. Wij laten het glas of de glazen uitzoeken. „Waarom is dat (de flesch) geen glas; er kan toch ook water in, en ze staat toch ook vast op de tafel?” (we zoeken overeenkomstige eigenschappen.) „Waarom is dit dan geen glas (een kopje); het is toch van boven ook wijd en van onderen nauwer?” Nu komen de kenmerkende eigenschappen van het glas nog beter uit, niet waar?

§ 145. **Een ander voorwerp**. Wij nemen een ander voorwerp, dat met het glas overeenkomst heeft, om verkregen voorstellingen als aanknoopingspunt te gebruiken en tegelijk levendig te houden; en toch niet te veel, zoodat het wezenlijk wat nieuws is, b.v. een bloempot. Maar alvorens dat meubel te kunnen introduceeren, moet het kind met enkele nieuwe eigenschappen bekend gemaakt worden, b.v. kleur, steen (voorzoover het die niet reeds kent). De onderscheiding der stoffen, waarvan de voorwerpen gemaakt zijn, is moeilijker dan die van den vorm. Alweder zoeken we voorwerpen, die geheel of zooveel mogelijk gelijk zijn en alleen in stof verschillen, om de aandacht alleen op de stof te vestigen. Kunnen wij dan tot de beschouwing van den bloempot overgaan, dan doen wij weder als met het glas: nemen eerst verschillende bloempotten om duidelijk te maken wat de kenmerkende en wat de toevallige eigenschappen van een bloempot zijn, en als tweede oefening verschillende andere voorwerpen, die met het behandelde voorwerp overeenkomen, ten einde de voorstelling van een bloempot door tegenstelling nog te verhelderen.

§ 146. **De derde trap**. Wij behandelen op die wijze nog meer voor de hand liggende voorwerpen, die wij naar aard en omgeving onzer schooljeugd en naar de gemakkelijheid

om die voorwerpen zelf en soortgelijke te krijgen, kiezen. Wanneer zich zoo de kring hunner voorstellingen wat uitgebreid heeft, en de kleintjes zelf wat nauwkeuriger gaan waarnemen, nemen wij eens *één enkel voorwerp ter beschouwing* (de derde trap) en beproeven, hoe ver zij het brengen met het vinden van allerlei wat zich aan het oog voordoet. Gaat dat goed, dan gaan wij op die wijze voort; lukt het nog slecht, dan moeten wij tot de vroegere wijze van doen nog een poosje de toevlucht nemen. Mag ik nog wel even herinneren, dat het er ons voortdurend om te doen is, de kinderen *zelf* te leeren waarnemen, en dat wij dus zoo weinig mogelijk hun *onze* waarneming mededeelen? En ook, dat wij op onze hoede moeten zijn voor het gevaar, dat wij met de antwoorden der vlugsten in onzen schik, de minder vlugge waarnemers vergeten, die het juist zoo noodig hebben, dat ze geoefend worden?

§ 147. **Voortgezette aanschouwingsoefeningen.** Al voortgaande op de beschreven manier, breiden wij den kring der kinderlijke voorstellingen, ook wat de moeielijkheid betreft, uit. Wij zijn begonnen met het geheel en de deelen, hoedanigheden en eigenschappen: kleur, vorm, grootte, uiterlijk (glad, ruw; heel, gescheurd; droog, nat; dof, glimmend; doorzichtig, ondoorzichtig; zacht, hard; enz.). Wij gaan voort met: toestanden (staan, liggen, hangen, leunen), werkingen (rollen, kanten, kruipen, loopen), plaats waar een ding zich bevindt, b.v. in de kamer, op de speelplaats; waar het zich ten opzichte van andere bevindt; er boven, er onder, er achter, er tusschen; welke dingen zich op een bepaalde plaats bevinden. Wij maken gebruik van vergelijking: overeenkomst en verschil; wij gaan ook rangschikken: wij laten allerlei noemen, dat hol is (glas), dat rond is ('t verschil tusschen ronde lijn, eenzijdig gebogen vlak, alzijdig gebogen vlak moet nog een tijd blijven rusten en kan misschien eerst in de hoogste klasse behandeld

worden), van hout, steen, glas gemaakt. *Getal*voorstellingen veronachtzamen wij daarbij niet, evenmin als *spreek*oefeningen, vooral de laatste niet (zie § 142), maar de eerste nemen een afzonderlijken tijd in beslag en de laatste hebben alleen betrekking op namen en de vorming van goede zinnen.

§ 148. **Platen.** Tot hiertoe sprak ik alleen van voorwerpen, die wij de jeugd laten zien. Maar er zijn dingen, die wij niet als voorwerpen kunnen laten zien, b.v. de meeste dieren (enkele zijn haast of werkelijk te klein), handelingen (b.v. de bedrijvigheid in de bakkerij) enz. Daarbij komen ons de platen te hulp. Platen zijn immer slechts een surrogaat, d. i. een minderwaardige vervanging van het origineel. Maar een heerlijk middel ter aanschouwing (om even op het terrein van het aanschouwelijk onderwijs over te stappen), waar het origineel gemist wordt. Ge vertelt — om iets te noemen —, hoe Jozef door zijn broeders aan Midianitische kooplieden verkocht werd, en een plaat met een karavaan, of althans met een kameel geeft eensklaps levendigheid aan uw verhaal. Ik kan zelfs de plaat niet verwerpen, die het tooneel van dien verkoop voorstelt. „Geen Bijbelsche platen”, hoor ik mij toeroepen. Ik ben dat van harte met u eens, wanneer die een voorstelling geven van den Zone Gods als mensch of van God den Vader (b.v. naar aanleiding van Dan. 7: 9—13); die kunnen wij nooit afbeelden, en iedere poging daartoe, hoe volmaakt ook, zou verre beneden de werkelijkheid blijven en dus de voorstelling, die het kind heeft, bederven. Maar overigens, wanneer de plaat meesterlijk is uitgevoerd en in geen enkel opzicht met het verhaal in strijd, dan vraag ik in de eerste plaats: welk kwaad kunnen zij doen? en in de tweede plaats: dienen ze niet om, juist bij het kind, de geschiedenis uit den Bijbel levendiger voorstelling te geven? Menigeen herinnert zich nog, hoe zulke platen in een kinderbijbel hem het verhaal beter deden verstaan en dieper indruk gaven. Ik

geef gaarne mijn meening voor beter, maar ik heb nog geen steekhoudende argumenten tegen het gebruik van Bijbelsche Platen op school (behoudens de genoemde beperking) ontmoet. Volgens deskundigen moet de kleeding in het Oosten gedurende den loop der eeuwen zoo goed als niet veranderd zijn. Alleen dit herhaal ik; het mogen niet anders dan *meesterlijk uitgevoerde* zijn. En dit geldt eigenlijk van alle platen in de Bewaarschool. En eigenlijk ook daarbuiten. Hoeveel caricaturen komen ons soms niet onder de oogen! Een plaat moet een natuurgetrouwe voorstelling geven, duidelijk ook voor de kinderen op de achterste bank, niet overvuld zoodat het oog moede wordt er op te staren, en plant of dier of wat ook zóó te zien geven, dat die op het voordeeligst uitkomen. (Ik heb eens een prent van een paard gezien, waarbij men tusschen de achterpooten door de beide voorpooten zag!!). Dat we ze aan den wand van ons schoollokaal ophangen, heeft meer beteekenis dan men gewoonlijk meent. Ze maken het vertrek gezellig en huiselijk, maar ze oefenen ook haar dagelijkschen invloed op het ontvankelijke kind uit, die telkens en telkens weer dat beeld ziet. Er zullen wel kleintjes zijn, die tamelijk onverschillig voorbijloopen en ongevoelig zijn, maar in den regel is een plaat voor de jeugd iets zeer aantrekkelijks en „plaatjes kijken” een groot genot. Wij zorgen voor afwisseling: verhangen ze nu en dan en halen dan weer andere uit de kast, om niet door de eentonigheid verstompemd te werken. Nog op een andere zaak moeten we dan letten. Uit den aard der zaak wordt b.v. een vlieg of bij op een plaat eenige malen vergroot, een kameel en olifant daarentegen verkleind, want de platen van één serie zijn even groot. Hangen we nu een vlieg naast een kameel, of minder sterk: een koe naast een leeuw, dan kunnen we daardoor bij de kinderen de foutieve voorstelling wekken, dat de beide dieren ten naastenbij even groot zijn. Wij moeten dus tegelijk dieren enz. ophangen —

voorzoover ze den kinderen uit eigen aanschouwing niet bekend zijn —, die in grootte vrij wel overeenkomen. Zijn de dieren bekend, dan schaadt die onevenredigheid minder of niet.

Derhalve: wel degelijk platen in de school, niet enkel voor wandversiering en voor aanschouwelijk onderwijs, maar ook voor aanschouwingsoefening, alleen op den derden trap (het enkele voorwerp). Maar dan ook *uitstekende* platen en nooit, wanneer het voorwerp in natura aan de kinderen kan getoond worden, dan alleen, wanneer dat voorwerp te klein is. Ge wilt b.v. een vlieg laten aanschouwen; dan zoudt ge met een „heuzelijke” vlieg weinig uitvoeren, maar een vergroote reproductie stelt u in staat, dat dier nauwkeuriger te vertoonen en te doen opmerken, hoe ook dat deel der schepping zijn Schepper verheerlijkt. Want terwijl we de kinderen leeren aanschouwen wat voor oogen is, leeren we ze ook aanschouwen wat daarachter ligt: dat namelijk God, onze God, al deze dingen gemaakt heeft.

§ 149. **De vierde trap.** Naast de drie genoemde trappen staat nog een vierde; de kinderen maken de waargenomen voorwerpen na, hetgeen op tweeërlei wijs kan geschieden: door Teekenen (wat met de plaat overeenkomt) en door Boetseeren (wat bij het voorwerp past). Over teekenen wordt in een volgend hoofdstuk gesproken; over boetseeren hier een paar woorden. Mevr. H. Weurman—de Rooy heeft hierover een uitnemend boekje in het licht gezonden (uitgegeven te Wageningen; prijs f 0.25), waarin de Schrijfster niet alleen de voordeelen van het Boetseeren uiteenzet (de kinderen nemen nauwkeuriger waar, omdat ze den vorm moeten weergeven; en ze zijn met de handen bezig, wat met den aard der jeugd zoozeer strookt), maar ze geeft ook nauwkeurig aan, *hoe* ze dat boetseeren wenscht toegepast te zien, omdat de kinderen daarbij verstandige leiding behoeven. Ik meen dus te mogen

en ook te moeten volstaan met naar dat boekje als onmisbare aanvulling van dit Hoofdstuk te verwijzen.

§ 150. **Gehooroefening.** Al het voorgaande betrof bijna uitsluitend den gezichtszin, als den voornaamsten, waardoor wij kennis van de buitenwereld opdoen. Ook het gevoel, bij de onderscheiding van hard en zacht, ruw en glad, enz. moest meewerken. Het gehoor eveneens bij de onderscheiding van den klank, dien de voorwerpen geven, b.v. om het verschil tusschen een gevulden en een leegen trekpots te laten hooren. Maar het gehoor heeft meer oefening noodig, en die krijgt het 1^e door het zingen, en 2^e door het spreken. Beide zijn in de betreffende hoofdstukken behandeld, maar ik moet hier, waar van Aanschouwingsonderwijs sprake is, toch een opmerking maken. Onze taal in de school moet eenvoudig en duidelijk zijn (ik bedoel thans niet de zuiverheid der klanken, maar den inhoud onzer woorden), zóó dat we geen noodloozen omhaal maken, maar toch ook niet te beknopt voor het kinderlijk verstand. Wat wij moeten vermijden of zooveel wij kunnen trachten te vermijden, is: wat wij zeggen te herhalen. De kinderen moeten leeren, *dadelijk opletten*. Het wordt zoo gemakkelijk een gewoonte, alles tweemaal (zoo niet nog vaker) te zeggen, en het noodzakelijk gevolg daarvan is, dat de kinderen ook een gewoonte aannemen, n.l. den eersten keer niet te luisteren. Zij leeren 't spreekwoord in toepassing brengen: „een goede haan kraait tweemaal”. Dat wil evenwel weer niet zeggen, dat wij nooit ofte nimmer iets tweemaal mogen zeggen; alleenlijk: wij moeten de jeugd er aan *gewennen*, den eersten keer te luisteren. Maar dan ook niet te snel en vooral niet onduidelijk spreken, en zorgen, dat er opmerkzaamheid zij, wanneer wij wat te zeggen hebben, door b.v. te beginnen met „kinderen!” of eene andere aanspraak, die hen roept om te luisteren.

§ 151. **Smaak en Reuk** kan de Bewaarschool aan de

huiselijke oefening overlaten, tenzij occasioneele oplettendheid op den geur der bloemen of den smaak van versnaperingen voorkome, maar in die gevallen zal meer het genot zelf dan de oefening der zinnen in de bedoeling liggen.

4. SPREKEN.

§ 152. **De Bewaarschool geeft heel wat onderricht in het spreken.** Bij de aanschouwingsoefeningen leeren wij het kind vooral ontvangen, opnemen; bij onze spreekoefeningen leert het geven, reproduceeren, uiting geven aan hetgeen in zijn geest leeft. De spraak is wel niet het eenige, maar toch het voornaamste middel daartoe. Bij de aanschouwingsoefeningen was het doel, te leeren zien en hooren, maar wij zouden weinig of niets uitvoeren zonder taal. En — om maar dadelijk met onzen blik heel het terrein, dat ons in dit hoofdstuk bezighoudt, te overzien: bijna al ons omgaan met de jeugd is taalonderwijs, niet enkel spreekoefening, maar taalonderwijs. Gelijk meer woorden, schijnt ook dit, taalonderwijs, te geleerd voor de Bewaarschool; maar in werkelijkheid geeft de moeder, die tot haar kleine spreekt, reeds taalonderwijs, zeer elementair, zeker! maar daarom niettemin taalonderwijs, onderricht in de taal. Daarom moet de onderwijzeres in de Bewaarschool in *al* haar spreken tot de kinderen zorgen, dat haar eigen taal steeds een voorbeeld voor de kleinen zij! Indien zij in waarheid een vriendin harer leerlingen is, zal haar voorbeeld evenzeer de geestelijke opvoeding als haar taal het spreken der kleinen ten goede komen.

§ 153. **Ontplooiing der taal bij het kind.** Natuurlijk begint het kind zijn taal reeds thuis te leeren en komt de

Bewaarschool met een zekeren taalschat binnen, klein en gering, maar daarom nog niet te versmaden; helaas! dikwijls ook met tal van gebreken. Het jonge kind gevoelt al spoedig behoefte, zich te uiten, niet alleen door gebaren, maar ook door geluiden, eerst niet-gearticuleerde, (d. i. aan welker vorming tong noch lippen deelnemen) langzamerhand door gearticuleerde; die gearticuleerde klanken zijn eerst klinkers, daarna klinkers met medeklinkers, maar nog éénlettergrepige woorden, dan meerlettergrepige woorden, maar nog immer enkele woorden. Dan worden twee woorden samengevoegd, maar het worden nog geen eigenlijke zinnen. Ook die volgen, maar slechts enkelvoudige; de samengestelde komen later. Zoo wordt de taal al volkomener, zoowel door de gesproken en geschreven taal van anderen, dus door het gesproken en geschreven woord, als door eigen oefening en nadenken.

§ 154. Een innig **Verband** bestaat er **tusschen Denken en Spreken**. Niet alleen geeft het spreken, dus de taal, uiting aan de gedachten, maar ze helpt ook gedachten vormen; ze geeft aan de gedachten vasteren vorm. Stel u b.v. een dier voor, met kort lichaam, hooge achterpooten, nog hooger voorpooten, een langen, zeer langen hals, dat in Afrika thuis behoort; ge ziet een afbeelding van dat dier voor u, maar kent zijn naam niet. Uw voorstelling mist vastheid, totdat men u zijn naam: giraffe, noemt. Die naam maakt als het ware van al de eigenschappen van dat dier een eenheid, grijpt ze samen voor uw bewustzijn. Ik noemde (§ 142) reeds de fout van te veel en de fout van te weinig waarde aan de namen der dingen te hechten.

Beide uitersten moeten vermeden worden; zaken en namen moet de jeugd leeren: aanschouwing en taal. Maar hoe'n belangrijk middel ook om te denken, de taal is daartoe niet onmisbaar, gelijk sommige psychologen en grammatici beweren; men kan zeer wel voorstellingen van dingen hebben

zonder een naam er voor te kennen. Maakt niet soms een vreemde een indruk op u, die ge zeer wel gewaar wordt, maar dien ge niet onder woorden weet te brengen? Ja, juist de diepste en hoogste gedachten laten zich het moeilijkst of heel niet onder woorden brengen; maar daarom bestaan ze wel degelijk in ons verstand. Konden we ze evenwel in taal uitdrukken, dan zouden ze bepaalder worden, aan helderheid winnen.

§ 155. **Beschaafde taal.** Welk aandeel heeft de Bewaarschool in de vorming der taal bij de jeugd? Ik sprak er reeds met een enkel woord van: ge *geeft* taal en ge *vraagt* taal. Ge geeft taal door uw heldere uitspraak, door uw juiste woordenkeus en correcten zinsbouw, door klemtoon en nadruk. Haast zei ik: *beschaafde* uitspraak, naar de algemeen gebruikelijke term luidt. Maar wat is beschaafd? Dat hangt tamelijk wel in de lucht. Juister is: de algemeen als beschaafd aangenomen uitspraak. Die geldt zoowel de uitspraak der klanken als de keuze der woorden. Maar daarvoor geldt heel Nederland door niet dezelfde regel. Wat op de eene plaats of in den eenen kring voor beschaafd geldt, noemt een andere niet beschaafd genoeg; en wat hier beschaafd heet, acht men ginds opgeschroefd, d. i. gemaakt. Het best sluit men zich aan bij wat in eigen streek voor beschaafd doorgaat. In het algemeen toont de tijdgeest geen streven naar verfijning der taal, integendeel wordt de plattere, gemeenzame spreektaal hoe langer hoe meer in de fijner, deftiger schrijftaal ingevoerd, en wordt b. v. de vervoeging der werkwoorden met de voornaamwoorden je, jij, jullie in de grammatica opgenomen. Het platte is ons te min, het stijf-deftige te gemaakt, maar waar is de grens? Ik weet geen beteren regel dan dezen algemeenen: verbind steeds waarheid met welluidendheid. En dan: spreek nooit eentonig, maar immer met gevoel; leg nadruk waar nadruk wordt vereischt, i. e. w. leg uw hart in uw woord.

§ 156. **Dialect.** In verschillende deelen van ons land be-

staat boven en behalve de Nederlandsche taal nog een *dialect*, dat de kinderen mede op school brengen. In het algemeen wordt zoo'n dialect als minderwaardig gering geschat en leelijk gevonden; de smaken verschillen. Maar men vergete niet: zoo als de mensch is, is zijn taal. Niemand verachte eenig dialect. Maar daarnaast leere men den kinderen ook de eene „algemeene Nederlandsche taal”, de taal die ons volk tot een geheel maakt en samenbindt, vooral door de Nederlandsche vertaling des Bijbels en de verkondiging des Woords in die eene taal. Tot die eenheid moet in de eerste plaats — ik zeg niet: in de voornaamste plaats — de School, ook de Bewaarschool medewerken. Iedere onderwijzeres gebruike in de school Nederlandsch en gewenne de kinderen eraan, maar nog eens: zonder het dialect te verachten.

§ 157. **Afdalen en Opvoeren.** Moet ik er nog aan toevoegen, dat uw taal kinderlijk moet zijn, d. w. z. zich bij den kinderlijken taalschat aansluiten, maar tegelijk pogen, dien taalschat gaandeweg uit te breiden? 't Is weer de oude regel, dezelfde regel, die in alle onderwijs geldt en dien onze Heiland bij Zijn omwandeling door het Joodsche Land, toepaste: afdalen tot den levenskring en gedachtenwereld dergenen, die Hij onderrichtte, en trachten hen uit die diepte op te heffen. In de schooltaal vertaald: wees kind met de kinderen en voer ze *op*.

§ 158. **Spreekoefeningen zijn noodig.** En nu de opzettelijke spreekoefeningen. Indien de ouderlijke opvoeding een goed voorbeeld van uitspraak en zich eenige moeite gaf, op het huiselijke spreken te letten, zou de Bewaarschool weinig moeite hebben. Maar — hoe staat het daarmee in werkelijkheid? Ze zijn noodig, die opzettelijke spreekoefeningen. Tweeërlei van aard: voor de juiste uitspraak der afzonderlijke klanken en klankverbindingen; en voor het juiste gebruik der woorden en correcte vorming van zinnen.

§ 159. **Klinkers en medeklinkers.** Allereerst dus de juiste uitspraak der klanken. Daartoe is noodig, dat de onderwijzeres eenige kennis hebbe van de vorming der klanken.

De in- en uitademing geschieden in den regel onhoorbaar; men verneemt ze eerst als ze met eenige kracht geschieden. Maar wanneer de lucht, die uit de longen naar buiten stroomt, op haar weg een vernauwing ontmoet, dan ontstaat een klank. Die vernauwing kan zijn in het strottenhoofd, doordat samentrekking der stembanden de stemspleet vernauwt; maar ook in den mond, wanneer de tong het gehemelte of de tanden nadert of ook de lippen onderling of onderlip en boventanden den doorgang bijna totaal versperren. Wordt het geluid alleen door vernauwing der stemspleet gevormd en door den stand van tong en lippen gewijzigd, dan heet het een klinker; heeft de vernauwing in den mond plaats (wat vaak met vernauwing der stemspleet gepaard gaat), dan verkrijgt men een medeklinker. Bij een klinker wordt dus het geluid in de keel gevormd en in den mond slechts gewijzigd; nadert de tong het gehemelte te zeer, b.v. wanneer men bij het uitspreken der *i* de tong nog meer opheft, dan wordt de klinker medeklinker, in dit geval *j*. Een medeklinker wordt derhalve in den mond gevormd, waarbij de stemspleet ver genoeg geopend is om geen geluid voort te brengen, en dan heet de medeklinker *scherp* of *stemloos*, b.v. *s*; of de stemspleet is tijdelijk vernauwd en vormt nu meê geluid, en dan heet de medeklinker *zacht* of *stemhebbend*, b.v. *z*. Bovendien is bij de stemlooze medeklinkers de mondvernauwing enger, en de letter dus *scherper*.¹⁾

§ 160. **Klinkers.** Dat de klinkers onderling verschillen, ligt dus aan den stand van tong en lippen. De gemakkelijkste

1) Men kan ook alle letters zonder stem uitspreken, wat wij *fluis-teren* noemen.

klinker voor het kind is de *aa* (als in *paal*); daarbij wordt het achterdeel of de wortel der tong slechts weinig opgelicht en vormen de lippen een spleet. Wordt de punt der tong opgelicht, dan spreekt men *ee* (als in *been*); nog hooger en wij hebben *ie* (als in *vier*). Bij die drie klinkers vormen de lippen een spleet. Wordt de wortel der tong verder opgelicht, dan spreken we *oo* (*boon*), en nog hooger, *oe* uit; deze beide vereischen ronding der lippen, d. i. de lippen vormen een eenigszins vooruitgestoken, ronde opening. *Aa*, *ee*, *ie*, *oo*, *oe* heeten de hoofdklinkers. *Uu* (*vuur*) is de *ie*, en *eu* de *ee*, met liprondding uitgesproken. *A* (in *kat*), *e* (in *pen*), *i* (in *lip*), *o* (in *dom*), de z.g. onvolkomen klinkers, worden als de volkomen klinkers (*aa* in *paal*, enz.), maar met iets minder spanning der tong uitgesproken; *o*, (als in nog niet dezelfde *o* als in *dom*) vereischt een lageren stand der tong dan gene *o*. *U* (als in *muts*) is even als *uu* (*vuur*) een ronde voorklinker, maar met lagen tongstand uitgesproken. Nog hebben we een klinker, de *e* van vader, de *i* van nuttig, die met bijna vlakke tong wordt uitgesproken.

§ 161. Een **Tweeklank** bestaat uit twee klinkers, die in elkaar overgaan, maar waarvan de eerste den meesten nadruk heeft; de tweede is òf *ie* (*ei*, *ij*, *ooi*, *aai*, *oei*) òf *oe* (*au*, *ou*, *eeu*, *ieue*). *Ui* heeft soms *ie*, soms *uu* als tweeden klinker, (*lui*, *zuiver*).

§ 162. In **Onbetoonde lettergrepen**, d. i. zonder klemtoon (b. v. *ing* in *zuiging*), wordt de klinker met minder krachtigen luchtstroom (of op lager toon: Mej. A. Kuypers), maar vaak ook met minder krachtige tongbeweging uitgesproken.

§ 163. **Verdeeling der Medeklinkers naar de plaats der articulatie**. Ik sprak reeds van medeklinkers met en zonder stem. Verder verschillen ze naar de plaats der articulatie (d. i. der vernauwing, waar dus de klank gevormd wordt); wij hebben dan lipletters (*p*, *b*, *m*); lip-tandletters (*f*, *w*, *v*); tandletters (*s*, *z*, *t*, *d*, *l*, *n*); voor-gehemelteleetters (*r* en even

daarachter *j*); middel-gehemelteleetters (*ch, g, k, ng*, nog tegen het harde gehemelte gevormd). De *h* is een eigenaardige letter: ze wordt gevormd met open stemspleet, maar den mond in de positie voor den volgenden klinker (de *h* staat altijd voor een klinker). *Ha* verschilt dus daarin van *a*, dat bij *ha* de stemspleet eerst vernauwd wordt, *nadat* de adem begonnen is, door de mondstelling voor *a* naar buiten te stroomen. *P* en *b, f* en *w, s* en *z, t* en *d, ch* en *g* zijn dus vijf paar *verwantschapte* medeklinkers, waarvan de eerste scherp en de laatste zacht zijn. *K* is insgelijks scherp, de zachte daarmede verwante is de Duitsche of Fransche *g* (*gross, grand*) en wordt in onze taal gehoord in *hakbord*, omdat de zachte *b* de scherpe *k* zacht maakt. De zes scherpe vormen met twee klinkers 't woord 't *kofschip*.

§ 164. **Klappers, glijders, neus-medeklinkers, vloeibare letters.** Bij zes medeklinkers (*p, b; t, d; k* en de pas genoemde *k* in *hakbord*) wordt eerst de lucht totaal opgesloten (bij de zachte hoort men dan alleen de stem; bij de andere niets), en dan volgt een ontploffing, die aan de letter haar karakter verleent. Roorda noemt ze *klappers*; anderen ontploffingsgeluiden. Men kan ze niet aanhouden. Alle andere — Roorda noemt ze *glijders* — kan men wel aanhouden. Bij drie (*m, n* en *ng*) wordt de lucht in den mond eveneens totaal afgesloten, maar door neerlating der huid wordt de lucht toegang tot den neus verleend; daarom heeten ze *neus-medeklinkers*. Bij *l* stroomt de lucht ter zijde van de tong door; *r* ontstaat door trilling van de tongpunt; ze zijn glijders; men noemt ze met *m* en vloeibare letters (*molenaar*). Sommigen spreken de *r* met den tongrug uit (ongeveer = *g*); men noemt dat brouwen; nog anderen door trilling der huid; ook de lippen kunnen door trilling *r* voortbrengen: *brrrr!* wat is het koud!

§ 165. **Tabellen.** Om een gemakkelijker overzicht over

klinkers en medeklinkers te verkrijgen, dienen de volgende tabellen:

KLINKERS (Vocalen).

	Achterkl.	Tusschenkl.	Voorkl.
Bovenkl.	(oe)		ie i (uu)
Middelkl.	(oo) (o) (dom)	e (vader) i (nuttig)	ee e (eu)
Benedenkl.	aa a (o) (pot)		(u)

De ronde klinkers staan tusschen haakjes.

MEDEKLINKERS (Consonanten).

	Klappers.		Glijders.		Neus-medekl.	
	zacht of stemh.	scherp of steml.	zacht of stemh.	scherp of steml.	zacht of stemh.	scherp of steml.
Lipletters . . .	b	p			m	
Lip-tandletters .			w	f		
Tandletters . . .	d	t	z, l	s	n	
Voor-geh.-letters .			r, j			
Middel-geh.-letters	k	k (hak- bord)	g	ch	ng	
Keelletter . . .				h		

V wordt verschillend uitgesproken; ze varieert tusschen *f* en *w*. *C* is of *k* of *s*. *Q* = *k*. *X* = *ks*.

Deze aanwijzingen zijn zeer algemeen; nauwkeurige aanwijzing is eenvoudig onmogelijk. Bovendien laat zelfs de be-

schaafde uitspraak eenige speling toe, d. i. de een spreekt een letter iets meer naar voren uit dan de ander, of verheft de tong iets hooger, of rondt meer. Natuurlijk heeft die speelruimte haar grenzen, die echter niet af te bakenen zijn, evenmin als men een scherpe lijn kan trekken tusschen licht en schaduw.

§ 166. **Hoofdvereischte bij de uitspraak van klinkers en medeklinkers is**, dat ze duidelijk van elkander te onderscheiden en helder zijn; daartoe moeten ze *eer voor- dan achteruit* gebracht worden; de *k* b.v. tegen het harde gehemelte. De klanken achteruit brengen maakt ze *doffer*. De *oe* is b.v. veel *doffer* dan *ee* of *ie*. Dat de *a* zoo helder is, dankt ze aan de omstandigheid, dat ze niet rond is en met de grootste mondopening wordt uitgesproken.

§ 167. De **Spreekoefeningen**, die in de eene school misschien overbodig, in de andere onmisbaar zullen zijn, moeten — ik heb het eigenlijk reeds gezegd — vooreerst ten doel hebben: voor alle kinderen *helderheid* en *duidelijkheid* in het spreken, voor enkele *herstel* (zoo mogelijk) *van spraakgebreken*. Wij spreken dus eerst over het algemeene doel. Wij maken die spreekoefeningen wat animeerend, omdat ze anders wat vervelend worden; wij kleeden onze spreekoefeningen in een aangenaam onderhoud en laten daaruit als van zelf onze eigenlijke bezigheid voortvloeien. Wij nemen daarvoor een aap, opgezet of op een plaat, en vertellen daar wat van. Nu dreigt echter voor ons het gevaar dat we ons eigenlijk doel uit het oog verliezen en gaan vertellen; laten wij daarvoor op onze hoede zijn. Wij bedoelen *Spreekoefeningen*. Wij leiden het daarheen, dat wij vragen: hoe heet dit dier nu? Na 't antwoord spreken we het woord enkele malen duidelijk voor en vestigen de aandacht op de mondstellingen bij het uitspreken. (Laat ons echter niet overdrijven, want dat kon oorzaak worden, dat de jeugd het „naäapte”.) Nu zeggen het kinderen het ons na,

langzaam en luid, zonder daarom te teemen of te schreeuwen, en wij luisteren terdege, of wij ook ergens een min correcte uitspraak hooren (een uitstekende gehooroefening voor ons zelf). Is dat zoo, dan laten wij den verdachte het eens alleen zeggen, en geven den moed niet op noch maken ons boos, als het niet dadelijk in orde komt. Geduld overwint alles.

Nu openen wij een wedstrijd om nog meer woorden met *aa* (met *aa* bedoel ik de volkomen *a* als in *aap*) te zoeken. Maar daar noemt er een een woord met de onvolkomen *a*, b.v. *kap*, of nog erger, misschien met *ee* of een anderen klinker. Wij trachten door eenige malen de twee klinkers: *aa* en den verkeerden, afwisselend uit te spreken, het kinderlijk gehoor te oefenen in het onderscheiden. Alweder een werkje van geduld! (Hoeveel menschen hooren geen onderscheid tusschen de *o* van *dom* en die van *pot*!) Wij geven daarbij voortdurend goed acht op de heldere uitspraak der *aa*, om ons eigenlijke doel onder al die vroolijke jacht niet uit het oog te verliezen. Misschien kunnen ze geen of weinig woorden vinden; dan helpen wij hun een handje en laten telkens het door een van hen of door ons gevonden woord door allen duidelijk nazeggen. Spreken sommige kinderen die letter dof uit (wel eens voorgesteld door *ao*), d. w. z. met te ronde lippen, dan helpt het wel eens, de mondhoecken met een paar vingers een weinig uit te rekken (niet te erg!) en dan *aa* te laten zeggen. Maar dat moet meer dan eenmaal gebeuren!

Waarom ben ik met een *aap* begonnen, dat dier, waar veel menschen in een dierentuin wel bijzonder graag naar staan te kijken, maar waarmede onze dichters Beets en Ten Kate (*Camera obscura* en *De Schepping*) klaarblijkelijk weinig op hebben? Omdat dat woord de voor een kind gemakkelijkste klanken bevat: *aa* en een *lipletter*.

Nu openen wij een nieuw zoeken naar woorden met *p* en laten 1^e zulke noemen, die met *p* beginnen, en 2^e die *p* achter

den klinker hebben, omdat de uitspraak van een medeklinker vóór of achter den klinker niet voor alle kinderen even gemakkelijk is. Daarbij moeten wij terdege oppassen, dat ze ons geen *b* voor een *p* in de hand (eigenlijk: in het oor) stoppen, want dat ligt voor de hand. (Waarom? Zie § 163.)

Zijn de resultaten uwer spreekoefening nog niet bevredigend, dan probeert ge het den volgenden keer weer. O ja, kinderen! wij hebben laatst zoo prettig woordjes met *aa* gezocht (of met *p*, al naar noodig is); weet jelui nog wel? hoeveel hebben wij er wel gevonden? Weet jelui dat niet? Ik ook niet, maar een heele boel. Dat gaan we nog eens doen, en dan zal ik eens zien of we er nog meer kunnen noemen. Maar past op! mooi helder! geen *oa* of zoo wat. Flink *aa*! Jan, jij wist de laatste maal geen enkel woord met *aa*; probeer vandaag eens of je er een vinden kunt. Jij mag er het eerste een noemen.”

Weet ge de kleine kleuters nog niet genoeg voor een heldere uitspraak te inspireeren, dan wisselt ge natuurlijk uw spreekoefeningen met een vertelling af, liefst over de zaak, welker naam aanleiding tot die oefeningen was, opdat ze den zuiveren klank telkens weer hooren. Want, vergeet niet, dat ieder zijn eigen taal evenzeer als een vreemde, meest van hooren leert.

§ 168. Voor de **overige klinkers, tweeklanken en medeklinkers** zou ik willen laten volgen: *been*, *Mie*, *loof*, (gebladerde der boomen), *voet*, *was*, (boen was), *zes* (ge wijst zes voorwerpen of kinderen aan en telt tot zes, zonder nog te veel aan een heldere voorstelling van 't getal te hechten; dat kan alleen het doel van uw rekenonderricht zijn), *dik*, *toch*, ('teen of ander verhaaltje dient als introductie, b.v. met dit slot: „Jan had eerst geen zin om de boodschap te doen, maar hij — deed — ze — toch”), *juk*, *pop*, *guur*, *heus*, *lang*, *bijl*, *kous*, *muis*, (in *muis* is het tweede gedeelte der *ui* een *uu*, in *luie* is het een *ie*), *kooi*, *haai*, *leeuw* en *nieuw*. Deze volgorde

berust op den overgang van gemakkelijker naar moeielijker.

Is de uitspraak van een letter goed, dan spille men daaraan niet te veel tijd, om te beter werk te kunnen maken van de niet correct uitgesprokene. Laat de kinderen toch niets van hun woorden inslikken, maar iederen klank helder uiten!

§ 169. **Samengestelde medeklinkers.** Nu volgen oefeningen voor samengestelde medeklinkers, dus voor den soms moeielijken overgang van een medeklinker op een anderen. Als beginletter — dan zijn ze het moeielijkst — komen ze o. a. voor in de volgende woorden: *blad, brood, christen, draaft, fluit, frisch, glad, klos, knop, kraai, plaat, preek, schik, slag, smaak, snor, spek, stoel, tjlpen, troep, twee, vlag, vrouw, wrijven, zwart; spreeuw, straal, schrijf.* Of oefeningen met samengestelde medeklinkers, en zoo ja, welke noodig zijn, wanneer het jonge volkje alle enkelvoudige goed kan uitspreken, moet bij proefneming blijken. Kan het kind twee medeklinkers na elkander, b.v. *bl, sm, fr* enz. niet goed uitspreken, dan late men eerst de samenstellende medeklinkers afzonderlijk na elkander uitspreken, en vervolgens al sneller op elkander volgen: b...l, b..l, b.l, bl.

§ 170. **Voordoën.** Uitlegging van de uitspraak zal der jeugd meest weinig baten; men dringe aan op open mond (lippen en tanden van elkander) voor zoover de vorming van den klank zelf geen sluiting vereischt. Men doe veel voor, houde eigen mond *goed geopend* en late de slechte sprekers of spreeksters ZIEN, hoe de klank in den mond wordt gevormd of gewijzigd.

§ 171. **Spraakgebreken.** In 't algemeen noemde ik reeds de meest voorkomende Spraakgebreken: spreken met den mond dicht (tusschen de tanden), veronachtzamen van enkele letters (b.v. hij heef voor: hij heeft; laast voor laatst; ouste voor oudste; hij komp voor hij komt); verplaatsing van letters (rusp voor rups); flauwe vorming van de klanken in 't

algemeen; achter in den mond of in de keel spreken, wat vooral bij de middel-gehemelte-medeklinkers nadeelig wordt voor de keel. Men wenne de kinderen aan energiek spreken, hun gedachten met nadruk uiten. En men vergete niet, dat goed spreken een kunst is, die inspanning vereischt.

§ 172. **De letter r.** Ik noemde de *r* als tandletter, maar die letter wordt op verschillende plaatsen in den mond gevormd: met de lippen, tongrug en huid (§ 164). De beste is de tong-*r*: de punt der tong articuleert tegen de boventanden. Kan een kind die *r* niet uitspreken, dan is er misschien geen beter weg dan veel voordoen en laten zien, hoe de tong tegen de tanden trilt, door den mond flink te openen. Mej. A. Kuypers raadt aan: het „honderden malen” achter elkander laten herhalen van een woord, waarin *r* voor een anderen medeklinker staat, b.v. *berken*, als stond er *bedken*, waarbij de klemtoon niet op *d*, maar op den voorafgaanden klinker valt, en tusschen *d* en *k* een flauwe *e* (als in *veder*) wordt ingeschoven, omdat anders door den invloed der *k*, de *d* scherp, d. i. *t*, wordt; 't komt dan vooral op de snelle beweging der tong bij 't uitspreken der *d* aan als begin der trilling, die de *r* moet vormen.

§ 173. **De middel-gehemelte-letters.** *K*, *g* en *ch* zijn eveneens lastige letters. Het gemakkelijkst is de *k*, omdat men het daarbij 't meest de plaats der articulatie in zijn macht heeft. Wordt de *k* goed uitgesproken, dan maakt men de *ch*, door bij de ontploffing der *k* de tong alleen los te maken van het gehemelte, maar ze er (*op dezelfde plaats*) dicht bij te houden. De *g* (stemhebbende *ch*) kan dan volgen.

§ 174. **De letter l.** Kan een kind de *l* niet uitspreken, dan zegge men: druk de punt van de tong tegen het gehemelte (ook wel „zoldertje van den mond” genoemd, een anglicisme, d. i. uit het Engelsch overgenomen uitdrukking).

§ 175. **De letter w.** Gaat de *w* niet, zoodat het kind b.v.

jater in plaats van water zegt, dan laat men het de onderlip tegen de boventanden houden en blazen. Ik geloof echter, dat *veel, duidelijk* voorspreken, waarbij men laat hooren en zien, met alle verbeteringsoefeningen moet gepaard gaan en er de hoofdzak van zal zijn; aanwijzing *hoe* uit te spreken, kan die voorbeelden alleen steunen. En dat geldt eigenlijk alle letters en letterverbindingen.

§ 176. **Lispelen** (het uitspreken der *s* met de tong tusschen de tanden, dat vaak bij 't tandenwisselen ontstaat, wordt verbeterd door 't kind te laten *zien*, hoe men de *s* vormt (de tong tegen boventanden of 't tandvleesch), en de letter te laten uitspreken met de tanden op elkaar, waardoor het lispelen onmogelijk wordt.

§ 177. **Door den neus spreken** (naselen) wordt wel verholpen door den neus dicht te houden en dan te laten spreken. Het is een gevolg van het omlaagbewegen der huid, dat alleen bij *m*, *n* en *ng*, de neusmedeklinkers, den neusgang mag openen. (Mej. A. Kuypers beweert zelfs, dat geen enkele letter door den neus mag klinken, dus ook die drie niet).

§ 178. Kan de Bewaarschool ook iets voor **stotteraars** doen? 't Stotteren heeft verschillende oorzaken, waarvan ik alleen noem: ongeregelde ademhaling, en zekere angst in 't spreken. Het eerste vereischt opzettelijke ademhaling, bedaarde inademing, diep, niet oppervlakkig (men overdrijve niet!), den adem even ophouden, en dan — daarop komt het vooral aan — bedaard, regelmatig uitademen, zonder horten of stooten (stotteren beteekent: herhaald stooten); het kind moet zich gewennen, door eigen bestuur de uitademing geregeld te maken. Dan gewenne men het er aan, de woorden met energie uit te spreken, eigen spreken zelf te besturen, de lettergrepen te scheiden: Jan — eet — zijn — brood — lang — zaam — op. (Een uitstekende oefening voor de aankomende onderwijzers zelf, om bedaard, met nadruk te leeren spreken, b.v.

't Stot — te — ren — kan — voor — ko — men — wor — den — door — acht — te — slaan — op 't — spre — ken — van — het — kind — tij — dens — de — spraak — ont — wik — ke — ling, v. Lier, Spreken en spraakgebreken, bl. 73.) Vaak helpt ook: het kind zingend, d. i. op zingenden toon te laten spreken.

§ 179. **De Bewaarschool geen inrichting voor spraakgebrekkigen.** Na allerlei over spreken en spraakgebreken gezegd te hebben, moet ik voor de meening waarschuwen, als ware of moest worden de Bewaarschool eene inrichting tot behandeling van spraakgebreken. Wat zij kan is beperkt tot 1^o de jeugd leeren zuiver, helder, duidelijk spreken, 2^o enkele gebreken verbeteren, die niet organisch (hun grond niet hebben in fouten der spraakorganen zelf, b.v. een hazelip), en ook niet te diep ingeworteld zijn. Schiet de leekhulp der onderwijzeres te kort, dan moet de toevlucht tot een spraakleeraar genomen worden, indien — zulks mogelijk is.

§ 180. Wat de Bewaarschool verder te doen heeft, is de **Oefening in vloeiend spreken.** Van woorden gaan wij over tot korte zinnen en zoo allengs tot langere, maar niet te lange, en wij vatten daarbij meteen nog een ander doel in het oog dan goed spreken: wij wennen het kind, dat bij andere bezigheden zelfwerkzaamheid leert, tevens het *uitspreken zijner gedachten*, zijn kennis onder woorden brengen, te oefenen. Dat geschiedt niet als opzettelijke oefening, maar bij allerlei bezigheid: bij de aanschouwingsoefeningen, bij 't vertellen, bij 't eerste rekenonderwijs, ook buiten 't eigenlijk onderricht: *het kind moet zijn taalschat leeren gebruiken.* Wij laten het herhalen wat wij gezegd hebben, antwoorden op vragen naar aanleiding van wat wij verteld hebben. Daarbij stellen wij geen te hooge eischen — dat spreekt van zelf —, vorderen niet, dat het kind steeds in volzinnen antwoorde en vermijden alle gemaaktheid. Als de juffrouw vraagt: „Kees! waar ben je gisteren geweest?” behoeft Kees niet te zeggen:

„Ik ben gisteren thuis geweest, juffrouw!” maar is het voldoende, als hij antwoordt: „thuis, juffrouw!”

§ 181. **Blijvend nut.** Wat met al die spreekoefeningen en pogingen tot herstel bereikt wordt, moet behouden worden. Daarom zij men er op bedacht, aan alle spreken der kinderen den eisch te stellen, dat het aan al die verbeteringen beantwoorde. Het zou vergeefsche moeite zijn, zoo ze in hun gewone spreken weer de oude manier mochten volgen.

§ 182. **Een spraakgebrek der onderwijzeres zelf.** Nog één spraakgebrek moet ik noemen, n.l. dat de onderwijzeres zelf *te veel* spreekt, en daardoor de jeugd te weinig tijd òf tot nadenken òf tot handelen òf tot spreken laat. Vooral gedurige herhalingen moet zij vermijden, al moet zij wel eens tweemaal hetzelfde zeggen, waarop reeds in § 150 gewezen is. Natuurlijk moet ook het tegengestelde euvel: te weinig spreken, gemeden worden, maar daarvoor bestaat in den regel minder gevaar.

5. DE FRÖBEL-METHODE.

§ 183. **Deze methode verdient onze levendige belangstelling.** Een Handboek voor Christelijke Bewaarschool-onderwijzeressen te schrijven zonder gewag te maken van Fröbel en zijn methode, zou miskennis zijn van wat God ons leeren wil, ook door dezulken, wier opvoedingssysteem op gansch anderen wortel stoelt. Ik wil slechts aan een enkel, algemeen bekend, voorbeeld herinneren: de mannen, die de eerste schrede deden op den weg van bewerking der metalen, muziekinstrumenten en vervaardiging van tenten, waren zonen uit Kaïns geslacht. Zijn die kunsten uit God of uit

den booze? Uit God, van wien alle wetenschap en kunst is. Niet de gaven zijn zondig, maar het misbruik der gaven. Gods wijsheid vindt goed, dat kunst en wetenschap vooral door de kinderen dezer wereld worden bevorderd, en — dat door hun tusschenkomst Zijn kinderen die kunst en wetenschap uit Zijn hand ontvangen en er Hem mede verheerlijken; vergelijk Gen. 4:21: „De naam zijns broeders (van Jabels broeder) was Jubal; deze was de vader van allen, die harpen en orgelen handelen”, met Ps. 150:3—5: „Looft Hem met geklank der bazuin; looft Hem met de luit en met de harp. Looft Hem met de trommel en fluit; looft Hem met snarenspele n orgel. Looft Hem met helklinkende cimbalen; looft Hem met cimbalen van vreugdegeluid”.

§ 184. **Fröbels grondbeginselen.** Wat heeft Fröbel gewild? Gelijk de tegenstelling bij ons Aanschouwingsonderwijs dienst deed tot preciseering der voorstellingen, zoo ook hier. Fröbel trad op tegen de *verwaarloozing* der jeugd; men deed nagenoeg niets aan haar opvoeding, althans niet opzettelijk of niet naar vaste beginselen. Daartegenover stelt hij den *eisch der opvoeding*, geheel in overeenstemming met wat God in Zijn Woord zegt: „Leer den jongen de eerste beginselen naar den eisch zijns wegs!” (Spr. 22:6) en: „Gij, vaders! voedt uwe kinderen op!” (Ef. 6:4). Die opvoeding moet in de tweede plaats *harmonisch* zijn: lichaam, verstand en hart moeten ontwikkeld worden; wat verkeerd is moet afgewend, wat goed is aangewend worden. Wat het lichaam aangaat, gaan wij van harte met hem mede: het kind moet veel spelen, veel versche lucht hebben, enz. enz. Maar komen wij aan de verstandsontwikkeling, dan gaan we niet meer mede, en wel — om dadelijk tot den diepen grond van het verschil door te dringen —, omdat Fröbel van het kind uitgaat en dat tot de grootst mogelijke volmaaktheid

zoekt te brengen, als ware het kind de schepper van zijn eigen geluk. Lijnrecht daartegenover staat ons geloof, dat Gods verheerlijking het einddoel der gansche schepping is en de mensch, die God lief heeft en Hem daarom dient, daarin ook zijn zaligheid, de vervulling zijner innigste behoeften vindt. Ik noem dat *geloof*, want daarmee beginnen wij, maar voor allen, die in Christus hun Zaligmaker gevonden hebben, wordt dat geloof dagelijks meer wetenschap in den waren zin des woords. Hoeveel aanrakingspunten ons Christelijk Bewaarschoolonderwijs ook met Fröhels methode moge hebben, en hoeveel wij ook dankbaar van hem overnemen, onze uitgangspunten staan, zooals ik zeide, lijnrecht tegenover elkander. Bij hem moet het kind „angeleitet” (= er toe gebracht) worden, zelf te zoeken en zelf te vinden, zelf op te merken, zelf te werken en zoo tot mensch gevormd worden. Maar zoo blijft het kind steeds in den ondermaanschen cirkel ronddraaien, en voor het hoogere blijft zijn oog gesloten, want *uit zich zelf klimt de mensch niet op tot God*. En daarom moet het kind met zijn God bekend gemaakt worden door mededeeling, en *daarnaast* moet het leeren, alle krachten en vermogens terdege gebruiken, zelf zoeken, zelf vinden, zelf opmerken, zelf werken met wat binnen zijn bereik valt. Op *intellectueel* (= verstandelijk) terrein uitgedrukt: wat de mensch *niet* kan begrijpen, wijl „de kennis hem te wonderbaar is”, heeft hij te gelooven, en dan komt het begrip allengs; wat de mensch *wel* kan begrijpen, moet hij ook leeren begrijpen, want daartoe gaf God hem het verstand. Op *zedelijk* terrein is het weer de oude armoede: braaf, deugdzaam zijn, alle Christelijke en maatschappelijke deugden beoefenen, maar niet: God liefhebben met het gansche hart en alle krachten, en den naaste als zich zelf; geen genade in Christus.

§ 185. **Grondslag zijner methode.** Wij moeten wel onderscheiden tusschen de grondbeginselen van Fröbel en zijn speel-

en leermiddelen. In zijn grondbeginselen is veel, dat in een Christelijke opvoeding thuis behoort, maar eerst als dat in de rechte verhouding tot het geheel komt te staan; zijn stelsel als stelsel evenwel is onaannemelijk. Komen wij in de tweede plaats op zijn methode, dan is er heel wat bruikbaars in. Hij wil ten eerste, dat de kinderen de natuur leeren beschouwen en met haar vertrouwd worden. *Kindertuinen* noemde hij zijn instellingen; de lokalen dienen als aanvulling, wanneer wind en weer en kou uit den tuin jagen; maar de *tuin* is toch het ideaal. Of wandelen door bosch en beemd, en vooral de natuur in haar poëzie gadeslaan. En daarnaast stelde hij wat ik zou kunnen noemen: de mathematische (wiskundige) zijde der natuur: lijnen en vormen, zijn „speelgaven”. Als ik die beschouw, dan bewonder ik zijn genialen blik in die schepping Gods (want evenals de duizendvoudige verscheidenheid en schijnbare onregelmatigheid in de natuur: geen twee bladeren precies gelijk; de boomen in een bosch zonder eenige orde door elkander, Gods schepping zijn, {zoo is het ook de wereld van lijnen, laat mij er de getallen bijnoemen, in één woord: de wiskunde). Bol, cilinder en kubus zijn zijn grondevormen, waarmede hij tooverd en leert en laat tooveren. De Bol, het volmaakste (in wiskundigen zin) van alle regelmatige lichamen, de Kubus, het eenvoudigste, het gemakkelijkste der vijf regelmatige lichamen met platte vakken; de Cilinder als overgang tusschen beide, door zijn gelijke, gelijkvormige, platte eindvlakken aan den kubus herinnerende (en toch weer verschillend, omdat die van den cilinder cirkels en die van den kubus vierkanten zijn); door zijn gebogen zijvlak op den bol gelijkende (en ook weer verschillend, want 't zijvlak van den cilinder is eenzijdig, de oppervlakte van den bol alzijdig gebogen).

§ 186. **Is men Fröbel getrouw gebleven?** Wanneer ik nu de grondgedachte van Fröbels stelsel vergelijk met wat

tegenwoordig gewoonlijk onder Fröbelmethode wordt verstaan, dan treft mij tweeërlei verschil. Ten eerste, dat de mathematische zijde van zijn stelsel vrij wel hoofdzaak geworden is; ten tweede, dat zijn denkbeeld „Moederschool” bijna geheel uit het oog is verloren; Fröbel wilde namelijk bekwame moeders vormen, zelf in staat, zijn stelsel toe te passen. Ik herhaal: de wiskunde, waarop al de leermiddelen van Fröbel berusten, is ook schepping Gods, maar wie daarvan in de Bewaarschool hoofdzaak maakt, is *eenzijdig*. Zie b.v. het werk van Brouwer en Bakker, en het nog uitvoeriger van Mevr. Coehoorn—Stout. Het leeuwenaandeel is den „leermiddelen” van Fröbel gegeven (in 't eerste werk 170 van de 214, in 't andere 362 van de 463 pagina's). De overige bladzijden behandelen dan teekenen, rekenen, spreken, zingen, vertellen, aanschouwingoefeningen, spelen enz. Ik betwijfel, of Fröbel zelf op de wiskundige zijde zóó overwegenden nadruk heeft gelegd, en zelfs dan zou ik nog moeten waarschuwen tegen die eenzijdigheid, zeer zeker in strijd met de *harmonische* ontwikkeling, waarvoor Fröbel terecht een lans gebroken heeft.

§ 187. **Het andere verschil.** En nu het *tweede* verschil. Met instemming, met warme instemming lees ik in: „Kindertuin en Moederschool, Openingsrede tot den Opvoedkundigen Cursus van Mevr. E. van Calcar”, ¹⁾ dat de schrijfster de oorspronkelijke bedoeling van een cursus voor meisjes buiten den kindertuin, met het oog op haar toekomstige bestemming als moeder, vasthoudt. Ik weet, dat de uitvoering dier bedoeling groote

1) Helaas! ook deze voordracht predikt een opvoeding zonder Gode de eer te geven, die Hem toekomt. Op bl. 30 toch schrijft Mevr. E. v. C.: „Neen, Fröbel omvatte het kind in al zijn behoeften naar lichaam en ziel, en er is dus niets vergeten wat voor zijne harmonische ontwikkeling onmisbaar is. Daarom is voor de kinderverpleegster eigenlijk in deze methode alles gegeven, wat zij noodig heeft te weten en te leeren doen.”

moeielijkheden met zich brengt. De Bewaarschool komt den ouders in 't gevele, maar hoe weinigen zien in, dat een moeder in de eerste levensjaren van haar kinderen zulk een moeielijke taak heeft te volbrengen, dat degelijke voorbereiding geen weelde, integendeel broodnoodig is? Toch mogen wij dat denkbeeld niet loslaten; het stemt overeen met hetgeen ik in de Inleiding (§ 1) zeide: de ouders, in den aanvang de moeder, zijn de natuurlijke, door God zelf aangewezen opvoeders hunner kinderen.

§ 188. De Fröbel-methode onderdeel van ons schoolplan.
 Terwijl wij ons dus aan de eene zijde wachten voor de overdrijving, voor de eenzijdigheid, die de Fröbel-methode als geheel kenmerkt, maken wij dankbaar gebruik van wat hij voor de Bewaarschool heeft uitgedacht, als *onderdeel* van wat wij de jeugd in de Christelijke Bewaarschool laten genieten. Wat beoogen wij met de Fröbel-leermiddelen? De algemeene gezondheid zal er weinig bij profiteeren, evenals bij alle zittende bezigheden; daarom wisselen wij af met lichaamsbeweging. Wel wordt het oog geoefend en „handigheid” bevorderd. Voorts zijn zij een uitnemend middel om de voorstellingen van maat en vorm en getal te bevestigen en dus om aanschouwingsonderwijs te geven, dat wij vooral niet mogen verzuimen met ons meer opzettelijk aanschouwingsonderwijs in verband te zetten. Daarmede bedoel ik 1^o dat wij in de keuze van voorwerpen voor dit onderricht rekening houden met wat ze reeds van de speelgaven kennen; 2^o dat we bij het eene herinneren aan en gebruik maken van wat de jeugd reeds door het andere geleerd heeft. Maar vooral oefenen wij bij de kinderen den zin voor eigen werkzaamheid en eigen zoeken en uitvinden. En dat is geen klein voordeel. Hoevelen stellen zich — ik spreek nu van volwassenen — tevreden met naspreken (ik zei haast: napraten) en nadoen, en *denken* zelden of nooit zelf na. Men behoeft daarom nog niet excen-

triek of anders dan anderen te zijn. En er zijn maar weinig menschen in staat, een zaak tot in den diepsten grond door te denken. Maar toch: wie zich de moeite geeft van na te denken over hetgeen hij doet, zal zijn arbeid met grooter overtuiging en dus met meer liefde en energie verrichten. Daarom gebruiken wij de Fröbel-speelgaven vooral tot oefening dier zelfwerkzaamheid der kinderen. Maar ik haast mij, er aan toe te voegen: overdrijft weer niet, alsof de kinderen nu op eens bekwaam zouden zijn, alles zelf uit te vinden. Gelijk alle menschen beginnen ze met nadoen, en vinden daarin allengs aanleiding tot zelf zoeken.

§ 189. **Waarom geen volledige behandeling.** Ik heb gemeend, dat dit Handboek geen volledige, of ook maar eenigszins volledige behandeling der Fröbel-speelmiddelen moet bevatten, omdat daarvoor uitstekend bruikbare Handleidingen bestaan (in § 112 genoemd) voor degenen, die geen eigenlijke opleiding genieten. Ook het Maandblad geeft voortdurend besprekingen en bouwplaten. Maar wel geef ik hier een overzicht, om het gemakkelijk te maken, een keus te doen, al naar de behoeften der kleinen en de gelegenheid der school, waaraan men werkt; en tevens om te gemakkelijker het geheel te overzien.

§ 190. Ik begin met Fröbels **Speelgaven**, oorspronkelijk acht in getal, waarvan zes voor onze Bewaarschool bestemd zijn. De *eerste* is: de zes *wollen ballen* met de kleuren van den regenboog (ééne, violet, is weggelaten, omdat ze te weinig bij de naastliggende, paars, afsteekt). Die kleuren zijn de drie hoofdkleuren: rood, blauw en geel, en de drie gemengde kleuren: paars (rood en blauw), groen (blauw en geel), en oranje (rood en geel). De *tweede* is: *kubus, cilinder en bol*, nu van hout; de rib van den kubus, de middellijn van den bol en die van de eindvlakken van den cilinder, benevens de hoogte van deze zijn gelijk, natuurlijk om de wezenlijke verschillen te

meer te doen uitkomen (zie § 140). Ze vormt den overgang tot de andere gaven, die alle kubus zijn. De *derde* gave verdeelt den kubus in 8 *gelijke kubus* (half zoo lang, breed en dik als de geheele kubus); de *vierde* in 8 gelijke „*bouwsteen*en” (prisma’s zoo lang als de kubus, half zoo breed en $\frac{1}{4}$ zoo dik); de *vijfde* in 27 *gelijke kubus* (met afmetingen = $\frac{1}{3}$ van die van den geheelen kubus; van deze kubus zijn er drie langs een vlakke-diagonaal, en drie langs beide vlakke-diagonalen doorgesneden, zoodat het aantal stukken 39 bedraagt; de *zesde* in 18 „*bouwsteen*en”, 12 „*vloersteen*en” en 6 „*paaltjes*”. Velen nemen de 6^e gave voor de 5^e; de laatste is de eenige, die de kinderen met schieve hoeken (scherpe van 45°) bekend maakt.

§ 191. **Aanvullingen.** De Leidsche Kweekschool heeft tot aanvulling en overgang nog meerdere speelgaven bedacht, variaties van de oorspronkelijke, die ik niet afzonderlijk behoef te noemen. Mej. Henr. Kriebel, Hoofd eener gemeente-bewaarschool te Rotterdam, heeft insgelijks een nieuwe gave, 2 B, vervaardigd. Haar gave en 5 B, die Mevr. Joh^a. Wierts van Coehoorn—Stout in haar werk beschrijft, wijken van de laatste vier gaven in zooverre af, dat ze ook *cilinders* geven, die met de kubus hoogte en middellijn gelijk hebben, en volgens die middellijn in tweeën gedeeld zijn; en kubus, die „*uitgehoud*” zijn, doordat men er een kwart-cilinder afgenomen heeft, welks middellijn = rib van den kubus. De „*ondoorgegrondelijkheid*”, waarvan Mej. Kriebel spreekt (zie Maandblad N^o. 14), zal waarschijnlijk juist in die kromme lijnen gelegen zijn. Dat „*ondoorgegrondelijke*” van gave 5 B wordt dan als 2 B opnieuw geïntroduceerd.

§ 192. **Geen levens- en schoonheidsvormen.** Eene aanmerking moet mij van het hart. In de onder Speel- en Leermiddelen genoemde werken over de Fröbel-methode wordt de behandeling dier leermiddelen uitstekend uiteengezet, en vindt iedere onderwijzeres, die niet slaafsch nadoet (en dat mag

niemand doen) een schat van aanwijzingen, dienstig om zelf een weg te vinden. Maar ik heb mij gestooten aan de namen „Levensvormen” en „Schoonheidsvormen”, als vertoonden de eerste geen schoonheid en stonden de andere buiten het leven. Veel juister komen mij de namen „Bouwfiguren” en „Legfiguren” voor, die ik ergens als aantekening gevonden heb.

§ 193. **Tweede groep.** In de tweede plaats komt nu *Mozaiëk* aan de beurt. Wat gebruikt Fröbel daarvoor? Vierkanten, Rechth. Driehoeken, gelijkbeenig en ongelijkzijdig (de eene rechthoekzijde de helft der andere), Gelijkz. Driehoeken, Stomphoekige driehoeken, gelijkbeenig en met een stompen hoek van 120° , dus zoo groot als die van een regelmatigen zeshoek. Vervolgens de *Legstokjes*, die niet zooals de *Mozaiëk* vlakken, maar lijnen moeten voorstellen. Natuurlijk slechts *voorstellen*, maar het zijn in wiskundigen zin altemaal lichamen. Om echter de voorstelling zoo juist mogelijk te maken, moeten de legstokjes zóó dun zijn als met het gevaar van breken bestaambaar is, dus van taai hout. Zij zijn van verschillende grootten, nu meest van drie, vroeger van meer. *Ringen*, heele en halve, eveneens in verschillende grootten, de heele zoo gemaakt, dat de twee einden niet aan elkander bevestigd zijn, maar los aan mekaar liggen, waardoor het mogelijk wordt, een ketting te maken. Niet te dik mogen ze zijn, maar ook niet zoo dun, dat ze gemakkelijk verbuigen en dus den cirkelvorm verliezen. Ze moeten om hun vorm van metaal zijn, het best van vertind staaldraad. Met onze ringen zijn we van de rechte lijn afgeweken — afwisseling is overal noodig —; nu keeren we tot de rechte lijn terug en laten *Vouwstokjes* volgen, die hoofdzakelijk daarin van legstokjes verschillen, dat ze met geledingen aan elkander verbonden zijn. Ze laten zich daardoor minder vrij gebruiken dan gene en doen dus alweer denken aan de waarheid: „In de beperking toont zich de meester”. Eindelijk de *Vlechtlatten*, die weer

als de Legstokjes los van elkander gebruikt worden, maar langer en dus ook sterker moeten zijn; de leg- en vouwstokjes vormen figuren, waarvan de lijnen meest alle in de hoekpunten eindigen; de vlechlatten stellen lijnen voor, die door de hoekpunten heen loopen; gene hebben dus bijna uitsluitend binnenhoeken, deze binnen- en buitenhoeken. Hoe dunner de vlechlatten zijn, des te meer naderen ze het ideaal: lijnen te zijn, d. i. geen breedte of dikte, alleen lengte te hebben.

§ 194. **Derde groep.** Tot de derde groep behoort eerst het *Vouwblad*, een vierkant, dat zeer zuiver moet gesneden zijn, of de kinderen maken er onmogelijk zuivere figuren van. Al die vormen loopen of langs de diagonalen, of langs lijnen, die de middelpunten der opeenvolgende of die der overstaande zijden twee aan twee met elkaar vereenigen. Wij maken dus rechth. gelijkb. driehoeken, rechthoeken en nieuwe vierkanten. Dan wordt zoo'n vouwblad gevouwen en vervolgens door *Knippen en plakken* duurzamer tot een of ander aardig figuurtje gemaakt. In de derde plaats rekt men hiertoe „*Bouwo- of erwtenwerk*”, waarvan het eerste woord niet precies genoeg is, omdat we al allerlei gebouwd hebben. De punten, waarin de lijnen nu samenkomen, waren in de tweede groep alleen bij de vouwstokjes vast en duurden bij legstokjes en vlechlatten alleen zoolang totdat de kleine met een duw de gansche prachtige figuur verstoorde. Hier is de verbinding duurzamer dan bij legstokjes en vlechlatten en toch niet onverbrekelijk als bij de vouwstokjes; de stokjes worden in erwten gestoken en blijven daarin bevestigd, totdat men ze er weer uittrekt. Wij hebben nu een ruimer veld dan bij de tweede groep: we kunnen nu ook lichamen, dáár alleen vlakken maken. Mevr. Wierds van Coehoorn raadt aan, erwten van pijpaaide te maken, wijl die nog het best aan het doel beantwoorden. In de vierde plaats noemt die schrijfster het Boetseeren, waarover ik reeds in

het Hoofdstuk over Aanschouwingsonderwijs heb gesproken. Over het geheel hangen aanschouwingsoefeningen en het werken met Fröbels speel- en leermiddelen nauw samen, zoodat wij het Boetseeren zoowel bij het een als bij het andere kunnen indeelen.

§ 195. **Vierde groep.** Een vierde groep omvat de *Vlechtmatjes*. Allerlei figuren laten zich op die wijze maken, maar overal vindt ge vierkanten en rechthoeken, de laatste met langere zijden, die zuivere veelvouden van de kortere zijn. Daarbij voldoen uitstekend stalen vlechtpennen, omdat men daarmee de strooken zoo gemakkelijk vastgrijpen en vasthouden kan. Dan *Losse Vlechtfiguren* (den naam Papierwerk van Mevr. W. v. C. kan ik niet overnemen, omdat er buitendien allerlei papierwerk in de voorgaande en in deze groep is), waarbij geen matje als ondergrond dient, maar verschillende papierstrooken door elkaar gevlochten en dan door vastplakken voor uit-elkaar-raken beveiligd worden. Eindelijk nog *Scheursels*, *Koraalrijgen*, *Prentjes plakken* en zoogenaamde *Legkaarten*, die men zelf vervaardigt door een prent op karton te plakken en dan met een scherp mes in gelijke vierkanten te snijden.

§ 196. **Zelfstandig gebruik.** Wanneer men nu de uiteenzetting der Fröbel-methode volgens de nieuwste werken met Fröbels eigen leer- en speelmiddelen vergelijkt, blijkt daaruit, dat men gaandeweg dien kring heeft uitgebreid. En dat kan in zoover geen kwaad, als men nu ruimer keuze heeft en zich naar omstandigheden schikken, zoowel als voor afwisseling zorgen kan. Ervaring zelf moet leeren, wat voor iedere afzonderlijke school geschikt is of niet.

§ 197. **Fröbels grafteeken.** Op Fröbels graf is door bemiddeling van Mevr. Marenholz een zeer eigenaardig gedenkteeken geplaatst, bestaande uit: kubus, cilinder en bol, de grondslagen van zijn speelgaven. Daaronder leest men het

opschrift: „Kommt, lasst uns unseren Kindern leben!“ (Komt, laat ons voor onze kinderen leven). Terecht noemen Bakker en Brouwer dat eigenaardig: aan de eene zijde spreekt het gedenkteeken de wiskundige eenzijdigheid van zijn speel- en leermiddelen uit, aan de andere zijde vertolkt het opschrift de beperktheid van zijn blik: voor de kinderen, niet voor God, en evenmin de kinderen leeren voor God te leven. Maar tegelijk herhaal ik deze vroegere bewering: God heeft ons door Fröbels arbeid een onwaardeerbare vingerwijziging gegeven, wat wij o. a. met onze Bewaarschooljeugd kunnen doen om ze harmonisch te ontwikkelen, daarbij gebruik makende van een machtigen factor: de behoefte der kleinen aan werkzaamheid met de handen.

6. TEEKENEN.

§ 198. **Volgens vasten regel?** Teekenen is een aangename bezigheid voor het kind, een oefening voor oog en hand, tegelijk verfijning van zijn smaak, een voorbereiding voor het schrijven. Het kind geeft weer wat zijn oog als voorbeeld aanschouwt, of wat eigen fantasie het ingeeft. Leiding is daarbij onontbeerlijk, maar in verschillende mate, omdat de aanleg bij de kleinen zeer verschillend is. Tweeërlei richting openbaart zich in de vele handleidingen, die ons bij het Teekenonderwijs kunnen dienen: die, welke het kind aan stippen en lijntjes en ruitjes bindt, en die, waarbij de kleine meer zelfstandig optreedt en alleen een aanwijzing ontvangt om nu zelf te teekenen. Anders gezegd: de een geeft het kind uitgangspunt en eindpunt, de andere uitgangspunt en richting. De eerste is vertegenwoordigd o. a. door de Teekenschool van Deelstra,

de tweede o. a. door die van v. Dijk. Welke is nu de geschiktste? Wie aanleg voor teekenen heeft, zal licht meer smaak vinden in de laatste; en wie in dat opzicht minder bedeed is, de eerste verkiezen. Maar die aanleg moet blijken, alvorens men zich daarnaar kan schikken. Het komt mij daarom het best voor de Bewaarschool voor, zoo ze begint met de jeugd volgens stippen, enz. te leeren teekenen, en, zoo aanleg blijken mocht, voor die hooger begaafde tot de andere richting over te gaan. Het is altijd dwaas, bij één methode te zweren, omdat ieder, die onderwijs geeft, zich naar aanleg, tijd, omstandigheden schikken moet.

§ 199. **Rechte lijnen op ruitjes.** We beginnen dus met ruitjes. Het schoolbord is daarmede beschilderd, duidelijk genoeg om door de kinderen gezien te worden, dof genoeg om de teekening te laten uitkomen. De kinderen hebben leien met ruitjes, ingesneden (maar dan ontstaan spoedig groeven, die de teekening onzuiver maken), geverfd (maar dan uiterst dun en niet te helder), of door de kinderen zelf voor iedere les met griffel en vierkante liniaal getrokken (alleen voor de hoogste klasse), of men neemt geruit papier (het allerbeste, maar duurder, en daarbij komt het bezwaar, dat een fout niet goed kan hersteld worden; daartegenover staat, dat teekeningen op papier, als ze het waard zijn, bewaard kunnen worden). We leeren de kleinen *punten* zetten op de snijpunten der lijnen, omdat daar de lijnen, die ze zelf gaan trekken, beginnen en eindigen moeten, en vóór ieder figuur de daartoe benodigde stippen teekenen. Een volgende oefening leert hen telkens twee op elkaar volgende punten door een *recht lijntje* verbinden, dus langs de reeds aangebrachte ingesneden of geverfde lijn; daarbij hebben zij in deze lijn het voorrecht van voortdurende contrôle, of ze „recht gaan”. Als derde oefening maken ze *vierkantjes*, zoo groot als de ruitjes tusschen de reeds bestaande lijntjes, waarbij dus telkens vier punten tegelijk

dienen. Dan *diagonalen* (zie Hoofdstuk over Vormleer) gaan trekken. Bij diagonalen mist het kind de voortdurende controle en kan zijn lijn alleen beoordeelen naar het eindpunt, d. i. het tegengestelde eindpunt. Dat is niet voor ieder kind even gemakkelijk, en daarom kan het noodig zijn, eerst figuren maken met b. v. acht stippen, twaalf stippen, voor men tot diagonalen overgaat. Daarna kan men terugkeeren tot de eerste vier stippen, maar nu om teekeningen met diagonalen, en daarna weer met meer punten, telkens met diagonalen, maar steeds diagonalen, die binnen één ruitje blijven of alleen hoekpunten snijden, geen lijnen deelen. Te groote figuren wage men nog niet, op zijn hoogst met 24 stippen. Dan vange men aan met figuren, waarin de diagonalen door twee ruitjes loopen, dus het lijntje, tusschen de eindpunten gelegen, middendoor deelen.

§ 200. **Rechte lijnen op stippen.** Gaat dat goed, dan geven we den kinderen leien of papier, niet met ruitjes maar met stippen, zoodat ze alle lijntjes, zoowel zijden van vierkantjes als diagonalen, zonder reeds bestaande lijntjes, moeten trekken, hetgeen de moeielijkheid weder verhoogt.

§ 201. **Gebogen lijnen.** Na al deze oefeningen met rechte volgen die met gebogen lijnen. Het teekenen van bogen uit de vrije hand zal zeker nog niet dadelijk te vorderen zijn; wij kunnen de kinderen heele en halve cirkels laten trekken om een rond plaatje, dat ze daartoe op hun lei of papier leggen. Van de dus gevormde cirkels maken ze dan allerlei figuren: hoepels met twee elkaar rechthoekig snijdende middelpunten, met vier dito, met uitstekenden hoepelstok; trekpotten met deksel, met voetjes, met voetstukje, met tuit, enz. Bij al die figuren blijft de cirkel de grondvorm.

§ 202. **Waar meer voorraad te vinden is.** Ik heb daar eenige leidende gedachten gegeven; teekenvoorbeelden van verschillende schrijvers verschaffen, naast de aan 't eind van dit

werk gegevene talrijke figuren, stof, waar de eigen vinding der onderwijzeres te kort schiet. Maar voor den kinderen zelf geven men de gelegenheid, uit de punten nieuwe figuren te vinden, wat soms verrassende resultaten oplevert. Een methode als die van v. Dijk wijst zelf den weg aan, maar laat tegelijk meer speelruimte voor eigen aanleg.

§ 203. **Vrij teekenen.** Eenige tijd moet ook gewijd worden aan het vrije teekenen, d. i. teekenen, waarbij de kinderen aan geen voorbeeld gebonden zijn. Dat daarbij een weinig hulp om aan den gang te helpen, hier en daar wat te verbeteren of er aan toe te voegen, noodig is, spreekt wel van zelf. Maar die hulp moet leiding blijven; teekent het kind b.v. een mannetje, dan moeten wij niet een net geteekend figuurtje in plaats van zijn wanstallig poppetje zetten, maar zijn werk hier en daar een weinig fatsoeneeren, dat het zelf oog krijgt voor die verbeteringen en ze later toepast.

§ 204. **Het ontstaan der teekening laten zien.** Wij zullen bij alle teekenoefeningen, vooral in den aanvang, niet alleen moeten voortekenen, maar den kinderen ook laten zien, *hoe* ze zullen nateekenen, wat bij ingewikkelder figuren te meer noodig wordt en niet altijd even eenvoudig is. Wij moeten steeds hoofdpunten en hoofdlijnen zoeken en die eerst teekenen, en niet met wat van ondergeschikt belang is, een aanvang maken. We beginnen dus geen trekpot bij den tuit of het oor of voetstuk of deksel, maar bij den cirkel, of welken vorm wij daartoe dienstig rekenen.

§ 205. Een enkel woord over de **houding**. Griffel of potlood mag niet te ver uit de hand gestoken, maar nog minder met de punt te dicht bij de vingertoppen gehouden worden. De kleine teekenaar moet recht voor de lei of papier zitten, en ik zie er geen bezwaar in, dat hij die schuin legge, wanneer het hem te moeielijk valt, een lijn te trekken, die niet handt, als papier of lei recht voor hem ligt; liever dat dan

een scheeve houding aannemen en de ruggegraat zijdelings buigen. Als die zijdelingsche buiging der ruggegraat vaak herhaald wordt, kan ze, bij zwakke kinderen, blijvend worden en dus aanleiding geven tot scoliosis (ruggegraatsverkrumming).

7. VORMLEER EN REKENEN.

§ 206. **Vormleer en Rekenen.** Deze combinatie heeft tot eenige oorzaak de onderlinge verwantschap der beide vakken. Overigens mag het de lezeres vreemd dunken, dat ze samen genoemd zijn, wijl Rekenen bedoelt: het aanvankelijke rekenonderricht der Bewaarschool, en Vormleer wat de onderwijzeres zelf van de eenvoudigste vlakken en lichamen der vormleer, eigenlijk der Meetkunde, weten moet, voornamelijk met het oog op de Fröbelgaven en het Teekenen. Voor de Lagere School is de Vormleer wel uit de rij der vakken geschrapt, maar wordt onder het vak Rekenen toch nog steeds geëischt, en ook de kweekelingen, die zich voor letter *e* van het oude programma of punt 4 van dat der Hulpacte bekwamen, hebben in haar rekenboekje meer dan een som gehad, waarbij vormleer te pas kwam. Ik begin dan, zonder verdere inlichting, met de Vormleer.

§ 207. **Platte Vlakken.** Van Vlakken en Lichamen is sprake. Wij namen eerst de *Vlakken*, en wel *platte* vlakken. Gebogen vlakken ontmoeten wij straks. Die platte vlakken kunnen door rechte of kromme lijnen begrensd worden: een cirkel en een ovaal zijn beide besloten door één kromme lijn; rechte lijnen hebben we minstens drie noodig, om een vlak in te sluiten. Wij hebben dus eerst: platte vlakken, door rechte lijnen worden begrensd: *driehoeken*, *vierhoeken*, *vijfhoeken*, enz.; van vijfhoeken af heeten ze gewoonlijk *veelhoeken*.

§ 208. **Driehoeken** kunnen een verschillenden vorm heb-

ben. Zijn de drie zijden gelijk, dan heet een driehoek *gelijkzijdig*; zijn twee gelijk, *gelijkbeenig* (de gelijke zijden heeten de beenen); zijn alle drie ongelijk, ongelijkzijdig. Een rechte hoek wordt gevormd door twee lijnen, waarvan de een loodrecht op de ander staat; een scherpe hoek is kleiner; een stompe grooter dan een rechte; alle rechte hoeken zijn dus even groot, maar scherpe en stompe kunnen zeer verschillen. Een rechte hoek is 90 graden (90°) groot, een scherpe dus minder dan 90° en een stompe grooter dan 90° maar kleiner dan 180° . Zijn de drie hoeken scherp, dan heet de driehoek scherphoekig; is één hoek recht (er kunnen nooit twee recht zijn), rechthoekig; is één stomp (nog minder kunnen er twee stomp zijn), stomphoekig. Kunt ge nu wel een gelijkzijdig-rechthoekigen driehoek, en een gelijkzijdig-stomphoekigen driehoek teekenen?

Iedere zijde van den driehoek kan men basis (= grondlijn) noemen; uit het tegenovergestelde hoekpunt (dat dan toppunt heet) kunnen wij een loodlijn op de basis neerlaten (een lijn, die met de basis rechte hoeken maakt), en vinden wij den inhoud of oppervlakte of grootte van iederen driehoek = basis \times halve hoogte (iedere driehoek is de helft van een vierhoek met gelijke basis en gelijke hoogte). In een stomphoekigen driehoek een der beide zijden om den stompen hoek tot basis nemende, valt de loodlijn uit het toppunt op het *verlengde* der basis. Figuren hierbij reken ik overbodig, maar raad sterk aan, zelf overal figuren bij te teekenen.

§ 209. **Vierhoeken** verdeel ik in drie soorten: met *2 paar evenwijdige zijden*, met *1 paar evenwijdige zijden*, *zonder evenwijdige zijden*. Die met twee paar evenwijdige zijden (ieder paar bestaat uit twee tegenoverliggende zijden) kunnen weer vier gelijke, of 2 aan 2 gelijke zijden, ook 4 gelijke (rechte) of 2 aan 2 gelijke (2 scherpe en 2 stompe) hoeken hebben. Wij krijgen dus 4 soorten: 1^o met 4 gelijke zijden

en hoeken, het *vierkant* of *kwadraat*; 2^o met 2 aan 2 gelijke zijden en 4 gelijke hoeken, de *rechthoek*; 3^o met 4 gelijke zijden en 2 aan 2 gelijke hoeken, de *ruit*; 4^o met 2 aan 2 gelijke zijden en dito hoeken, het *parallelogram*. Men noemt ook wel den rechthoek rechthoekig parallelogram, en een parallelogram scheefhoekig parallelogram. Alle vierhoeken met 1 paar evenwijdige zijden heeten *trapezium*. Zijn de beide niet-evenwijdige zijden even lang, dan heet het trapezium *gelijkbeenig*; maakt de eene niet-evenwijdige zijde met de evenwijdige zijden rechte hoeken, dan heet het *rechthoekig*.

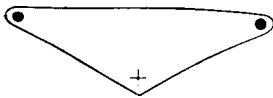
In alle vierhoeken met 2 paar evenwijdige zijden is de oppervlakte (grootte) = lengte \times breedte = basis \times hoogte. In vierkant en rechthoek is de hoogte de opstaande zijde (men kan weer iedere zijde voor basis nemen); in een vierkant zijn basis en opstaande zijde gelijk; in ruit en rechthoek neemt men een willekeurige zijde tot basis, en de loodlijn, uit eenig punt der tegenovergestelde zijde op die basis neergelaten, is dan de hoogte. De grootte van een trapezium = som der evenwijdige zijden \times de halve hoogte, of halve som der evenwijdige zijden \times hoogte (de hoogte is de loodlijn tusschen die 2 zijden).

§ 210. **Veelhoeken** zijn regelmatig, als zoowel de zijden als de hoeken gelijk zijn. Gelijke zijden alleen maakt den veelhoek niet regelmatig, evenmin gelijke hoeken alleen. De gelijkzijdige driehoek is dus de eenige regelmatige driehoek, en het kwadraat de eenige regelmatige vierhoek. Wanneer men uit het middelpunt van een regelmatigen veelhoek lijnen trekt naar de hoekpunten, dan maakt men evenveel gelijkbeenige driehoeken als de veelhoek zijden heeft, en als men uit dat middelpunt een loodlijn op één zijde neerlaat, heeft men de hoogte van zoo'n driehoek (al die driehoeken zijn gelijk). De grootte van zoo'n veelhoek is dus de omtrek \times de helft van die hoogte. Hoe groot zijn de hoeken van een regelmatigen vijfhoek, zeshoek enz.?

§ 211. In en om een **Cirkel** hebben wij eenige merkwaardige lijnen, enz.: de middellijn; de straal, of halve middellijn loopt van middelpunt tot omtrek; een koorde, de lijn in den cirkel, die van omtrek tot omtrek loopt (de middellijn is dus de grootste koorde); een raaklijn, de lijn die buiten den cirkel ligt en den omtrek in één punt raakt; de snijlijn, die door den cirkel loopt en aan beide zijden den omtrek snijdt; een segment, een deel van den cirkel tusschen een koorde en een boog (deel van den cirkelomtrek); een sector, een deel van den cirkel tusschen twee stralen en een boog. De omtrek van den cirkel neemt men gewoonlijk $3\frac{1}{2}$ of $3.14 \times$ de middellijn (de juiste verhouding is in geen getal uit te drukken); de grootte van den cirkel = omtrek $\times \frac{1}{2}$ straal (men beschouwt den cirkel als te bestaan uit een oneindig aantal gelijkbeenige driehoeken, welke gezamenlijke basissen den cirkelomtrek vormen, welke toppunten in het middelpunt van den cirkel samenkomen, en welke hoogte = $\frac{1}{2}$ straal is).

Men kan *om* een regelmatigen veelhoek (drie- en vierhoeken inbegrepen) een cirkel trekken door de hoekpunten; dan zijn de zijden van den veelhoek koorden van den cirkel. Men kan ook *in* een regelmatigen veelhoek een cirkel trekken, die de zijden van den veelhoek raakt; die zijden zijn raaklijnen. De eerste heet *omgeschreven*, en de laatste *ingeschreven cirkel*.

§ 212. **Ovaal**. Plaatst men twee spelden in een stuk karton, en legt men heel los daarom een draad, aan de einden saamgeknoopt, zoodat men ze aan de eene zijde een eind van de rechte lijn tusschen beide spelden verwijderen kan (zie figuur), dan kan men met potlood of pen (+) een kromme lijn om de spelden beschrijven, als men bij het rondgaan de draad maar gespannen houdt. Zulk een figuur heet *Ovaal* en de plaats der speldepunten



de *brandpunten*.

§ 213. In de tweede plaats **Lichamen**. Wij verdeelen ze in Lichamen met *platte* en met *gebogen* vlakken. Van die met platte vlakken nemen we 1^e de *regelmatige lichamen*, 2^e de *prisma's*, 3^e de *piramides*.

§ 214. De **regelmatige** lichamen zijn vijf in getal. Ze worden begrensd door gelijke en gelijkvormige vlakken, die onderling gelijke hoeken maken (de regelmatige *veelhoeken* worden begrensd door gelijke zijden, die ook gelijke hoeken vormen). Alleen gelijk- en gelijkvormigheid der vlakken maakt een lichaam nog niet regelmatig: men kan b.v. een lichaam maken, begrensd door 6 gelijke en gelijkzijdige driehoeken, maar dan zijn de daardoor gevormde hoeken ongelijk. Drie regelmatige lichamen worden door gelijkzijdige driehoeken begrensd en wel respectievelijk door 4, 8 en 20 (respectievelijk wil zeggen: het eerste door 4, het tweede door 8, het derde door 20); ze heeten regelmatig viervlak, regelm. achtvlak, regelm. twintigvlak. Eén regelm. lichaam wordt door 6 vierkanten begrensd, de welbekende kubus, en één door 12 regelm. vijfhoeken, het regelm. twaalfvlak. De vijf regelm. lichamen zijn dus het regelm. 4-vlak, het regelm. 6-vlak of de kubus, het regelm. 8-vlak, het regelm. 12-vlak en het regelm. 20-vlak. Men kan zich — als dat niet te veel van de verbeelding geveerd is — een hollen bol denken met een regelm. lichaam er in, zóó dat de hoekpunten alle juist in den omtrek van den bol liggen, gelijk de hoekpunten van een regelm. veelhoek juist in den omtrek van den omgeschreven cirkel liggen. Dat is dan een *omgeschreven bol*. En men kan zich dan ook een hol regelm. lichaam denken, waarin een bol juist past, zoodat de vlakken van het lichaam de boloppervlakte in één punt raken en dus *raakvlakken* (van *raaklijnen* sprak ik al) zijn. Zoo'n bol heet dan natuurlijk *ingeschreven bol*.

§ 215. **Diagonalen**. In een veelhoek en door een lichaam met platte vlakken kan men een soort lijnen trekken, die

ik niet mag vergeten: n.l. die door het vlak of door het lichaam, van hoekpunt naar hoekpunt gaan, *diagonalen* geheeten (dia = door; gonia = hoek). In een vierhoek kunt ge er twee trekken; hoeveel in een driehoek? in een vijfhoek? in een zeshoek? In een kubus hebt ge 4 lichaamsdiagonalen (door den kubus, dus niet door een der vlakken; hoeveel in een regelm. 4-vlak? in een regelm. 8-vlak? en in de beide andere regelm. lichamen?

§ 216. **Lichaamshoeken.** De hoekpunten der vlakken van een regelm. lichaam zijn tegelijk die van twee of meer andere vlakken, en heeten *lichaamshoeken* (eigenlijk: *lichaamshoekpunten*). Zie eens hoeveel vlakken samenkomen om een lichaamshoek te vormen, en dan vindt ge 3 voor het 4-vlak, 6-vlak en 12-vlak, 4 voor het 8-vlak en 5 voor het 20-vlak. Er kunnen zoo 3, 4 of 5 (niet meer; waarom niet?) gelijkz. driehoeken, maar 3 vierkanten (waarom niet meer?) en maar 3 regelm. vijfhoeken (geen regelm. zeshoeken; waarom ook dat geen van beide?) samenkomen om een lichaamshoek te vormen. 2 vlakken maken geen lichaamshoek. Dus zijn er maar vijf regelm. lichamen met platte vlakken mogelijk. Iedere zijde van een vlak heet aan het lichaam *rib*.

§ 217. **Inhoud.** De inhouden der regelm. lichamen zal ik niet alle behandelen. Die van den kubus is heel eenvoudig: lengte \times breedte \times hoogte, en die drie zijn gelijk. Die van het viervlak is gelijk grondvlak \times $\frac{1}{3}$ van de hoogte. De andere laat ik rusten als te ingewikkeld.

§ 218. Nu volgen de **Prisma's**. Bezie een balk; ge bemerkt daaraan 2 eindvlakken, en 4 zijvlakken. Wanneer de balk zuiver afgeschaafd is, zijn de beide eindvlakken gelijk en gelijkvormig en loopen evenwijdig, wat de kenmerken van alle prisma's zijn. Maar die eindvlakken kunnen ook driehoeken, vijf, zes- enz. hoeken zijn, regelmatig of onregelmatig. Immer heeft het prisma evenveel zijvlakken als de eindvlakken zij-

den. Die zijvlakken zijn rechthoeken, onderling gelijk wanneer de zijden der eindvlakken ook onderling gelijk zijn. Bij ongelijke zijden der eindvlakken ook ongelijke zijvlakken. Wanneer het grondvlak (ieder eindvlak kan grondvlak zijn) waterpas ligt, en het bovenvlak er niet loodrecht boven, dan krijgt men een scheefprisma, en de zijvlakken zijn rechthoeken en parallellogrammen, of alleen de laatste. De inhoud van een prisma is: grondvlak \times hoogte. Bij rechte prisma's is de hoogte = een opstaande rib. Bij scheeve de loodlijn uit het bovenvlak op het benedenvlak of verlengde ervan.

§ 219. Bij de **Piramides** loopen de zijvlakken niet in een bovenvlak, maar in een toppunt samen; dan zijn het ook geen vierhoeken, maar driehoeken. Ligt het toppunt recht boven het middelpunt van het grondvlak, dan heet de piramide recht, anders scheef. In het eerste geval zijn de driehoeken gelijkbeenig, in het andere niet, of niet alle. Het grondvlak kan natuurlijk 3, 4 of meer zijden hebben, regelmatig of onregelmatig zijn. Bekend zijn de piramiden van Egypte, die een kwadraat tot grondvlak hebben. De inhoud van een piramide is, evenals die van het regelm. 4-vlak, grondvlak $\times \frac{1}{3}$ hoogte. Die hoogte is natuurlijk de loodlijn, uit het toppunt op het grondvlak neergelaten.

§ 220. Eindelijk nog de zoogenaamde **Omwentelingslichamen**. Waarom men ze zoo noemt, zien wij aanstonds. Ze zijn 1^e de cilinder, 2^e de kegel, 3^e de bol.

§ 221. De **Cilinder**. Stel u een prisma voor, waarvan de eindvlakken geen veelhoeken, maar cirkels zijn; dan worden de zijvlakken één zijvlak, een eenzijdig gebogen rechthoek. Een cilinder heeft dus drie vlakken. Ligt het bovenvlak niet recht boven het benedenvlak, dan is de cilinder scheef. Aan een cilinder vindt ge geen enkelen lichaamshoek, en twee cirkelvormige ribben. De inhoud is, bij de prisma's: grondvlak \times hoogte (§ 211). Draait of wentelt men een rechthoek of

kwadraat om een zijner zijden en denkt men zich de doorloopen ruimte gevuld met de eene of andere stof, dan ontstaat de cilinder als omwentelingslichaam.

§ 222. Gelijkt de cilinder op de prisma's, de **Kegel** heeft veel van de piramide: het grondvlak is alweer geen veelhoek, maar een cirkel; de zijvlakken smelten samen tot eene cirkelsector, eenzijdig gebogen. Een kegel heeft dus 2 vlakken, 1 lichaamshoek en 1 cirkelvormige rib. Er zijn rechte en schieve kegels. Inhoud: grondvlak $\times \frac{1}{3}$ hoogte, evenals bij de ? Wanneer men nu, evenwijdig met het grondvlak, van boven een stuk van den kegel afneemt, blijft er een *afgeknotte kegel* over, die twee eindvlakken heeft, twee *ongelijke* maar *gelijkvormige* cirkels. Wentelt men een rechth. driehoek om een der beide rechthoekzijden, dan ontstaat de kegel als omwentelingslichaam. En om een afgeknotten kegel te doen ontstaan, wentelt men een om zijn?

§ 223. Eindelijk de **Bol**, een lichaam, begrensd door één alzijdig gebogen vlak. Staat bij den cirkel elk punt van den omtrek op gelijken afstand van het middelpunt, bij den bol is dat ook zoo. Van lichaamshoeken of ribben is bij den bol geen sprake. Een lijn van omtrek door middelpunt naar omtrek heet een middellijn. Snijdt men den bol middendoor als ware het een heerlijke appel, dan ontbloomt men twee cirkels, die eerst één waren en de groote cirkel van den bol heeten. Want het is opmerkelijk, dat men den bol op geenerlei wijze kan doorsnijden (altijd volgens een plat vlak) of men krijgt een cirkel, maar wanneer die snede buiten het middelpunt ligt, is de dus verkregen cirkel kleiner dan de „groote”. Door een halven cirkel om zijn middellijn te wentelen, ontstaat de bol als omwentelingslichaam. De oppervlakte = $4 \times$ den grooten cirkel. Om den inhoud te berekenen, denken we ons den bol uit een oneindig aantal piramides of kegels te bestaan, welker gezamenlijke grondvlakken de

oppervlakte van den bol vormen, en wier toppunten alle in het middelpunt van den bol samenkomen. De inhoud is dus: oppervlakte van den bol $\times \frac{1}{3}$ straal of $\frac{1}{3}$ middellijn.

§ 224. **Rekenen.** Nu dalen wij uit onze hooge sferen omlaag naar de allereerste beginselen der *Rekenkunde*. Van eigen studie keeren we terug naar de school en zien de kleintjes voor ons, die eenig denkbeeld van hoeveelheden moeten krijgen. Alle taal, die bij wiskunde: rekenkunde, stekunsten meetkunst gebruikt wordt, is kort en duidelijk, niet bloemrijk, overeenkomstig de natuur dier wetenschappen zelf. Bij 't rekenen met de kleintjes komt het op heldere, dat is: juiste begrippen aan; hoeveelheden leeren kennen en gebruiken.

§ 225. **Vergelijking leert de hoeveelheden kennen.** Dat kennen is moeilijker dan men zich vaak voorstelt. Wij zeggen wel eens tot iemand, die minder weet dan wij: „Begrijp je dat niet? 't is toch zoo gemakkelijk!” Ja wel, als men 't eenmaal goed weet. Als men een helder begrip van — en dat is toch zoo'n moeilijker ding niet — een cirkel heeft, dan kost het geen moeite, te zeggen: een cirkel is een plat vlak, besloten tusschen een kromme lijn, die voortdurend gelijkmatig van richting verandert en dus in zich zelf wederkeert. Maar wie nog niet veel aan vormleer of meetkunde gedaan heeft, en zoo'n definitie leert, moet zich de beteekenis dezer woorden eerst eens goed indenken, eer die zeggen kan: „Juist, dat is zoo!” Men komt tot een helder begrip, wanneer men plat vlak met gebogen vlak vergelijkt, rechte lijn (die niet van richting verandert) met kromme lijn (die het wél doet), gelijkmatig met ongelijkmatig, dus met tegenstellingen. Vooral dat laatste geeft moeite: een lijn kan ongelijkmatig, en toch regelmatig

van richting veranderen, b.v. een kronkelende slang. Tal van zaken leeren we eerst door vergelijking goed kennen. „Die dame is tamelijk lang”, zegt ge, en dat oordeel grondt ge op een vergelijking met de algemeene grootte-voorstelling, die ge, door het zien van tal van dames, van een dame in het algemeen gekregen hebt. In het land der Samojeeden heet groot wathierkleingenoemd wordt, omdat diemenschengemiddeld veel kleiner zijn dan wij. Zoo krijgt een kind een recht begrip der hoeveelheden alleen door vergelijking met andere, meest met kleinere. $2 = 1 + 1$. Men geeft den kleinen dus een begrip van 2 door vergelijking met 1. Van 4 door vergelijking met 3 ($3 + 1 = 4$) of ook met 2 ($2 \times 2 = 4$ of $2 + 2 = 4$). Onder gebruiken der hoeveelheden versta ik: bijvoegen en afnemen (optellen en aftrekken), en — wat moeilijker wordt — vermenigvuldigen en deelen. Indien voor eenig vak, dan is hier aanschouwelijk onderwijs schering en inslag, om den grond te leggen voor een later zich zonder aanschouwing voorstellen van allerlei rekenkunstige hoeveelheden en verhoudingen. Als ge hun, den jongen rekenmeesters, herhaaldelijk voorzegt, b.v. $5 + 1 = 6$, dan zullen ze u dat wel nazeggen en onthouden ook, maar veel meer nut zal die wetenschap hun geven, zoo ze die waarheid ook zien. Laat ons nu aan de andere zijde weer niet meenen, dat het nazeggen van die rekenkunstige waarheden tijdverlies is; allerminst, het *bevestigt* hun weten, *consolideert* het — als ik dat vreemde woord gebruiken mag.

§ 226. **Uitgebreidheid der Leerstof.** Om reeds dadelijk een overzicht te hebben van den af te leggen weg, dunkt het mij best, in de Bewaarschool niet verder te gaan dan 10, en die 10 getallen over de jaren, die de kleinen er doorbrengen, te verdeelen. Langzaam aan!

§ 227. **Het volgende bevestigt het voorgaande.** Van het getal 1 hebben of krijgen de kinderen geen helder denk-

beeld zonder vergelijking met 0 en met 2. Met 0 nog te zwak, omdat die vergelijking alleen de tegenstelling: geen of wèl, geeft, maar 1 niet tegenover meer zet. Neemt ge 3 in behandeling, dan komen de waarden van 1 en 2 nog beter uit. En zoo werpt iedere nieuwe hoeveelheid licht over de reeds geleerde, een waarheid, die ook op ander gebied dan dat der rekenkunde geldt.

§ 228. **Het volgende uit het voorgaande afgeleid.** Elke hoeveelheid — 1 uitgezonderd, maar 1 noemen sommigen geen hoeveelheid — wordt opgebouwd uit een vorige en dan met tal van voorwerpen in de school (die de kinderen zien) of daarbuiten (die ze zich moeten voorstellen) bevestigd. Eens voor al zij hier gezegd, dat den kinderen voorwerpen (die men genoeg heeft: ballen, blokjes, latjes enz.; er bestaan bovendien verschillende rekendoosjes met kuben, latjes enz. Ook kunnen ze zelf figuurtjes teekenen) in handen moet geven, om door *meerdere* zelfwerkzaamheid — als ze opletten, werken ze ook zelf — levendigheid en goed begrip te bevorderen. Daarna wordt met die nieuwe hoeveelheid „gewerkt” om de voorstelling te bevestigen niet alleen, maar ook om ze voor 't dagelijksch leven mee te kunnen gebruiken.

§ 229. **Optellen en Aftrekken.** Wij beginnen dus met 1. Wij laten de kinderen 1 bal, 1 kube, 1 plaat, 1 stoel enz. enz. zien en telkens zeggen, wat ze zien. Dan laten we hen zelf telkens 1 voorwerp aanwijzen, aangeven, zelf teekenen. Vervolgens de tegenstelling met 0: wij toonen hun 1 bal, laten hen zeggen wat ze zien, houden den bal weg en laten hen weer zeggen, hoeveel ballen ze nu zien. Omgekeerd: we hebben een leege hand en vragen, hoeveel kuben die bevat, nemen er 1 kube in en herhalen de vraag. Dan nemen we het getal 2. Wij laten hen 1 bal zien en zeggen wat ze zien, voegen er 1 bal bij en zeggen, als vragen geen goed antwoord uitlokt, hoeveel er nu zijn. Dat herhalen wij met

allerlei voorwerpen en laten het hen herhalen, als bij het getal 1. Als 2 dus niet langer een onbekende grootheid is, laten we herhaalde malen en met allerlei voorwerpen of kinderen zelf, 1 van 2 afnemen, en weer bij de overschietende 1 voegen, waardoor niet alleen 1 en 2 goed onderscheiden worden, maar ook voor 't kinderlijke verstand duidelijk wordt, dat $2 = 1 + 1$ is. Is van 3 op gelijke wijze een voorstelling gegeven, (telkens $2 + 1$ nemen), dan kan men al ruimer manoeuvreeren: $3 - 1 = 2$; $2 + 1 = 3$; $3 - 2 = 1$; $1 + 2 = 3$; $1 + 1 + 1 = 3$; $3 - 1 - 1 = 1$. Ik geloof niet dat het goed is, zelfs een enkele maal abstract te gaan werken, d. i. de getallen zonder voorwerpen te behandelen; altijd vrage men: als ik 2 appels of wat anders neem, en doe er nog 1 bij, hoeveel heb ik er dan? Ik behoef er nauwelijks bij te voegen, dat zelfs die behandeling droog en vervelend zou zijn; dat eten voor 't verstand moet op allerlei wijs gekruid worden met opmerkingen, vooral aan 't adres van onoplettende kinderen, zeer korte verhaaltjes, enz. 't Gaat immers bij uw taalonderwijs (spreek-oefeningen) ook zoo? En doe het niet te lang achtereen. De hersens der kinderen zijn nog zoo zwak en mogen maar spaarzaam ingespannen worden. Ik heb kinderen lezen zien leeren, — dat gaat boven de Bewaarschool uit, en 't was ook niet *in* de Lagere school — op deze wijze: 5 minuten met het boekje van Visser aan den gang, dan weer aan 't spelen; na een poosje weer 5 minuten, dan weer aan 't spelen, zachtjes aan werden die 5 minuten wat langer, 10 minuten, 15 minuten en zoo voort. En ik kan verzekeren, dat die kinderen goed lezen hebben geleerd, niet werktuiglijk maar met verstand. Met 4 kunnen wij nog meer uitstapjes maken: $4 - 1 = 3$; $3 - 1 = 2$ (want we werken meteen met de reeds geleerde getallen, om die niet te vergeten); $2 - 1 = 1$; $1 - 1 = 0$; $1 + 1 = 2$, enz.; $4 - 2 = 2$ (dat zal zoo grif niet gaan; dan eenige malen $4 - 1$, $3 - 1$, om zoo den sprong te leeren: $4 - 2 = 2$; $2 - 2 = 0$;

$3 - 2 = 1$; $1 + 2 = 3$; $2 + 2 = 4$; $4 - 3 = 1$; $1 + 3 = 4$.

§ 230. **Vermenigvuldigen en deelen.** Eerst als de kinderen met 1 - 4 optellen en aftrekken, zou ik willen beginnen met vermenigvuldigen en deelen; $1 \times 1 = 1$; $2 \times 1 = 2$; $3 \times 1 = 3$; $4 \times 1 = 4$ (ik behoef niet te herhalen: altijd met voorwerpen of kinderen). Wij laten ze dat op allerlei wijze zien en zeggen en zelf maken; $4 : 2 = 2$; $3 : 2 = 1$ en nog 1 over.

§ 231. **Boven vier.** Bij getallen boven 4, wanneer men dus met grooter getallen gaat optellen en aftrekken, moet men dat langzaam aan oefenen en bedenken, dat het voor zoo'n kleuter een heele toer is, b.v. van 7, 4 af te trekken. Het gebruik der vingers is daarbij van groot nut. Bij het aanleeren van getallen boven 5 ga men steeds van het getal 5 uit. De oefeningen worden al menigvuldiger, maar ook moeilijker. Uit het voorafgaande zijn ze, dunkt mij, gemakkelijk af te leiden.

§ 232. In sommige scholen kan men misschien verder komen dan 10, in andere 10 niet bereiken, geen nood: *goed* kennen gaat boven *veel* kennen. Goed kennen is een goede grondslag voor het onderwijs der lagere school, wat van alle Bewaarschool-onderwijs waar is. Van cijfers moet nog geen sprake zijn, evenmin als van schrijf- of drukletters bij onze spreekoefeningen. Dat blijve voor de Lagere School bewaard. Ik geef daarmede, gelijk van zelf spreekt, geen wetten van Meden en Perzen, maar mijn meening. Iedere onderwijzeres is als kweekeling der Bewaarschool begonnen met te doen wat, en zoo te doen als haar juffrouw het aangaf of voordeed. Maar allengs geeft ervaring en nadenken haar dieper inzicht en bekwaamheid om zelf te oordeelen en de aangewende methode te blijven toepassen of te wijzigen. En — wat evenmin mag vergeten — niet alle kinderen zijn dezelfde; wat op deze school met gemak kan bereikt worden, daarvan kan op die geen sprake zijn. En niet alle scholen hebben

evenveel hulp; sommige moeten zich in dit opzicht behelpen.

§ 233. **Oudere manier.** Ik heb mij bij de behandeling der getallen aan de nieuwere methode gehouden. Maar ik kan daarom de oude nog niet zoo verwerpelijk vinden. 't Ging toen meer werktuigelijk toe, maar er werden uitmuntende, nauwkeurige rekenaars gekweekt. Men wil thans alles aanschouwelijk maken; alles moet gezien en begrepen worden; en voorzoover er vroeger te weinig oefening voor het verstand gegeven werd, heeft die reactie wat goeds gewerkt. Het gaat echter altijd zoo; houdt men eerst te veel rechts aan, en gaat men dat inzien, dan dringt men weer te veel links en verzeilt zoo van Scylla op Charybdis. Bij dat machinale tafels-leeren b. v. (ik spreek nu van de Lagere School) kwamen er de tafels van vermenigvuldiging muurvast in, terwijl men nu de kinderen nog wel eens ziet weifelen.

Ik geef daarom in overweging, de kinderen, als ze tot 5 gekomen zijn, op een andere wijze verder te brengen. Niet allen valt het gemakkelijk, grootere hoeveelheden zelfstandig te overzien, evenmin als leerlingen der lagere school, een enkele misschien uitgezonderd, ooit een heldere voorstelling van 1000 krijgen. Wij beginnen dan, na 5, met de kinderen te tellen van 1—10, altijd aanschouwelijk; nu eens laten we de telkens aangroeiende hoeveelheid van 1—10 zien, dan weder hebben de kinderen zelf blokjes of stokjes of bouwsteen en voegen er telkens een bij de reeds verkregen hoeveelheid. Daarbij laten wij ze eerst tellen: 1 blokje, 2 blokjes, 3 blokjes, of: 1 stokje, 2 stokjes, of 1 bal, 2 ballen, enz. Daarna de getallen zonder namen te noemen, maar wel met het oog op de aangroeiende hoeveelheid voorwerpen.

Op gelijke wijze behandelen we de getallen van 10 tot 1. Gaat dat goed, dan gaan we weer optellen, maar nu met 2 op; 1, 3, 5 enz., 2, 4, 6 enz. Eerst met namen noemen, dan zonder; vervolgens aftrekken met 2: 10, 8, 6 enz., 9, 7, 5 enz. Dan

denzelfden gang met 3 op en af. Grootere sprongen nemen wij niet.

Na optelling en aftrekking op deze wijze behandeld te hebben, gaan we vermenigvuldigen en nemen de tafel van 1 tot en met 10×1 . Eerst weer met namen: 1×1 bal is 1 bal, 2×1 bal is 2 ballen, enz.; vervolgens de tafel van 2 tot en met 5×2 ; eindelijk die van 3 tot en met 3×3 .

Ten laatste volgt de deeling. Wij laten de even hoeveelheden in groepjes van 2 en daarna van 3 leggen, eerst geregeld en dan door elkander; gaat dat goed en leeren de kleintjes langzamerhand wat vlugger ontbinden, dan kan men oneven hoeveelheden in groepjes van 2 en andere hoeveelheden dan drievouden in groepjes van 3 laten verdeelen, alles aanschouwelijk en nimmer abstract.

§ 234. **Waarom het eigenlijk gaat.** Ligt er in deze wijze van behandeling iets werktuigelijks, de kinderen zullen daardoor niettemin heldere voorstellingen der hoeveelheden en van derzelve samenstelling en ontbinding krijgen. Ten laatste komt het er in het dagelijksch leven minder op aan, of men al zijn rekenen begrijpt, dan wel of men *vlug* en *naauwkeurig* rekent. Ik vond onlangs in een schoolblad dit verhaal. Een onderwijzer was op bezoek bij een boer, die aanmerking maakte op de manier van rekenen, die de „meester” in de school den kinderen leerde. Een som als deze b.v. $6\frac{3}{4}$ HL tarwe kost $f57.37^5$ wat kost dan $10\frac{1}{2}$ HL? liet de meester op de volgende wijze oplossen: $6\frac{3}{4}$ HL kost $f57.37^5$, dan kost 1 HL $f57.37^5 : 6\frac{3}{4} = f8.50$; en dan kost $10\frac{1}{2}$ HL $10\frac{1}{2} \times f8.50 = f89.25$. De boer deed het anders en wel volgens den regel van drieën. Hij schreef op: $6\frac{3}{4}$ HL — $f57.37^5$ — $10\frac{1}{2}$ HL en loste dus op: $f57.37^5 \times 10\frac{1}{2} : 6\frac{3}{4} = f89.25$. Zij waren gelijk begonnen, en de boer was het eerst klaar, omdat hij, door *eerst* te vermenigvuldigen gemakkelijker getallen te bewerken had gehad. *Waarom* de berekening zoo kon geschieden, kon de boer

niet uitleggen, maar voor de praktijk was hem deze manier even voldoende als die van den meester, of beter nog, omdat ze hem een voorsprong in tijd gaf.

8. VERTELLEN.

§ 235. **Het vertellen iets heerlijks.** Bestaat er, na het spel, voor de kinderen wel iets heerlijkers dan vertellen? natuurlijk *prettig* vertellen. Ik geloof het niet. En wat zegt ons die bijzondere voorliefde voor het vertellen? Niet, dat wij het *daarom* alleen bijzonder veel zullen doen, maar wel, dat wij daarvan een vlijtig gebruik moeten maken om het kind te geven, waarom het eigenlijk niet vraagt, en wel allerlei goeds. Wat het kind begeert is wat treft, wat frappeert, soms hoe vreeselijker, hoe akeliger, hoe fantastischer, hoe spookachtiger, hoe liever. Vertel maar eens, dat alle dingen heel geregeld en heel gewoon gaan, dat er niemendal vreemds of bijzonders gebeurt, en zij gaan uw verhaal vervelend vinden. Maar laat een ongeluk gebeuren, dan gaan oogen en ooren open. Niet alle kinderen zijn zoo, maar er zijn er toch heel wat zoo.

§ 236. **Voor de taal.** Laat mij eens opsommen, waartoe wij de vertelling gebruiken kunnen. Dan noem ik eerst... lichamelijk voordeel? Juist niet: als de jeugd ingespannen luistert, dan zit ze bewegingloos, de ademhaling wordt flauwer en het lichaam lijdt; daarom, wie vertelt, vertelle niet te lang, en late na de vertelling het lichaam tot zijn recht komen: spel, gymnastische oefeningen zijn dan vereischte. Het oor alleen heeft een goede oefening: het leert aandachtig hooren, en, naarmate de vertelster van stembuiging gebruik maakt, gewent de jeugd aan het verstaan der verschillende spreektonen.

Het kinderlijk verstand profiteert er heel wat meer bij dan het lichaam. Ik noem eerst het uitmuntend taalonderwijs, dat ge 't kind door uw juiste woordenkeus, uw netten en duidelijken zinsbouw, uw tijdige pauzen, uw klemtoon, geeft. Ge vraagt nu en dan, en leert de kleinen dus, hun eigen taalschat gebruiken; ge corrigeert zoo noodig maar niet nauwkeuriger dan de kleine verdragen kan. (§ 180). Maar geef u geen moeite, welsprekendheid na te jagen in den zin van opgeschroefdheid; welsprekendheid is: juist zoo spreken, als met den aard van uw onderwerp overeenkomt. „Jan, geef mij dat boekje eens aan!” vereischt een gansch anderen toon dan de mededeeling, dat Jezus de kinderen zegent; alledaagsche dingen vereischen alledaagsche toon en bewoordingen, en bij verheven onderwerpen past verheven stijl en toon; daarom ook lezen wij nooit van engels, maar steeds van *engelen*. Eenvoud en waarheid, ook in den toon en in de woordenkeus. Zoo hoorde ik eens het getal van een psalm opgeven, en dat getal met een verheffing van stem uitspreken alsof het de diepste aandoeining des harten uitdrukte. Zulk een spreken is geen welsprekendheid, niets dan gemaaktheid, „aanstellerij,” gelijk het tegenwoordig heet; het verbetert niet, maar bederft het taalgevoel. Geen „preektoon”! vooral bij kinderen niet! Daarmede bedoel ik niet: geen toon, zooals die in een preek moet gebruikt worden of gebruikt wordt, maar een toon, in de Genestet'schen zin, die opzettelijk „mooi” of „indrukwekkend” gemaakt wordt, en niet door het besef of het gevoel van 't gewicht der woorden, die men spreekt, van zelf ingegeven wordt. Gelukkig, dat die preektoon op den kansel een zaak van het verleden is, of bijna is.

§ 237. **Voor het verstand.** Maar dan, welk een heerlijke gelegenheid om den kring der algemeene kennis onzer jonge „hoorders en hoorderessen” uit te breiden. Want, al gaat misschien een enkele uitdrukking of een enkel woord over enkele

hoofden heen, regel is, dat de kleinen ons moeten verstaan. Wij leggen dus uit wat ze nog niet begrijpen, maar maken de vertelling natuurlijk niet zoo hoogdravend, dat we meer tijd voor de uitlegging dan voor de vertelling zelf noodig hebben. Ze blijve kinderlijk, maar verheffe het kind toch zachtjes aan tot ruimer kennis, zoowel van zaken als van woorden. Spreek nooit te vlug, maar ook niet *te* langzaam.

§ 238. **Voor het gemoed.** En eindelijk, hoe werkt goed vertellen op het gemoed! Ik zeg: *goed* vertellen, want slecht vertellen werkt immer verkeerd. Maar om goed te vertellen, is een eerste vereischte, dat ge — en let daar wel op — zelf geheel leeft in uw vertelling, hoe eenvoudig die ook zij, om het even of ge van een ongehoorzamen Piet, van een vlijtigen Karel of van Jozef vertelt. Het gaat u precies als den prediker des Woords: wie niet geheel leeft in hetgeen hij zegt, verlamt de kracht van zijn eigen woord. Wanneer ge eigenlijk met uw gedachten ergens anders zijt, of van het kwaad der zonde en de blijdschap, die Gods dienst geeft, maar flauw overtuigd zijt, dan beteekent uw vertellen niet veel. Ge moogt u zelf niet opwinden tot een zekere gevoeligheid of aandoe-ning; het moet waarheid zijn wat ge uit. Maar stel u Paulus voor, de menschen biddende van Christus' wege: laat u met God verzoenen! indien hij zelf die verzoening niet zoo noodzakelijk of wenschelijk had gevonden. Of ge vertelt van een appeldief en keurt diens doen af, maar vindt het eigenlijk nog zoo erg niet, een grap, een kwajongensstreek, guitig bedacht en uitgevoerd; gelooft ge niet, dat het kind met zijn geestelijke voelhorens bespeurt wat ge zoekt te verbergen, en uw vermaning en afkeuring zouteloos wordt? Geef aan hetgeen ge vertelt, leven en kracht en gloed door uw woord, uw blik, uw gebaar en laat vrees voor gemaaktheid u niet tot een ander uiterste: uiterlijke gevoelloosheid verleiden, maar blijf *waar*. Wees natuurlijk en verberg uw gevoel niet. Lees een

vertelling nooit ofte nimmer voor. Zorg, dat ge te voren *goed* weet, wat ge vertellen zult, en dus onder het vertellen nooit moet zoeken naar de voortzetting.

§ 239. **Niet, om allerlei „braafheid” te kweeken.** Dan zult ge met vrucht vertellen. Dan zal uw vertelling *het kinderlijk gemoed* nader tot God brengen. Ik behoef niet te herhalen wat reeds §§ 7, 8, 87, 88 enz. gezegd is, dat wij geen zedelijke opvoeding, los van God, hebben te zoeken, maar dat alleen de dienst des Heeren ware zedelijkheid is. Dus: geen braafheid, geen deugd kweeken, en daarnaast ook nog zekere vrome gevoelens, dank en liefde jegens God; maar in de volgorde, die Jezus heeft aangegeven: „Indien gij mij liefhebt, zoo bewaart mijn geboden! (1 Joh. 14:15). Hebt ge zelf uw Heiland lief en wandelt ge met Hem, al is het nog onder allerlei gebrek en tekortkoming, dan zal uw vertellen der jeugd ten zegen zijn, dan zal *iedere* vertelling iets goeds uitwerken. Natuurlijk, dat ziet ge in den regel niet! Maar evenmin ziet de landman het aanvankelijk ontkiemen van het door hem uitgestrooide zaad.

§ 240. Zoo worden we van zelf tot den **Inhoud** uwer vertelling geleid. Ik kom in een volgend hoofdstuk op vertellen uit den Bijbel terug, en spreek nu alleen van vertellingen uit het dagelijksch leven. Moeten dat altijd verhalen zijn, waarin Gods Naam genoemd wordt? Ik las juist dezer dagen in een opstel, dat de Chr. Bewaarschool *ook* Chr. liederen leert. Ik vroeg: dus ook onchristelijke liederen? Dat mag immers niet. Is een lied, is een vertelling onchristelijk, wanneer Gods naam er niet in genoemd wordt? Neen, zeker niet. Wanneer het kind ziet en gevoelt en weet, dat ge zelf den Heer vreest, krijgt het van u geen anderen indruk, als Zijn Naam in een vertelling of lied niet vermeld wordt, evenmin als het boek Esther een onbijbelsch boek is, wijl het Gods naam niet bevat. Maar als nu iemand zou zeggen: dan kunnen ook al

uw vertellingen en liederen wel van dien aard zijn, dan komt daartegen heel uw gemoed in verzet, en noemt ge dat terecht verloochening van uwen Heer. (Zie § 130.)

§ 241. **Godsdienst geen zaak naast al het overige.** Maar — en dat is voor velen een moeielijkheid — er ligt voor hen een klove tusschen dat godsdienstige, Christelijke en het alledaagsche. Dat eerste is voor hen zoowat iets Zondagsch, het andere behoort op werkdagen thuis. Welk een dwaling! Onze godsdienst moet geen aparte zaak zijn, maar alles doordringen. De Heiland is een Heiland voor het kind, in alle omstandigheden van zijn kinderlijk leven; het mag al zijn kinderlijke wenschen Gode bekend maken, zoowel als wij die van onzen leeftijd. Ook in de natuur is God, ook in onze dagelijksche ervaringen, vreugde en blijdschap, is God, en zelfs de kleinste kleinigheid ligt niet buiten Zijn zorg. Wilt ge daarvan schoone voorbeelden? Neem dan de versjes van De Liefde. Volmaakt zijn ze evenmin als eenig menschenwerk, maar ze illustreeren op sprekende wijze wat ik hier heb trachten te zeggen. Wanneer ge van God spreekt, laat dan ernst met blijdschap gepaard gaan, zet geen zuur of stijf gezicht, want dan gaan de kinderen natuurlijk denken, dat godsdienst een vervelend stijf, akelig ding is, dat de mensch tegen zijn zin als een juk op zijn schouders moet nemen.

Daarom geen sprookjes! Er zijn genoeg ware geschiedenissen te vertellen. En indien ge bemerkt, dat er kinderen bang voor spoken zijn — mij dunkt, deze zijn haast de wereld uit — dan doet een enkele eenvoudige spookgeschiedenis, waarin goed uitkomt, dat die vrees dwaas is, haar nut. Geeft ge toepassing bij een vertelling, dan met een enkel woord. Maar zorg, dat uw leerlingen weten, dat zij uit het vertelde wat te leeren hebben; voorkom dat ze denken zouden: dat gaat mij niet aan. Laat goede en kwade voorbeelden spreken, gene ter opwekking, deze ten afschrik.

§ 242. **Aanschouwelijk vertellen.** Het vertellen oefent — en ik had daarvan al eer moeten spreken, maar doe het om een bepaalde reden eerst nu — een goeden invloed uit op de kinderlijke verbeelding. Zij moet zich wat ge vertelt, voorstellen om te verstaan. Ik waarschuwde reeds in het Hoofdstuk over Aanschouwingsonderwijs tegen overdrijving. Zullen wij onze vertelling aanschouwelijk maken door platen of voorwerpen in natura of teekeningen, die „de hoofdmomenten der vertelling” (programmataal) in ruwe omtrekken voorstellen? Zeker; ze komen de voorstelling te hulp, meer bij de jongere dan bij de oudere leerlingen; ze maken uw verhaal levendiger. Maar pas op, dat ge nu niet gaat meenen: elke vertelling moet op die wijze aanschouwelijk gemaakt worden, want dan stelt ge de verbeelding op non-activiteit, en neemt de hulp weg, die ze het kind nu reeds biedt en later kan bieden. Nòch alles van de verbeelding verwachten, nòch haar te weinig inspannen. Zoo meende men vroeger en meent men soms nog, kromme ruggen door beugels te moeten genezen, in plaats van door oefening der verslaptte spiergroepen. Die beugels maakten spierinspanning vrij wel overbodig, en verslaptten dus de reeds te zwakke spieren nog meer. Zoo houdt ook *te veel* laten zien de oefening der verbeelding tegen.

9. BIJBELSCHЕ GESCHIEDENIS.

§ 243. **Een heerlijk voorrecht der Chr. Bewaarschool.** Behoort die op de Bewaarschool thuis? Zijn kinderen van 3—7 jaar er niet te jong voor? Volstrekt niet, maar — er is groote wijsheid en kennis en een persoonlijk kinderlijk geloof noodig, om den kinderen uit den Bijbel te vertellen. In de eerste plaats is lang niet alles uit den Bijbel voor dien jeugdigen leeftijd geschikt, en de keuze niet altijd even gemakke-

lijk. In de tweede plaats hangt ontzaglijk veel van de behandeling af. Maar het onderricht uit den Bijbel is wel waard, dat we er ons bijzondere moeite voor geven! Het kind moet vroeg met zijn God bekend gemaakt, met zijn God in gemeenschap gebracht worden. En daartoe is Zijn Woord onontbeerlijk. Wat zoudt ge in de gansche wereld kunnen vinden, dat de geschiedenissen des Bijbels kon vervangen? Dat vertellen is de taak der ouders: de godvreezende moeder begint er mee, wanneer zij haar lieveling nog op den schoot heeft; maar de Bewaarschool heeft te bedenken, dat verreweg haar meeste leerlingen dat genot niet smaken, en zij derhalve den eersten steen moet leggen. Is het vertellen uit den Bijbel niet het gemakkelijkste deel harer taak, het is tevens een harer grootste voorrechten, waarop ten volle des Apostels woord van toepassing is: „Bewaar het pand u toebetrouwd” (I Tim. 6: 20).

§ 244. **Welke tijd van den dag** is voor dat vertellen het geschiktst? Wanneer de jeugd het frischt is, dus de morgenschooltijd; zoo mogelijk beginne men er den dag mede. Wanneer eenzelfde onderwijzeres in meer dan eene klas moet vertellen, dan kan die regel natuurlijk niet in elke klas toegepast worden, maar, buiten dit geval, meen ik, dat er geen beter tijd voor de Bijbelles is dan het begin van den voormiddagschooltijd.

§ 245. **In lagere klassen.** Dit geldt evenwel niet voor alle klassen. In het eerst zijn de kinderen nog — althans in den regel — onvatbaar voor een *geregeld* vertellen. Dan geven we hun nu en dan, bij het zingen of een andere gelegenheid b.v. onweder, ziekte enz. een enkel woord mede. Wij kennen allen het juweeltje: „Jessica's eerste Gebed”. Dan herinneren wij ons ook de begeerte van het havelooze kind om iets van God te weten. De dominee gaf haar de eerste maal niets meer mede dan dit weinige (ik heb op 't oogenblik de Hollandsche

vertaling niet bij de hand, en wijk daarvan dus wellicht eenigszins af): „Hij is onze Vader, Jessica! mijn Vader en uw Vader. Hij heeft u meer lief en verzorgt u beter dan ik mijn meisjes hier”. En daarbij keek hij liefdevol glimlachend zijn dochtertjes aan, die hem op haar beurt glimlachend aanzagen. *Die glimlach was een welsprekende illustratie van zijn woord.*

§ 246. **Hoelang** moet dat vertellen in de hogere klas duren? Niet lang; Jezus waarschuwt tegen de dwaling, als zou een gebed om de veelheid der woorden verhoord worden, een dwaling, die misschien nog bestaat. Zoo meenen ook sommigen, dat een predikatie te beter is naar de mate harer lengte; en zoo zou iemand kunnen wanen, dat zulk vertellen uit den Bijbel een bepaalden tijd duren moet. Uit een oogpunt van orde ja, bepaalt ge den tijd, maar in de practijk houdt ge op, zoodra ge gevoelt, dat het genoeg is, wanneer ge b.v. uw onderwerp hebt afgehandeld, of de opmerkzaamheid der jeugd ontspanning behoeft. Niet het vele is goed, maar het goede is veel. Soms zullen 3 minuten genoeg zijn, soms kunt ge veilig een kwartier of langer nog met een Bijbelsch onderwerp bezig zijn.

§ 247. **Hoe moet verteld worden?** Eenvoudig en ernstig; de toon der stem, de taal der oogen en gebaren moeten geheel in overeenstemming zijn met den inhoud. Noch gemaakte ophef om toch vooral het vreeselijke te laten uitkomen en indruk maken, noch onverschilligheid of platheid, als ging het ons niet aan of als ware het een vertelseltje, past bij het Bijbelsch verhaal. Wees natuurlijk! En dat zal u het best gelukken, wanneer de Bijbel voor u het Woord uws Gods is, waarin ge zelf leeft en waaruit ge voor u zelf put. Wie Jezus niet als haar eigen Heiland kent, mist den gloed, die haar onderricht kracht geeft. Hoe nader ge zelf bij uw Heer leeft, des te inniger zal uw vertellen zijn. Laat Gods Woord zelf spreken, in kindertaal vertaald, duidelijk gemaakt wat

den zin betreft, maar zonder dat ge er door uitbreiding een romannetje van maakt. Vergeet nooit, dat uw woord aan de jeugd juist, als ge er uw gansche ziel in legt, indruk maakt en leven blijft in het jong gemoed, zóó dat de voorstelling, die gij geeft, misschien nooit, zeker niet gemakkelijk weer uitgewischt wordt.

§ 248. **Het Bijbelsch verhaal is geen abstractie (afgetrokken iets).** Vervolgens moet ge verband leggen tusschen de Bijbelsche geschiedenis en het leven uwer leerlingen. Menig-een verneemt die historie als iets uit de grijze oudheid, eeuwen geleden, dat met onzen tijd practisch niets te maken heeft. Zoo wordt ze een schoon verhaal, doch verder zonder eenige beteekenis voor ons eigen hart. De vorm der Godsopenbaring moge verschillen, „bij God zelf is geen verandering of schaduw van omkeering”, en „Jezus Christus is gisteren en heden Dezelfde en in der eeuwigheid”. (Jac. 1:17; Hebr. 13:8). Bij het verhaal der Schepping gaat ge b.v. uit van hetgeen het kind reeds van hemel en aarde heeft gezien; als ge vertelt, hoe de Heiland kinderen in Zijn armen nam en zegende, vertelt ge ook, dat diezelfde Jezus, schoon in den Hemel, de kinderen nog liefheeft en nog zegent, en dat, al kunnen vaders of moeders ze niet meer in plaatselijken zin tot Jezus brengen, Hij nóg ziet en hoort wie tot Hem bidt.

§ 249. **Welke Bijbelsche verhalen?** Welke geschiedenissen uit den Bijbel zijn voor de jeugd der Bewaarschool geschikt? Ik zal een reeks geven van die, welke mij gepast voorkomen, een maximum, om zoo te spreken, maar zonder daarmee te zeggen, dat iemand onverstandig handelt, zoo zij die serie inkrimpt. In de eene school kan men verder gaan dan in de andere, de eene onderwijzeres kan een geschiedenis boeiend vertellen, waarmede een andere geen raad zou weten. Het spreekt ook van zelf, dat zelden de *geheele* geschiedenis voor

den kinderlijken leeftijd past; dan moet met wijsheid verteld en niet verteld worden. Het zou onmogelijk zijn, in dit boek bovendien op te geven wat m. i. van iedere afzonderlijke geschiedenis voor de jeugd uitgekozen moet worden.

1. De Schepping. — 2. Het Paradijs. — 3. Val des Menschen. — 4. Kaïn en Abel. — 5. Abrahams Roeping. — 6. Bezoek der Engelen. — 7. Izaks Huwelijk. — 8. Jacobs vlucht. — 9. Jacobs Terugtocht. — 10. Jozef verkocht. — 11. Jozef gevangen. — 12. Jozef Onderkoning. — 13. Eerste Reis van Jozefs Broeders. — 14. Hun tweede Reis. — 15. Jacob naar Egypte. — 16. Mozes' Geboorte en Vlucht. — 17. Mozes in Midiam. — 18. Israëls Uittocht. — 19. Door de Roode Zee. — 20. Israël gespijst en gelaafd. — 21. Wetgeving aan den Sinai. — 22. De Verspieders. — 23. Mozes' Dood. — 24. Over de Jordaan. — 25. Achans Diefstal. — 26. Simson. — 27. Ruth. — 28. Sauls Roeping. — 29. David gezalfd en aan 's Konings Hof. — 30. David en Goliath. — 31. David en Jonathan. — 32. David spaart Sauls leven. — 33. Absalom. — 34. Salomo's keuze. — 35. Hij bouwt den tempel. — 36. Elia en de Raven. — 37. Naboth. — 38. Elia's Hemelvaart. — 39. Eliza's Wonderen. — 40. Naäman de Syriër. — 41. Elia te Dothan. — 42. Jona. — 43. Hiskia en Sanherib. — 44. Verwoesting van Jeruzalem. — 45. Daniëls Vrienden. — 46. Daniël in den Leeuwenkuil. — 47. Terugkeer uit Babel. — 48. Johannes de Dooper. — 49. Jezus' Geboorte. — 50. De Wijzen. — 51. Bruiloft te Kana. — 52. Petrus' Vischvangst. — 53. Genezing van den Geraakte. — 54. De Hoofdman te Kapernaüm. — 55. De Jongeling te Naïn. — 56. Aan 't Badwater te Bethesda. — 57. Jezus gebiedt den Wind en de Zee. — 58. Jäirus' Dochtertje. — 59. De Kranke Vrouw. — 60. Wonderbare Spijziging. — 61. Een Doofstomme en een Blinde genezen. — 62. De Blindgeborene. — 63. Jezus de Goede Herder. — 64. De barmhartige Samaritaan. — 65. Het groote

Avondmaal. — 66. De Verloren Zoon. — 67. Opwekking van Lazarus. — 68. Intocht van den Koning Israëls. — 69. Laatste Pascha. — 70. Judas' Verraad. — 71. Jezus' Veroordeeling. — 72. Kruisiging. — 73. Opstanding. — 74. Verschijningen. — 75. Hemelvaart. — 76. Pinksteren. — 77. Genezing van den Kreupelgeborene. — 78. Ananias en Saffira. — 79. De Kamerling uit Moorenland. — 80. Paulus' Bekeering. — 81. In den kerker te Philippi. — 82. Paulus' Gevangenneming. — 83. Paulus' Reis naar Rome.

§ 250. **Geen algemeen voorschrift.** Onder 't schrijven dezer reeks gevoel ik, dat menigeen een aantal nummers zal willen schrappen. Ik zou ook geen enkele Bewaarschool deze geheele reeks voorschrijven; zoo als ik reeds zeide, zeer veel hangt van ieders persoonlijkheid af. Wat men meent niet goed te kunnen behandelen, late men liever achterwege. Men vergeete daarbij niet, dat het kinderlijk gemoed juist zoo ontvankelijk is voor de waarheid, wjl het niet critiseert, maar gelooft. Men kan een kind de zotste dingen wijsmaken, want het gelooft op gezag, d.i. omdat vader of moeder of juffrouw het gezegd heeft. Het denkend kinderlijk verstand moet eenig houvast hebben aan hetgeen wij vertellen, maar behoeft het volstrekt niet te doorgronden. Doch — veroorloof mij eens de vraag: doorgronden *wij* de waarheid? Begrijpen *wij* de schepping van hemel en aarde? Evenmin als de ongeloovige geleerden hun „eeuwige stof” of hun „oerzel” of de ontwikkeling daarvan.

§ 251. **De Bijb. Gesch. ook nuttig voor 't verstand.** Die geschiedenissen des Bijbels zijn in meer opzichten van belang, dan dat ze het kind aan den dienst van God gewinnen. Ik heb op verschillende plaatsen verkeerd en daarbij de ervaring opgedaan, dat in het algemeen het meeste gezond verstand gevonden wordt daar, waar Gods woord geëerd en gekend wordt. De Bijbel verheft den gedachtenkring boven het alle-

daagsche, niet door gewrochten eener ziekelijk overspannen verbeelding maar door waarheid; hij scherpt zoo het denkvermogen; hij bewaart zoo ook voor een eenzijdigheid, die alles wil aanschouwen en betasten, alvorens het aan te nemen. Bij aanschouwingsoefeningen en ander onderricht leeren wij de kinderen door middel hunner zinnen en eigen werkzaamheid kennis verkrijgen en bevestigen, en dat is recht: die middelen heeft ons God daartoe gegeven. Wie daarbij echter blijft staan en de heerlijke gave, door God in Zijn Woord ook aan de jeugd geschonken, verzuimt, mist één zijde in haar opvoeding. Zoo noodig, voeg ik daaraan toe: en wie de Bijbelsche geschiedenissen in de Bewaarschool tot haar een en al maakt en de oefening der zinnen enz. veronachtzaamt, miskent evenzeer de alzijdigheid van Gods gaven en verzuimt evenzoo een middel om de jeugd tot een waarachtig dienen van den Heer op te leiden.

Over 't gebruik van platen bij de Bijbelles heb ik reeds een en ander gezegd in § 148; ik kan hier dus volstaan met daarnaar te verwijzen.

§ 252. Een voorbeeld uit het O. T. Laat mij voor een paar onderwerpen een proeve van behandeling geven, niet met het doel, letterlijk naverteld te worden, maar om een denkbeeld te geven van de wijze, waarop het onderricht mogelijk is. Ik kies daartoe uit het O. T. No. 19: De Doortocht door de Roode Zee. De klas kent reeds de kinderen Israëls (dat zij hierbij niet aan kinderen in den gewonen zin te denken hebben, weten de kleinen al) en Mozes; ze weten, dat de kinderen Israëls in Egypte verdrukt werden, en dat God Mozes had geboden, hen daaruit te leiden. Zij weten ook, dat ze Egypte hadden verlaten en naar de Roode Zee getrokken waren. Na een korte herinnering aan het laatst vertelde gaan wij voort: Zij liepen daar bij de zee rond of zaten in hun tenten, toen daar de soldaten van Farao aankwamen om tegen

hen te vechten. Zij werden bang, want ze konden nergens heen en hadden zelf geen geweren of sabels om mee te vechten. Aan den eenen kant was het water, en aan den anderen kant waren de soldaten. Omdat ze zoo bang waren, liepen ze naar Mozes toe om hen te helpen. En wat zei Mozes toen? De Heer zal jelui helpen, en die soldaten zullen jelui geen kwaad doen. Den heelen nacht bleven de kinderen Israëls en die soldaten van Farao op hun plaats. Den vorigen avond had de Heer tot Mozes gezegd, dat hij zijn staf moest uitsteken over de zee. Wat is een staf? Een stok, zooals de schaapherders hebben om de schapen bij elkaar te houden. (Mogelijk kennen de kinderen geen schaapherder; dan noemen we het eenvoudig een stok, om niet te ver af te dwalen.) Dat had Mozes gedaan: hij had zijn staf over de zee uitgestoken. En meteen was het hard begonnen te waaien, en het had den heelen nacht hard gewaaid. Toen het nu 's morgens dag werd, was er midden door het water een pad, een weg; aan beide kanten stond het water net als een muur. Wie had dat gedaan? („de wind”, antwoordt misschien een kleine.) Ja, de Heer had het hard laten waaien, en zoo was er een droog pad gekomen. Toen stapten de kinderen Israëls, de mannen, de vrouwen en de kinderen met al de koeien en de schapen, die ze bij zich hadden, vooruit, het pad op, dat door de zee liep, tusschen de twee watermuren door, en kwamen allen aan den overkant, zonder dat er een mensch of een beest verdrong. Maar nu die soldaten? Wat deden die? Die dachten: waar zij loopen, kunnen wij ook wel loopen. Zoo liepen ze de kinderen Israëls achterna en gingen ook dat pad op. Als ze nu ook aan den overkant gekomen waren, hadden ze den kinderen Israëls tòch kwaad kunnen doen. Maar dat liet de Heer niet toe. Toen Mozes met al het volk aan den overkant waren gekomen, en de soldaten dus nog op het pad tusschen het water, toen liet God dat pad weer vol water loopen, zoodat de

soldaten verdronken. Waarom deed de Heer dat? Om te maken, dat ze het volk geen kwaad meer konden doen, en tot straf, omdat ze het kwaad hadden willen doen. Nu zagen de kinderen Israëls, dat ze niet bang meer behoefden te zijn, en daarover waren ze zoo blij, dat ze een lied zongen om den Heer te danken.

Een paar opmerkingen: Op 't antwoord „de wind” zeggen we niet: „neen, 't was de wind niet, maar de Heer!” De wind was het middel, maar, zonder die tegenspraak, brengen wij het kind een stap verder en wijzen het de Oorzaak aan, in verband met het middel: Ja, de Heer had het hard laten waaien, en zoo was er een droog pad gekomen. — Bij de vermelding van den ondergang van Farao's heir zijn we sober; wij zeggen niet, met verheffing van stem en gebaar: *al* de soldaten, maar eenvoudig: de soldaten verdronken. Met zorg moeten wij daarbij op toon en gebaar letten, omdat die voor het kind zooveel beteekenis hebben. Ook moeten wij ons bij dit vertellen en ook bij ander vertellen aan alle leedvermaakspenen. Als God ons voor dergelijk lot bewaart, is dat niet aan onze deugd, maar aan Zijn genade te danken. „Wees niet hooggevoelende, maar vrees!” (Rom. 11:20.) Het hoofdmoment van Israëls vreugdelied lag niet in den ondergang van Farao en zijn ruiters, maar in de verlossing van Gods volk. Hier en daar zal een uitweiding noodig zijn, om ons woord duidelijk te maken; de onderwijzeres kent hare klas en ziet of gevoelt als bij instinct, wat verstaan wordt en wat opheldering behoeft. Ook mogen we niet naar afwisseling van woorden zoeken, dat verwacht lichtelijk de kinderlijke verbeelding. Misschien is de uitdrukking „het volk”, om „de kinderen Israëls” te vervangen, al te gewaagd. — Zullen wij bijzonder de aandacht vestigen op het feit, dat de goddelijke Almacht hier een wonder heeft verricht? Neen, wij vermelden het slechts op het voorbeeld der Schrift; wij moeten ons wachten het kind aanleiding te geven tot de meening, als zouden

wonderen wel door God geschieden, maar gewone gebeurtenissen buiten Hem omgaan. Wonderen zijn *bijzondere* openbaringen van Gods almacht, afwijkende van Zijn gewone orde in de natuur. Wanneer een kind de opmerking *mocht* maken, dat het water niet als een muur kan staan, dan wijzen wij het op de wondermacht Gods, die alles kan wat Hij wil; zoo wapenen wij het tegen bekrompen enghartigheid, die alléén datgene mogelijk rekent, wat binnen den kring der gewone natuurorde valt.

§ 253. **Een Voorbeeld uit het N. T.** Als tweede voorbeeld kies ik uit het N. T. de opwekking van Lazarus (N°. 60). Zij hebben al meer dan eens van Jezus gehoord, en weten, dat Hij allerlei ziekten genas. Na enkele vragen over de vorige les (laat die herhaling nooit een dor opzeggen worden, maar even beziel als het vertellen zelf!) beginnen wij: Er woonde eens drie menschen bij elkaar: twee zusters en één broer. Waar? Te Bethanië. Dat was een dorp, dicht bij Jeruzalem. (Misschien moet het woord „dorp” verklaard worden). Die zusters heetten Maria en Martha, en de broeder Lazarus. Lazarus, dat is een vreemde naam, ik zal hem nog eens noemen: Lazarus. Die Martha, Maria en Lazarus hielden heel veel van elkaar. En Jezus hield ook veel van alle drie. Eens werd Lazarus ziek, en hoe langer hoe erger. Maria en Martha waren heel bedroefd; zij zouden zoo graag zien, dat Lazarus beter werd. Toen bedachten ze, dat Jezus al zoo veel zieken beter had gemaakt; Hij kon Lazarus ook wel beter maken. Maar waar was Jezus? Juist heel ver weg. Wat zouden ze nu doen? Wachten, tot Hij terugkwam? Maar dan kon Lazarus terwijl wel sterven. Zij stuurden iemand naar Jezus toe, om Hem te gaan zeggen, dat Lazarus, van wien Hij zooveel hield, ziek was. Toen Jezus de boodschap kreeg, ging Hij niet dadelijk naar Bethanië toe, maar bleef nog twee dagen waar hij was, en kwam toen pas. En terwijl stierf

Lazarus. Maria en Martha schreiden allebei van verdriet. Maar waarom was Jezus niet dadelijk gekomen om Lazarus beter te maken? of waarom had Hij, even als bij den hoofdman te Kapernaüm, waarvan ik jellui laatst verteld heb, niet een woord gesproken om hem beter te maken? Hield hij niet meer van Lazarus? Ja zeker, evenveel als vroeger. Lieve kinderen! De Heer laat ons wel eens een poosje verdriet hebben om ons daarna des te blijder te maken. Als iemand ziek is en wij bidden Hem, om den zieke weer beter te maken, dan verhoort Hij dat gebed soms wel, maar niet altijd. En als Hij het niet verhoort, dan is het om ons iets beters te geven. Zoo ging het hier ook. Als Jezus Lazarus beter had gemaakt, dan zouden zijn zusters heel blij geweest zijn, maar nu maakte Jezus ze nog veel blijder. Luistert maar! Jezus kwam te Bethanië, en toen was Lazarus al begraven. De menschen en ook Maria en Martha dachten, dat er nu niets meer aan te doen was. Maar Jezus ging met Maria, Martha en met al die bij haar waren, naar het graf toe en riep met een luide stem: „Lazarus kom uit!” Toen werd de doode Lazarus weer levend en kwam uit het graf en ging met zijn zusters mee, en toen waren ze, o zoo gelukkig! veel gelukkiger dan wanneer Lazarus niet gestorven, maar weer beter gemaakt was. Ja, Jezus kon niet alleen zieken genezen; Hij kon ook dooden levend maken. Dat gebeurt tegenwoordig niet, maar er komt eenmaal een dag, dat alle dooden weer levend worden en uit het graf opstaan. Wat zal dat heerlijk zijn! Er zijn wel kinderen, van wie vader of moeder of een broertje of zusje gestorven en begraven is; die worden dan ook allemaal weer levend.

Dat de kleinen uit de Bijbelsche verhalen conclusiën trekken voor hun eigen leven, is recht en moeten wij eer aanmoedigen dan tegenwerken; maar we moeten verkeerde gevolgtrekkingen voorkomen, b.v. dat God elk gebed om herstel uit ziekte verhoort, of dat God in onzen tijd dooden opwekt.

Zonder te ontkennen, dat heden ten dage nog wonderen geschieden, is het toch naar de Schrift de bedoeling der wonderen geweest, Gods woorden te bevestigen, toen deze nog niet geschreven waren.

10. GYMNASSTIEK.

§ 254. **Wat is Gymnastiek?** Onder Gymnastiek verstaat men stelselmatige lichaamsbewegingen, die ten doel hebben, door spierwerkzaamheid de gezondheid des lichaams in het algemeen te bevorderen. Alle gymnastiek, die zich toelegt op mooie toeren, behoort in een gezond opvoedingsstelsel niet thuis, omdat ze de spieren eenzijdig oefent en de gezondheid, soms zelfs het leven, in gevaar brengt. Het eigenlijke doel: welstand des lichaams, wordt dan uit het oog verloren, en jacht op schittering wordt het eenig streven. Wanneer wij het woordje „stelselmatige” uit de definitie weglaten, dan is Spelen *de* Gymnastiek der Bewaarschool; opzettelijke bewegingen doen alleen dienst als aanvulling bij de door ons bedachte en bestuurde spelen en ter afwisseling van het zitten in de bank.

§ 255. **Hoofdbewegingen.** Het is van belang, een overzicht te hebben van de bewegingen, die wij door de willekeurige spieren met hoofd, romp en ledematen kunnen volbrengen.

1. *Het Hoofd* wordt voorover, achterover en ter zijde (rechts en links) gebogen, en (tegelijk met den eersten halswervel) links en rechts gedraaid.

§ 256. **Rompbewegingen.** 2. *De Romp* wordt op dezelfde wijze bewogen, met dit verschil evenwel, dat alle beweging van het hoofd aan 't bovineinde van de wervelkolom plaats heeft en de beenderen van het hoofd onderling onbewegelijk zijn (met uitzondering der onderkaak, maar die heeft geen opzettelijke oefening noodig); de romp evenwel beweegt zich

door de geheele wervelkolom: de kraakbeenplaten tusschen de wervels worden aan de zijde, waarheen de romp zich beweegt, eenigszins samengedrukt, zoodat de geheele romp aan de beweging deelneemt. Natuurlijk kan men de rompbeweging ook localiseeren, d. i. tot een gedeelte van den rompbeweging, of zelfs den geheelen romp stijfhoudende, de beweging alleen in het heupgewricht doen plaats hebben.

§ 257. **Bovenste ledematen.** 3. *De Schouder* wordt omhoog en omlaag, naar voren en naar achteren bewogen. Bij 't naar voren brengen wordt het schouderblad van de ribben verwijderd, bij 't naar achteren voeren tegen de ribben aangelegd.

4. *De Opperarm* (met zijn kogelgewricht, het schoudergewricht) kan voor-, achter- en zijwaarts opgeheven en binnen- en buitenwaarts gedraaid (gekanteld) worden. Wij kantelen den opperarm, wanneer wij hem b. v. zijwaarts gestrekt houden en zoo bewegen, dat de handpalm naar beneden en naar boven gedraaid wordt. Wij kunnen ook de gewone scharnierbewegingen (heen en weer, hier: 't opheffen en omlaagbrengen, voor- en achterwaarts, rechts en links) vereenigen tot een draaien van den geheelen arm als een molenwiek.

5. *De Onderarm* of voorarm (ellebooggewricht) wordt gebogen en gestrekt. Een combinatie van romp, opperarm en voorarm is de beweging, die de kinderen maken wanneer zij doen, als scheppen zij iets op, gewoonlijk met beide armen tegelijk, heen en weer.

6. *De Hand* (polsgewricht) wordt gebogen (de palm naar den arm) en gestrekt (rug naar den arm), aangevoerd (de pink naar den arm toe) en afgevoerd (de duim naar den arm toe), voorover- en achterovergebogen (waarbij de voorarm meedraait), een voortzetting met de hand der kanteling van den geheelen arm (zie 4) en holgemaakt.

7. *De Vingers* worden gebogen en gestrekt, aangevoerd (aaneengesloten) en afgevoerd (gespreid). Worden alle vingers zoo

ver mogelijk gebogen, dan wordt de hand tot een vuist, waarbij de duim in of op de overige vingers kan komen te liggen.

§ 258. **Onderste Ledematen.** 8. *De Dij* (even als de operarm met een kogelgewricht, het heupgewricht) wordt gebogen (voorwaarts opgeheven) en gestrekt (achterwaarts dito, wat evenwel niet ver kan), afgevoerd (zijwaarts opgeheven) en aangevoerd (weer aangesloten) en binnen- en buitenwaarts gekanteld (waarbij de voet de beweging meemaakt). Vooroverbuiging van den romp (waarbij deze stijf gestrekt blijft) is dus hetzelfde als dijbuiging, met dit verschil, dat in het eerste geval de dij en in het tweede geval de romp het vaste punt uitmaakt.

9. *Het Onderbeen* of eigenlijke Been (kniegewricht) wordt gebogen en gestrekt, binnenwaarts en buitenwaarts gekanteld (even als de dij in het heupgewricht) en aangevoerd (eigenlijk gebogen en tegelijk naar 't andere been gebracht, wat een kleermaker doet als hij op zijn tafel gaat zitten; de voornaamste spier, die deze beweging uitvoert, draagt dan ook den naam van „kleermakersspier”).

10. *De Voet* (voetgewricht) wordt gestrekt (uitgestoken) en gebogen, naar binnen en naar buiten gekanteld, en binnen- en buitenwaarts gedraaid.

Een samengestelde beweging voor de onderste ledematen is het dalen en rijzen van het bovenlichaam in den teenenstand (op de teenen staande), waarbij dij en onderbeen gebogen en de voet gestrekt en (bij het rijzen) omgekeerd dij en onderbeen gestrekt worden terwijl de voet gestrekt blijft. Die beweging maken wij ten deele, (maar als het wat lang duurt, vermoeiend genoeg) bij 't bestijgen van een trap of heuvel. Wie daaraan niet gewoon is en het eens geruimen tijd achtereen doet, loopt stijve beenen, soms spierpijn in de vierhoofdige dijspier (aan de voorvlakte der dij) op.

§ 259. **Toepassing.** Wie beproeft, al deze bewegingen te

maken, zal ze gemakkelijk begrijpen en onthouden. In hoe-
 verre maken wij nu van deze kennis gebruik in de Bewaar-
 school? Meest in spelen (gymnastische spelen), waarbij op
 oefening der spieren meer acht geslagen wordt dan gewoonlijk.
 Nu is het goed, daarbij niet in het wild te schermen en
 eenvoudig die spelen te kiezen, die men het aardigst vindt,
 maar tevens te letten op 't gymnastisch doel ervan. Bewe-
 gingen van het hoofd zijn niet zoo noodig, en bij kinderen
 met voorzichtigheid toe te passen, beter na te laten. Bewe-
 gingen met de onderste ledematen versterkt die en maakt
 dus stand en gang gemakkelijker. Dat bij beiden het lichaam
 flink opgericht moet wezen en niet voorover mag hangen; is
 iets, waarop voortdurend moet gelet worden. Maar evenzeer
 op den vorm der borst en de kracht van den rug. Normaal
 moeten de schouders *naar beneden* en *naar achteren* gehouden
 worden; dat verbreedt de borst en maakt daardoor vollediger
 ademhaling mogelijk. Romp-, been- en armbewegingen bevoor-
 deren vooral de ademhaling en de spijsvertering en geven kracht
 tot arbeid. Tot verhoogde ademhaling dwingt iedere beweging,
 maar laatstgenoemde bewegingen influenceeren toch meer
 onmiddellijk. Steeds lette men daarbij erop, dat na de bewe-
 ging en, zoo mogelijk, ook bij de beweging, de schouders den
 aangewezen stand hebben of houden en het hoofd rechtop
 sta. Ik sprak reeds in § 17 van het nadeel van te enge klee-
 ding; bij gymnastische oefeningen vooral mag geen kleeding-
 stuk de beweging belemmeren. Afwisseling houde men in 't
 oog: armbewegingen, rompbewegingen en die met de onderste
 ledematen moeten elkander telkens vervangen. Wanneer bij
 ongunstig weder de kinderen veel binnen moeten blijven, zou
 ik nu en dan zuiver gymnastische oefeningen (d. i. zonder
 spel) heel niet verkeerd achten. Beurtelings in den stand en
 in het marcheeren geeft nieuwe variatie. Maar niet te lang
 en niet te veel! Bewaarschool-leerlingen zijn geen sterke kna-

pen van 12 jaar! Marcheeren of gaan (wandelen) zelf, hoewel men het niet onder de eigenlijke gymnastiek (zie § 254) kan rekenen, is een zeer uitnemende lichaamsoefening, een gelijkmatige, die het geheele lichaam ten goede komt, zoo als geen tweede is aan te wijzen. Bij dat marcheeren, even als bij gymnastische oefeningen, geve men steeds acht op een flinke houding: het hoofd rechtop en niet vooruit, de borst vooruit, schouders omlaag en naar achteren.

§ 260. **Springen** is mede een uitnemende gymnastiek. Een ding — ik sprak er reeds bij de Spelen van — moet men altijd streng eischen: dat de kinderen *niet op den voetzool*, maar *op de teenen* neerkomen. De strekspieren van den voet moeten sterk genoeg zijn of worden — daartoe helpt veel marcheeren op de teenen — om het lichaam op de teenen te dragen; de knieën buigen even door om de kracht van den val voor het geheele lichaam nog meer te breken, en allen schok te voorkomen. In het algemeen geldt deze regel: *ledematen kunnen schokkende bewegingen wel verdragen, maar hoofd en romp, die de edelste, en tegelijk teerste organen bevatten, mogen nooit anders dan zonder eenigen schok buigen of draaien*. Daarmede hangt weer nauw samen de regel, dat bij bewegingen met de onderste ledematen de voet niet met kracht op den grond mag gezet worden (en nooit te krachtig), dan wanneer daarbij de knie gebogen is. Met gestrekte knie altijd de teenen (eigenlijk den voetbal) eerst op den grond en de hielen zachtjes daarna.

§ 261. **Een voorbeeld.** Om — indien dit nog noodig mocht zijn — aan te wijzen, welke spiergroepen door een gymnastisch spel geoefend worden, neem ik uit: Kindervreugde, Twaalf Spelen voor Bewaarscholen enz., door Cath. Kooy, Den Haag, Firma W. J. Gerritsen, No. 5: Moeder helpen.

Couplet I, regels 1—5. De kinderen marcheeren. Ik noemde dit reeds een zeer uitnemende lichaamsoefening, waarbij

hoofdzakelijk de spieren der onderste ledematen werken, maar tegelijk een zachte, heilzame invloed op de spijsvertering, ademhaling en bloedsomloop wordt uitgeoefend. De handen in de zij zetten (duim naar achteren, overige vingers naar voren) dient vooral om den arm steun te geven en een goede houding der schouders gemakkelijker te maken. Regels 7 en 8. De kinderen pompen en bewegen dus beide armen voorwaarts op en neer. Houden ze daarbij de armen gestrekt (d. i. zonder beweging in den elleboog), dan wordt de beweging energieker. Dit geeft mij aanleiding tot een opmerking. Bij alle beweging van lichaamsdeelen moet een ander deel het vaste punt uitmaken. (§ 258.) Bij bewegingen van den romp moeten de onderste ledematen vaststaan, en om die vast te zetten, moeten de dij-, been- en voetspieren, zoowel strekkers als buigers meewerken. Wil ik daarentegen bewegingen met de onderste ledematen maken, dan moeten de rug- en buikspieren den romp vastzetten. Om den onderarm te buigen en te strekken, moet de schoudergordel vaststaan. Bij deze pompbeweging, die den geheelen arm vereischt, moet weder de romp het vaste punt uitmaken; bij eenige opmerkzaamheid zal men gewaarworden, dat bij de opheffing der armen vooral de buikspieren, en bij de nederdaling, wanneer die met eenige flinkheid volbracht wordt, vooral de rugspieren het vaste punt helpen vormen. Hieruit volgt, dat altijd meer spiergroepen werkzaam zijn, dan die men bepaald meent te oefenen. Deze pompbeweging komt dus ook den romp ten goede.

Couplet 2, regels 3 en 4. De armen een weinig van zich afhouden, is een begin van zijwaartsche heffing der armen (oppassen, dat daarbij de schouders niet omhoog gaan). Regel 5. Bukken is natuurlijk vooroverbrenging van den romp, met oefening der rugspieren bij het overeind komen. Regels 5 en 6. De spons grijpen en uitknijpen is een oefening voor de buikspieren der vingers. Bij het aangeven der spons werken

bovendien de strek- en buigspieren van den onderarm.

Couplet 3, regel 2. Rompdraaiing, zooals reeds in de voorgaande Coupletten is voorgekomen, moet bedaard geschieden (zie § 260). Regels 5—8. De rechterhand houdt met de vingers den borstel vast (buigspieren der vingers) en beweegt den borstel heen en weer (af- en aanvoering van den opperarm, zijw. opheffing en daling, met beweging van den onderarm; de buigspieren *houden* dien gebogen). De spieren, die de hand bewegen, zijn daarbij alle gespannen om het polsgewricht vast te zetten, afgewisseld met af- en aanvoering der hand.

Couplet 4, regels 3—6. De jongens oefenen de aanvoerende spieren van den bovenarm, de buigspieren van den onderarm en de afvoerende spieren der vingers (schouders omlaag!). Bij het beurtelings vooruitbrengen van rechter- en linkerhand oefenen ze in lichten graad rompdraaiing, of, zoo ze den romp stilhouden, armheffing voor- en achterwaarts, met flauwe onderarmbuiging en -strekking.

De meisjes houden met de linkerhand het kluwen vast (buigspieren der vingers), met de rechterhand winden ze op — als ze niet linksch zijn — en draaien het polsgewricht, waarbij gewoonlijk ook de onderarm eenigszins mededraait; beide armen worden, even als die der jongens, af- en aangevoerd, wanneer jongens en meisjes elkaar in de hand werken en niet een van beiden stokstijf blijven staan, om de andere partij 't heen-en-weer-bewegen over te laten. Allicht draait met de armen de romp een weinig mede.

Couplet 5, regels 3—6, buigspieren van den linkerarm (schouder omlaag!). Regel 7 — het mandje is plotseling van het tooneel verdwenen — bovendien zijw. opheffing van den bovenarm, strekspieren van den wijsvinger, buigspieren der overige vingers. Regel 8 is nu duidelijk genoeg.

Couplet 6, regels 3 en 4. De looppas is een goede oefening, maar mag niet te lang voortgezet worden. Zijn de kinderen

vrij aan 't spelen, dan is gevoel van vermoeidheid tot op zekere hoogte hun gids; maar bij het gebonden spel moet de onderwijzeres op zulke dingen acht geven. Sommige kinderen kunnen den looppas lang volhouden, vooral wanneer men ze langzaam vooruit laat gaan, maar andere hijgen gauw. De looppas vereischt niet alleen meer van de onderste ledematen (van de voetstrekkingen vooral, want dat *moet* op de teenen gebeuren), maar ook van de longen (aan den anderen kant ook weer niet te angstvallig!). Regels 7 en 8. Wanneer dat op en neer (eigenlijk: neer en op) gaat, een prachtige beweging om kracht in de beenen en vastheid in het staan te krijgen, vooral als de kleine kleuters het bovenlijf rechttop houden, wat hun nog niet zoo gemakkelijk zal vallen, omdat daartoe noodig is, den hiel op te lichten en het lichaam op den voetbal te laten rusten. Dan werken ook de strekspieren van den voet, in ieder geval de strekspieren van het been en de dij, terwijl de rompspieren medehelpen om het bovenlijf in evenwicht te houden. Bij het omhooggaan recht omhoog! niet draaien! Malen doen hoofdzakelijk de af- en aanvoerders van den boven- en de buig- en strekspieren van den onderarm.

Couplet 7 geeft een welkome verpoozing, als de kinderen werkelijk zitten (niet „op de hurken”). Regel 4. Het schudden der rechterhand, om aan de heerlijkheid der klontjes uitdrukking te geven, oefent buig- en strekspieren van den onderarm.

Bij dit kinderspel gaan gymnastische oefeningen met zingen gepaard. De onderwijzeres vergeet niet, dat zingen en *inspannende* lichaamsbeweging niet samengaat. Wie de kinderen meer ingrijpende oefeningen laat maken, moet niet tegelijk, maar wel tot afwisseling laten zingen.

§ 262. **Nog een Gymnastiekspel**, dat ik ergens aangetroffen heb, zonder den auteur te kunnen ontdekken, in de tweede plaats; daarvan bespreek ik alleen die bewegingen, die nog niet genoemd zijn.

GYMNASTIEK SPEL.

Makkertjes, komt aan het spelen!
Wie zou ooit 't spelen vervelen?
Neen, ons zeker niet,
Daar ge ons steeds vroolijk ziet;
Wij zingen tezamen nu weder een lied.
Komt nu eens ferm aan 't stappen;
Laten de handjes eens klappen.
Nu flink op een rij,
Eéne hand in de zij,
De andre omhoog,
Maakt nu weder een boog,
Beide de handjes nu weer naar omlaag;
Nu twee aan twee, maar vooral niet te traag!
Draait op uw voetjes eens vroolijk in 't rond,
En stapt dan weer netjes en vlug op den grond.
Buigt nu eens allen de lijfjes,
Doet het vooral niet te stijfjes,
Buigt nu 't hoofdje neer,
Dan weer op, en dan weer neer:
Zoo buigt zich het lichaam maar iederen keer!
Laten de handjes eens zwaaien,
Doet ze tezamen eens draaien.
Gij stapt op de maat,
Als een dapper soldaat;
Legt aan het geweer,
En doet niemand zeer.
Draait op uw voetjes eens vroolijk in 't rond,
Totdat het uurtje van leeren weer komt,
Huppelt nu vroolijk en blij maar vooruit;
En, een, twee, drie, ons liedje is uit.

Bij het in de handjes klappen werken vooral de aanvoerende spieren van den bovenarm met die, welke den bovenarm voorwaarts heffen. Bij het ronddraaien vormt, wanneer men op de hielen laat draaien, de hiel het vaste punt, en moeten de kantelaars van been en dij met de spieren van het benedengedeelte van den romp (voor- en achterzijde) de beweging volbrengen. Het is goed, de kinderen naar beide zijden te laten draaien. Bij 't buigen der „lijfjes, niet te stijfjes”, de spieren, die den romp voor- en achterover bewegen; bij de hoofdbuiging de overeenkomstige hals- en nekspieren. Als de handjes zwaaien, worden de opperarmen voor- en achterwaarts geheven. Bij 't aanleggen van 't geweer worden beide armen gebogen, de rechter- sterker dan de linker-, de linker- aangevoerd, de rechter- zijwaarts geheven, de vingers gebogen, het hoofd naar links gedraaid en voorovergebogen.

IV. DE SCHOOL.

I. Inrichting van 't Gebouw en de Speelplaats.

§ 263. **Daaraan stelt de zorg voor het lichaam bepaalde eischen.** Gelijk reeds in een vorig Hoofdstuk werd gezegd, behoort tot een Christelijke opvoeding ook de zorg voor het lichaam. Die zorg voor het lichaam omvat o. a. de inrichting van 't Schoolgebouw en die der Speelplaats. Bij de onderlinge afhankelijkheid van lichaam, verstand en hart, oefent die inrichting ook invloed op de beide laatste, maar hoofdzaak is hier toch de zorg voor den lichamelijken welstand des kinds en — der onderwijzeres, want het zou weer eenzijdige philantropie zijn, wel om het kind en niet om diegenen te denken, welke het opvoeden, als waren dat geen menschen. Beider lichamelijk belang valt hier tamelijk wel samen, zoodat hier, met ietwat afwijkende beteekenis, toepasselijk wordt dit woord uit den volksmond: „Wat goed is voor 't kinnetje is goed voor 't minnetje”.

§ 264. **Ligging van 't Schoolgebouw.** In de eerste plaats wijden wij onze aandacht aan de Ligging van Schoolgebouw en Speelplaats. De bodem moet droog zijn en niet te hard. Bij vochtigen grond moet het terrein opgehoogd worden. Is de bodem hellend, dan bouwe men de school op de zuidzijde. Voorts moet de omgeving, zoo mogelijk (in een stad gaat dit

dikwijls moeielijk), vrij zijn: geen andere gebouwen althans aan twee zijden, geen hooge boomen, wel heesters. De vrije zijden bij voorkeur naar het zuiden en oosten. Het spreekt van zelf, dat de nabijheid van stank en schadelijke uitwasingen volstrekt moet vermeden worden, evenzeer als een rumoerige buurt. Lucht en licht moeten, zooveel eenigszins mogelijk is, rondom vrijen toegang hebben.

§ 265. **Het Materiaal**, waarvan de school gebouwd wordt, moet van de beste soort zijn, bestand tegen regen en mogelijke vochtigheid van den bodem. Het hout moet door en door droog zijn; mocht zwamvorming desondanks ontstaan, dan moeten dadelijk alle middelen aangewend worden om dat kwaad uit te roeien. De muren moeten van besten steen en voldoende dikte zijn; sommige deskundigen willen $1\frac{1}{2}$ mopsteen en bovendien, zoo mogelijk, een spouwmuur van een halven steen. Men oordeelt voor binnenmuren holle steenen doelmatig, omdat daardoor de vrije luchtcirculatie bevordert en het geluid niet voortgeplant wordt. De dikte moet volgens straks te vermelden K. B. ten minste 0.23 M. zijn. De vloer besta uit planken of eiken blokjes met luchtstrooming er onder, vooral als de bodem niet volmaakt droog is.

§ 266. **De Schoolvertrekken in 't algemeen**. De vertrekken liggen het best gelijkvloers of nog beter eenige decimeters daarboven. Mocht, om de eene of andere dringende reden, het gebruik eener eerste verdieping voor schoollokalen noodig zijn — wat men, indien eenigszins mogelijk, vermijden moet — dan moeten de trappen van lage, voor kinderen bestemde, leuninggen voorzien, de treden niet hooger dan 16, minstens 35 c.M. breed, en minstens 13 d.M. lang zijn. Om de 6 à 7 treden brenge men een portaal aan, om het trappen klimmen minder vermoeiend en de gevolgen van een mogelijken val minder gevaarlijk te maken. Maar — liefst geen trappen in een Bewaarschool.

De hoofdingang (niet op het Noorden) zij *zeer* ruim, om de kinderen in betrekkelijk korten tijd te kunnen laten vertrekken. Hoogst aanbevelenswaardig zou het zijn, de buitendeuren naar buiten te laten opengaan, om het gevaar te vermijden, dat, bij mogelijken brand, de angstig opdringende jeugd zelf de deuren sluite of het openen zeer bemoeilijke. Ook de portalen moeten flinke ruimte bevatten (volgens het aanstonds te noemen K. B. (Koninklijk Besluit) minstens 2 M. breed en 2,5 M. hoog), zoodat daarin de kleeven behoorlijk geborgen en den kleinen plaats gelaten wordt om zich aan te kleeden, zonder door elkander daarin gehinderd te worden. De kapstokken behooren groot genoeg te zijn, om geen gevaar te loopen, dat de kleederen er afvallen. Een geschikte paraplu-standaard mag niet ontbreken. Dat het portaal goed verlicht en ook goed geventileerd worde, vooral bij regenachtig weder, mag evenmin de aandacht ontgaan.

§ 267. **Hoeveel kinderen mag men in één schoolvertrek bergen?** Bij de beantwoording dezer vraag, die men ook zoo kan stellen: hoeveel ruimte is voor een bepaald aantal kinderen in een schoolvertrek noodig? let men op twee zaken: hoeveel vierk. meters oppervlakte van den vloer, en hoeveel kub. meters inhoud per kind. (De onderwijzeres wordt niet medegerekend; die ademt gratis meê.) De Wet op het Lager Onderwijs bepaalt (bij Koninklijk Besluit van 26 Juni 1905, *Stbl.* No. 219) voor ieder kind ten minste 0,8 M². vloeroppervlakte en minstens 3,6 M³. inhoud. De hoogte tusschen vloer en zoldering moet bedragen ten minste 4,5 M., de afstand tusschen de voorste bank en den werkmuur ten minste 1,3 M., de gangpaden tusschen de rijen banken ten minste 0,4 M. en die tusschen de rijen banken en den buitenwand minstens 0,6 M.; de afstand tusschen werkmuur en de leuning der achterste bank niet grooter dan 6,5 M. Al deze bepalingen hebben ten doel, den kinderen voldoende ruimte te geven om

te zitten en van en naar hun plaats te gaan, maar ook om zooveel mogelijk lucht in het schoolvertrek te hebben en het luchtbederf zooveel mogelijk tegen te houden. Met het oog op onkosten, maar vooral ook op de stem der onderwijzeres en de verwarming in den winter, hebben deze ruimte-eischen, vooral die der hoogte, hun grenzen.

§ 268. **Ventilatie.** Een belangrijk vraagstuk blijft steeds dat der ventilatie of luchtverversching, want bij alle mogelijke ruimte is de atmosfeer toch na korten tijd bedorven, en zou, zonder verversching, hoogst schadelijk op den lichamelijken welstand der jeugd gaan inwerken. Daaraan zijn zoowel de uitademing als de huiduitwaseming van alle groote en kleine menschen in de school schuld. De vraag is dus: voldoende versche lucht voor de verbruikte in de plaats te brengen, en daarbij het gevaar van te groote verkoeling of tocht te vermijden. Door kieren van ramen en deuren heeft luchtverversching plaats, maar onbeduidend, of, zoo ze sterker wordt, met tocht. Vrij algemeen gebruikt men tegenwoordig tuimelramen, die, wanneer ze opengezet zijn, de versche buitenlucht alleen over den bovenrand binnenlaten en op die wijze een snel neervallen van koude lucht beletten. Hoe meer van die tuimelramen, des te beter, liefst aan meer dan ééne zijde, liefst aan noord- en oostzijde. Ik behoef er nauwelijks bij te voegen, dat de door ventilatie van buiten aangevoerde lucht niet van plaatsen komen moet, waar ze reeds bedorven wordt. Maar zelfs tuimelramen blijken dikwijls onvoldoende. In den zomer, wanneer de temperatuur hoog genoeg is, en de wind niet juist op die zijde staat, gaan ook de vensters open en blijven zoo lang mogelijk open. Tot krachtiger luchtverversching bezigt men voorts luchtkokers *boven* het schoolvertrek of ventilators er *onder* of beide. Die boven het schoolvertrek zijn vooral voor den zomer, die er onder voor den winter bestemd. De luchtkokers zijn rond of vierkant, door twee,

rechte hoeken makende, tusschenschotten in vier gelijke, driezijdige kanalen verdeeld. Van onderen kan men ze door schuiven sluiten; van boven hebben die kanalen vrije gemeenschap met de buitenlucht, maar zonder toegang voor regen, sneeuw en hagel. Uit welke streek de wind ook waaie, altijd zal de versche lucht door minstens één kanaal binnenstromen en door twee de bedorven lucht ontsnappen. Een beweegbare kap, door den wind in draaiende beweging gebracht, verhoogt nog de werking. Deze wijze van ventilatie onttrekt echter tegelijk veel warmte aan het vertrek en is daarom in den winter minder doelmatig. In dat jaargetijde bedient men zich liever van den ventilator onder den vloer, die evenzeer met de buitenlucht in verbinding staande, deze door een rooster, soms onder de kachel aangebracht, in de school voort. Die binnengevoerde lucht moet verwarmd worden, eer ze zich door het schoollokaal verspreidt, en daarom is het juist aan te bevelen, den ventilator onder den kachel aan te brengen; de door een rooster om den kachel opstijgende lucht strijkt dan langs dat meubel, binnen een aan den vloer sluitenden mantel, of door een wijde, van boven open buis, die van achteren aan de kachel sluit, en komt dan daarboven zich met de schoollucht vermengen. De bedorven lucht, die in den zomer van boven ontwijkt, moet nu in lager sfeeren een uitweg zoeken, wat door schuiven of kleppen in den muur of in een luchtkoker geschieden kan. Waar de verwarming door buizen geschiedt (zie § 269), wordt de versche lucht eerst om een deel der buizen geleid, wat men nog veel beter regelen kan dan om een kachel. Ik geloof, dat dit de eenvoudigste wijze is, om ons doel: geregelde luchtversching, te bereiken, zonder in *al te* groote onkosten te vervallen. Geld kost het zeker, maar is dat te groote opoffering, wanneer men ziet op het groote belang van zuivere lucht voor het kind, vooral in zijn eerste levens-

jaren, die voor zijn verder verblijf op aarde, in ieder opzicht, van zooveel beteekenis zijn? Of zou het niet onchristelijk zijn, dit deel der opvoeding te verwaarloozen, alsof het eigenlijk met den dienst des Heeren niets te maken had.

§ 269. **Verwarming** kan lokaal, d. i. voor ieder schoolvertrek afzonderlijk, dus door kachels, of centraal, d. i. voor de geheele school tegelijk zijn. De kachel moet ver van de vensters staan en met een ruimen mantel omgeven zijn, om de naastbijzittende kinderen (op minstens 1½ meter afstand, is er een mantel, dan is 1 meter voldoende) niet te broeien. Cokes is een gezonder brandstof dan steenkool, zelfs dan anthraciet. Hoe minder men de kachel behoeft te openen, des te beter, omdat er bij 't openen altijd hoogst nadeelige kolendamp ontsnapt. De centrale verwarming, die in den aanleg nog al duur en daarom alleen voor grootere inrichtingen aan te bevelen is, geschiedt door warm water of warme lucht, of door stoom, waar deze beschikbaar is. Warm water is zeker het verkieslijkst, omdat het de aangenaamste en gelijkmatigste warmte geeft. De buizen, die door het schoolvertrek loopen, verwarmen het rondom, terwijl een kachel slechts van één plaats uit warmte uitstraalt. Alle steenkolenwalm is hierbij uitgesloten, d. w. z. buiten de plaats, waar zooveel menschenkinderen samen zijn. De warmtegraad moet in den winter $\pm 60^\circ$ F. (ruim 12° R.) zijn. Over *Verkoeling*, in den zomer, sprak ik reeds in § 15.

§ 270. Ook de **Verlichting** vereischt zorg. „De menschen hebben de duisternis liever gehad dan het licht”, zegt Joh. 3:19. Ook in stoffelijken zin is dit, helaas! menigmaal waar. In plaats van zooveel mogelijk licht in de kamers te laten stroomen, maakt men weinig en kleine ramen, of verspert dan zorgvuldig door gordijnen het licht, dat God geschapen heeft, niet alleen opdat wij zouden kunnen zien, maar

ook tot onze vreugde en onze gezondheid, dat, zooals Jan Luyken in zijn „Bijecorf des gemoeds” zingt,

Niet wacht, totdat ik open doe,
 Maar dringt ten eersten mild'lijk toe;
 Ja, eer ik kom t' ontsluiten
 En nog in 't nare duister zij,
 Zoo staat en wacht het al naar mij
 Voor toegeloken ruiten.

Dus: in de school veel vensters. Een Rotterdamsche gezondheidscommissie stelde den eisch, dat ze $\frac{1}{4}$ van de gezamenlijke wanden zouden beslaan, Dr. Allebé en Dr. Van Capelle achtten $\frac{1}{6}$ genoegzaam, maar vonden $\frac{1}{4}$ volstrekt niet te veel. Waar de vensters aan te brengen? Zeer zeker in den muur links van de kinderen en liefst niet in den z.g. werkmuur, d. i. vóór hen. Bij voorkeur aan de oost- en westzijde, en hooge in de zuidmuur; dus de werkmuur liefst N. Matglas voor de onderste ruiten, als het naar-buiten-kijken of ook het inkijken belet moet worden, maar niet meer, want te veel matglas is schadelijk voor het gezicht. Vervolgens moeten de wanden van het schoolvertrek licht (niet schel) gekleurd zijn, omdat donkere wanden te veel licht opslorpen. Eindelijk moet het rechtstreeks invallende zonlicht bij helderen hemel getemperd worden door gordijnen, die weer niet verduisteren, alleen temperen mogen, daarom liefst van lichtgrijs, grof linnen en weggeschoven worden als ze overbodig, dus hinderlijk worden. Kunstlicht behoort in een Bewaarschool niet thuis, tenzij voor lessen aan de kweekelingen of andere, buiten het eigenlijk Bewaarschool-onderwijs liggende, doeleinden. Is de gelegenheid voor natuurlicht echter, door eene ondoelmatige, maar niet te veranderen omgeving, onvoldoende, zoodat de kinderen in den winter niet tot aan het einde van den namiddagschooltijd

goed kunnen zien, dan neme men bovenlicht (omdat een vrije vlam flikkert), zóó sterk, dat iedere plaats minstens evenveel licht ontvangt als 10 gewone kaarsen er op een meter afstand zouden verschaffen. Gas- of electrisch licht is boven lamplicht te verkiezen. Is echter de duisternis voorbijgaand, b.v. bij zeer donkere lucht, dan neme men — als 't moet in strijd met den rooster — een ander vak, b.v. vertellen, wat minder van het oog vraagt.

§ 271. **De Privaten en Waterplaatsen** vragen almede onze goede zorg voor zindelijkheid en frischheid. Allereerst hun plaats: door een minstens 2 meter langen gang en afzonderlijke deuren van het schoollokaal gescheiden, voorzien van een glasruit ter hoogte van het oog der onderwijzeres, opdat die ongemerkt een blik naar binnen kan werpen. De bodem moet steen en mag volstrekt geen hout zijn, omdat dat veel moeilijker te reinigen is. De vensters moeten in de buitenlucht uitkomen, op een plaats, waar die buitenlucht zelf zoo rein mogelijk is. Ieder lokaal hebbe zijn eigen privaten en waterplaats, en ik acht het niet gewenscht, meer dan één kind tegelijk er heen te laten gaan, tenzij in hooge noodzakelijkheid of zoo hulp onontbeerlijk is. De inrichting moet zoo zijn, dat de stank òf dadelijk geheel verwijderd òf althans tot een minimum herleid wordt. Waar waterleiding bestaat, kan die gebezigd worden tot reiniging na het gebruik. Alle afmetingen worden natuurlijk op kinderen berekend. Het spreekt van zelf, dat men van de kinderen zelf de grootste zindelijkheid vordert, en dat de onderwijzeres ook nauwlettend toezicht houdt, dat die zindelijkheid gehandhaafd en door geregeld schoonmaken bevorderd wordt. Tegen *te weinig* ruimte zou ik nog willen waarschuwen.

§ 272. En nu **De Schoolmeubelen**, allereerst **de Schoolbank**, waarop het kind een groot deel van zijn bewaarschoolleven doorbrengt. Het is van beteekenis, dat haar afmetingen

bij het lichaam van den „bezitter” of „bezitster”, passen. Van onderen beginnende, moet de voetplank, wanneer men die noodig oordeelt, ruimte geven voor den geheelen voet: hak en zool, en bij verschuiven van den voet niet dadelijk den steun onthouden, dus iets breeder zijn, en zoover naar voren of achteren liggen, dat het onderbeen er loodrecht op staat. De zitplaats moet eenigszins naar achteren dalen (1 centimeter) of, liever nog, een weinig hol zijn, en zóó hoog boven de voetplank, dat de dij horizontaal komt te liggen. Een rugleuning van ± 8 centimeter, naar den rug des leerlings eenigermate bol, zonder scherpe kanten (het laatste geldt voor de bank in haar geheel en ook voor het schoolbord), ter hoogte van 22 à 25 centimeter boven de zitplaats, onder een hoek van $\pm 110^\circ$ aan de zitplaats bevestigd, mag niet ontbreken. Menigmaal, en zeer geschikt, dient een volgende bank tot rugleuning van de voorgaande; dan rekene men op die bestemming door den vorm van die leuning.

Nu zit de leerling. Voor zich heeft hij een tafelblad noodig, dat, met het oog op de Fröbelsche Speelgaven vlak moet zijn, den kleine voldoende ruimte van beweging toelaat, dus zoo ver van de leuning verwijderd, dat hij, zelfs bij het bouwen enz. niet met de voorzijde des lichaams tegen het blad behoeft te steunen, maar ook niet verder, zoodat het kind niet gedwongen wordt, voorover te gaan zitten. De hoogte van het blad moet toelaten, dat de armen er gemakkelijk op geschoven worden, dus voor jongens 15 %, voor meisjes 16 % van hun lichaamslengte boven de zitplaats. De breedte van het blad hangt af van hetgeen er op gedaan moet worden, moet dus voldoende, maar mag niet te groot zijn. De lengte van de bank bedrage 40 à 50 centimeter per leerling.

De geheele bank mag van ijzer zijn — hetgeen evenwel bezwaar oplevert bij het verplaatsen —, maar de zitting en al wat het kind aanraakt, moet natuurlijk van hout zijn.

De onderlinge plaatsing der banken besprak ik reeds in § 267.

§ 273. **Het Schoolbord** is gewoonlijk zwart en moet dan dof geverfd zijn en met wit krijt beteekend worden, zóó duidelijk, dat ook de achterste kinderen zonder bijzondere inspanning kunnen zien wat er op staat. Verkieslijk is een los bord op een ezel, om zijn verplaatsbaarheid; sommigen prefereeren een dof wit bord en zwart krijt.

§ 274. **De Platen en Voorwerpen**, bij het aanschouwings- en het Fröbelonderricht gebruikt, moeten eveneens duidelijk en groot genoeg zijn om het oog niet bovenmate in te spannen. Bij het aanschouwingsonderwijs kan men de kinderen wel wat dichter in elkander en dus korter bij de plaat plaatsen, wanneer deze niet overduidelijk mocht zijn, iets dat ook bij 't vertellen kan te pas komen, om de stem der onderwijzers bij groote klassen wat te sparen.

Meer bijzonderheden vindt de lezeres nog in het Hoofdstuk over Lichamelijke Opvoeding.

§ 275. **De Speelplaats**. Na het schoolgebouw richten wij onzen blik naar de speelplaats, volgens Fröbel niet eerst N°. 2, maar N°. 1. Immers hij noemt de inrichtingen, die naar zijn hart zijn, *speeltuinen*. En wanneer wij op de lichamelijke gezondheid der jeugd zien, dan zeggen we van harte: Leve de speelplaats! Daar heeft het kind — tenzij de omgeving niet deugt, o arme stad! — zuivere lucht uit de eerste hand, daar kan het zich bewegen, en dat zonder al dien omhaal van hygiënische voorschriften, die een afgesloten ruimte als een schoollokaal noodzakelijk maakt. Buiten is het gezond; dat begrepen ook een klein aantal scholieren, die zendeling Esser daarbuiten in de heidenwereld om zich verzameld had en voor de eerste maal in zijn lokaaltje rondom zich zag: toen ze een klein uur naar hem geluisterd hadden, sprongen ze, als op een afgesproken teeken, allen tegelijk op, vlogen naar buiten en . . . namen een bad.

Zoo'n speelplaats moet niet bekrompen, maar ruim en groot wezen, voor verreweg het grootste deel door de lieve zon beschenen, maar toch met gelegenheid voor schaduw, voor een gedeelte overdekt tegen de ongunst des weders, de grond met zand bedekt en hoog en droog gelegen, zoodat de regen niet lang sporen nalaat. De vorm moet zoo zijn, dat de onderwijzeres de geheele ruimte met gemak kan overzien. Gewoonlijk laat men bij grootere scholen de afdeelingen om beurten op de speelplaats komen, maar het is toch zeer aan te bevelen, dat de speelplaats ruimte genoeg biede voor meer afdeelingen tegelijk, of dat — als 't niet anders kan — er twee afzonderlijke speelplaatsen bestaan. Liefst zonder trappen om van en naar de lokalen te gaan.

§ 276. **Het Drinkwater.** Nog twee zaken vragen onze aandacht, en wel eerst het Drinkwater. Niet overal is dat goed en onschadelijk voor de gezondheid; daarom dient het voor het gebruik door een deskundige gekeurd te worden. En is het goedgekeurd, dan, vooral in den zomer, met voorzichtigheid gebruikt te worden, nooit veel te gelijk. Maar het te onthouden, als de kinderen inderdaad dorst hebben, is evenmin goed. Dorst en honger zijn, evenzeer als pijn, uitingen van het organisine, waardoor het te kennen geeft, dat er iets aan ontbreekt. Bij pijn is het niet altijd even gemakkelijk, te weten hoe het gebrek te verhelpen, maar bij honger en dorst zeker heel eenvoudig. En waarom daaraan niet voldaan — ik bedoel nu alleen dorst —, als men dat op zoo'n goedkoope manier kan?

§ 277. Ten slotte **Het Schoonmaken van de Schoollokalen.** Tusschen de schooltijden moeten „alle zeilen bijgezet” om te ventileeren, zoodat „je er vergaat van de tocht”; alle schoollucht, alle „onschuldige asempjes van de kinderen” moeten er uit. Reine lucht moet er overvloedig instroomen. Maar ook de stof moet nu en dan verwijderd, te meer naar-

mate er meer van buiten ingedragen wordt, liefst alle dagen, beter nog tweemaal per dag, na de schooltijden. In groote scholen, waar een deel der leerlingen in een speellokaal moet ontvangen worden, doet men goed, als men den vloer van dat lokaal, zoodra de kinderen naar de speelplaats zijn gegaan, met wat zand bestrooit, met de stof samenveegt en verwijdert, vooral acht gevende, dat er geen stof meer in het lokaal zweve, als de jeugd weer binnenkomt. Eenmaal per week behoort ieder lokaal gedweild te worden, waarbij men de banken niet verzuime. Banken en richels en hoeken en gaten worden niet vergeten, evenmin wat in het schoollokaal hangt, staat of ligt, gordijnen inclus! De glazen behoorlijk schoongehouden! Portalen, privaten (!) behooren er ook bij. Behalve voor de gezondheid dient al die reinigingsdienst ook als voorbeeld voor de jeugd, en een voorbeeld doet zoo veel (Zie § 90).

Het spreekt wel van zelf — er spreken wel meer dingen van zelf, die toch wel eens herhaald mogen worden — dat de onderwijzeres het vuilmaken van de school zooveel mogelijk voorkomt, vooral ten opzichte van het schoeisel, als ook, wanneer de jeugd het in het hoofd mocht halen, den vloer voor een soort vuilnisbak te gaan gebruiken. Want — onnadenkende menschen vindt men ook onder 7 jaar!

De vloer wordt nat gemaakt, alvorens hij geveegd wordt, ten einde het stof vast te houden. Tot dit doel dient ook de olie, waarmede men hier en daar den vloer bestrijkt: Kriens stofvrije olie of Seral, verkrijgbaar o. a. bij J. G. van Genderen te Nijmegen en H. F. Wensink te Zutphen. Men beveelt daarbij ook wel aan: den vloer voor het aanvegen met zaagsel te bestrooien. Ik heb er evenwel over hooren klagen, dat de onderwijzeressen vuile randen aan de japonnen kregen, wat zeer zeker een nadeel is, hoewel ik toch de vraag moet stellen: wat is beter: stof aan den rand van een kleedingstuk of in de keel en de longen? Men kan den vloer ook te vet

oliën. Ik bevind mij goed bij de gewoonte, den vloer iedere vacantie nat te laten schoonmaken en dan opnieuw met olie te wapenen. Dan komt er geen „vuile koek” op.

§ 278. **In de Practijk mogelijk?** Een opmerking ten besluite. Deze beknopte schoolhygiëne zal, vermoed ik, in menige plaats stuiten op . . . onoverkomelijke bezwaren, niet alleen van financieelen, maar ook van anderen aard. Niet overal gedooft de gelegenheid, een Bewaarschool te stichten, die „aan alle eischen voldoet” of een bestaande zoo te veranderen, dat ze daaraan beantwoordt. Men kan geen ijzer met handen breken. In deze onvolmaakte wereld moet men zich met veel onvolmaakts tevreden stellen. Maar daarom toch „het ideaal hooghouden!” Altijd gestreefd, met geduld, met verstand, naar het volmaakte. Niemand, althans geen Christen, mag meenen, dat al die hygiënische eischen eigenlijk maar poespas zijn, die toch in den grond weinig beteekent. Dat te meenen is dwaasheid, is onverstand. „Als de kindertjes maar den Heere leeren vreezen, dan komt die ventilatie en wat dies meer zij, er niet zoo op aan”. Zoo wordt nog wel eens gesproken. Daarop heb ik dit antwoord: „Als gij zelf den Heere vreest, dan gehoorzaamt gij Hem ook en dan draagt ge ook zeer groote, al is het niet de grootste, zorg voor hun lichamelijk welzijn, en dan leert ge uw kindertjes, dat, als *zij* den Heere vreezen, ze eveneens dien „tempel Gods” (1 Cor. 6:19) in eere en goede gezondheid moeten houden. Luistert gewillig naar den goeden raad, welke u gegeven wordt, al komt hij door den mond van dezulken, die de vreeze Gods niet het hoogste achten. Of zult ge wachten, totdat de Heere u door den machtigen arm der Overheid — want dien weg gaan wij anders op — laat dwingen? Waar geen onwil, maar onvermogen in het spel is, daar zwijg ik, of liever zeg ik: doet wat uw hand vindt om te doen, met al uw macht, en herinnert u het woord van Nehemia (2:20): „God van

den hemel zal het ons doen gelukken, en wij, Zijne knechten, zullen ons opmaken en bouwen". De bouw van menige „School met den Bijbel" kan van de waarheid dier woorden getuigen.

II. Orde.

§ 279. **Orde is onontbeerlijk.** Laat, zegt de H. S. in I Cor. 14 en 40, „laat alle dingen . . . met orde geschieden". Kan een huismoeder haar taak vervullen, als ze geen orde in haar arbeid houdt? En een onderwijzeres heeft nog meer behoefte aan orde, omdat ze een grooter aantal kinderen leiden moet. Ik bedoel met orde dus niet alleen „de kleintjes stil en zoet te houden", maar regel in al haar arbeid.

§ 280. **Orde in den Tijd van Komen en Gaan.** Haar school is geen duiventil. Niet slechts omdat ze, bij haar ingespannen arbeid, te meer behoefte aan rust heeft en menigmaal bovendien tot ander werk geroepen wordt, maar ook omdat ze voor een goed deel klassikaal te werk dient te gaan, is orde noodig in het *komen en gaan der kinderen*. Er moet een vaste tijd zijn, waarop de kinderen voor- en namiddags binnengelaten worden, een vaste tijd om de bezigheden aan te vangen, een vaste tijd om die te staken. Inbreuk op dezen regel van de zijde der ouders tracht ge, met overleg en inachtneming van omstandigheden, te voorkomen of te keeren. In het algemeen duurt de morgenschooltijd $2\frac{1}{2}$ à 3, de namiddagschooltijd 2 uren; plaatselijke omstandigheden maken daarin soms verandering noodig en geven ook den tijd aan, waaraan ze gevoegelijk kunnen beginnen. De Zaterdag namiddag is, geloof ik, altijd vrij, en een vrije Woensdag namiddag zou der onderwijzeres geen kwaad doen, maar menige huismoeder

minder goed passen. Gewoonte heet een tweede natuur, en daarmede moet rekening gehouden worden.

§ 281. **Orde in de Plaats bij Komen en Gaan.** Voorts moet er een vaste regel zijn, die aanwijst, waar de kinderen zich na het binnentreden tot aan den aanvang van den schooltijd mogen bevinden en wat ze dan doen mogen of laten moeten. Dat hangt weer van omstandigheden af en laat zich niet per algemeenen regel bepalen. Bij 't uitgaan der school gelijke orde: geen woestheid of elkaar duwen om er het eerst uit te zijn, maar aan den anderen kant zijn kinderen weer geen soldaten, die b.v. allen tegelijk, op kommando, de hand naar den kapstok uitsteken, de pet krijgen, opzetten en zich, als 't noodig is, op nieuwe kommando's verder kleeden. Laat het kind zooveel vrijheid — dit zij uw gulden regel — als met den goeden gang van zaken bestaanbaar is, niet alleen bij 't aan- en uitgaan, maar ook onder schooltijd.

§ 282. **Orde onder Schooltijd.** Maak van de school geen museum van standbeeldjes; bedenk, dat een kind telkens behoefte heeft aan beweging en aan praten. Maar vergun evenmin, dat de kleintjes u in uw vertellen, enz. storen, anders dan wanneer belangstelling hen drijft, u wat te vragen of iets te zeggen. Geen spelletje of buurpraatje onder uw spreken, maar ook niet een gedwongen doodsche stilte, waarbij niemand het waagt, ook maar iets te vragen of te zeggen. Moeten ze eerst de hand opsteken, eer ze den mond mogen openen? Ik zeg geen ja, en 'k zeg geen neen; dat hangt af van het getal uwer leerlingen: hoe grooter aantal, des te minder vrijheid ge kunt toestaan. Dat hangt van den aard uwer leerlingen af: hoe woeliger, des te minder vrijheid. Dat hangt van u zelf af: bezit ge 't geheim om na luidruchtige uitingen van belangstelling spoedig en gemakkelijk de orde te herstellen, zoo kunt ge meer toestaan dan iemand, die moeite heeft, de woelwaters tot bedaren te brengen. Dit is weer een gulden

regel: tracht zooveel in u is -- de gaven zijn verschillend -- zonder straf de orde te handhaven, dus door hartelijke belangstelling in uw leerlingen en in uw leerstof, door levendigheid in uw voordracht, i. e. w. door hen te boeien. Maak u in geen geval kwaad, of juist: laat u in geen geval boos maken, ook door den ondeugendsten bengel niet, ook niet als de jeugd lawaai maakt, terwijl juist een bezoeker bij u is: blij bedaard en geduldig. Maar zoo ge opzettelijke wanorde ontdekt, vermaan daar, waarschuwen, zoo dat niet helpt, geef straf, den belhamel allereerst. Duld niet, dat een leerling het onderricht onmogelijk maakt of al te zeer bemoeielijkt, zoodat de geheele klas er onder lijdt. Toch moet ge soms, ter wille van een enkelen leerling, die wat achterlijk of dom is, een oogenblik hoofdelijk te werk gaan, maar zorg, dat daarom de klas niet verwaarloost. Geef nimmer toe aan afkeer of haat tegen een uwer leerlingen: God heeft u immers ook lief, ondanks uw zonden, en het blijft de vraag, wie in Gods oog van u beiden beter is. Ge handhaaft de orde, omdat ge dat verplicht zijt, niet voor uw eigen gemak en nog minder uit wraak. Ik ken een onderwijzer, bij wiens afscheid van een school die kinderen het meest schreiden, welke de meeste straf van hem gehad hadden. Geduld en liefde openen het gemoed; ongeduld en afkeer sluiten het. En als ge het vertrouwen, de liefde uwer leerlingen wint, dan hebt ge invloed ten goede op hen, dan hebt ge ze, tot op zekere hoogte, in uw hand. Den gulden middelweg tusschen zwakke toegevendheid en onvriendelijke gestrengheid, tusschen te groote vrijheid (= losbandigheid) en militaire orde, ziedaar het pad, dat ge moet trachten te bewandelen, waarvan ge noch ter rechter-, noch ter linkerzijde moogt afwijken. Mag ik nog eens herhalen -- schoolmeesters en dominé's vallen nog al eens, naar men zegt, in herhalingen -- heb uw leerlingen lief, d. i. stel

belang in wat voor hen belang heeft en in wat zij gewichtig achten, en laat hun heil u steeds voor oogen staan.

Bij het gaan naar of komen van de speelplaats geen wanorde, d. w. z. gij staat niet toe, dat de sterkeren de zwakkeren op zij dringen om ergens het eerst te zijn of iets het eerst te grijpen, maar ge treedt op als beschermster van het zwakke. Ge wekt reeds aanvankelijk het besef bij de jongens, dat ze hun meerdere kracht niet gekregen hebben om meisjes kwaad te doen, maar ze juist, *zoo noodig*, te beschermen of te helpen, maar geeft, aan den anderen kant, geen voedsel aan het denkbeeld, dat de meisjes eigenlijk in de wereld zijn om door de jongens bediend te worden. Lees eens, welk kenmerk Eliëzer voor een goede vrouw stelde (Gen. 24:14). Ik weet wel, daarvan komt in de Bewaarschool weinig te pas, maar heeft ze er heelemaal niet mede te maken?

§ 283. **Het gebruik der privaten en waterplaatsen** is bij sommige kinderen eenvoudig een kwestie van gewoonte of de begeerte om even vrij te zijn. Maar daar tegenover staat, dat aan wezenlijke behoefte voldaan moet worden. Men kan daarop, al naar de gelegenheid is, zekere orde stellen, zoodat het onderricht weinig schade lijdt, en toch geen kind te lang behoeft te wachten.

§ 284. **Vacantie.** „Och, juffrouw, moet ik nu volle veertien dagen met die kinderen opgescheept zitten? Hoe komt die tijd nog om? Ik zie er heusch tegen op!” Die klacht kennen wij. Verbeeld u, de eigen moeder zit met haar eigen kinderen opgescheept! Die vacanties mogen goed zijn voor de juffrouwen, maar voor die arme huismoeders zijn ze een plaag, een ramp. Maar ze zijn goed voor de juffrouwen, of behoeven die niet te hebben, wat goed voor haar is? Uw kinderen zijn haar kinderen niet, moeder! met hoeveel liefde en zorg zij voor uw kinderen ook haar best doet als waren het haar eigene. En daarenboven, ze heeft er veel meer voor

haar rekening dan gij, moeder! Vacantie is noodig voor de schooljuffrouw om eens uit te rusten van haar ingespannen arbeid, om naar lichaam en geest nieuwe krachten te verzamelen, die dan de school, dus ook uw kinderen weer ten goede komen. Ja, wanneer ze zich, naar de wijze van vroegere schoolmatressen, op een stoel neerzette en haar eigen zaken deed, en de kinders met plak en roede stilhield of eenvoudig aan hun lot overliet, dan zou ik u gelijk geven en zeggen: die heeft geen vakantie, maar wel een flinke afstraffing noodig. Maar dat ras is, een enkele kwade „niet te na gesproken”, tegenwoordig vrij wel uitgestorven. Ga u zelf, als ge even kunt, in de school eens overtuigen — geen schooljuffrouw zal u den toegang weigeren —, en zie eens, of het inspanning kost, twee heele schooltijden met een groot aantal verschillende kinderen om te gaan, wier moeder ze bovendien niet is, en vergeet daarbij niet, dat ze van dien arbeid aan menschen rekenschap moet geven. Bovendien heeft de hoofdjuffrouw de zorg voor de geheele school op de schouders, vaak nog lessen te geven, buiten schooltijd, aan haar kweekelingen, en die kweekelingen zelf, ook buiten schooltijd, lessen te leeren en te ontvangen. Vacanties zijn voor wie in de Bewaarschool dient, waarlijk geen luxe, maar dringende noodzakelijkheid. Die afwisseling is ook orde. Gewoonlijk worden per jaar drie vacantiën gegeven: met het Kerstfeest, met Paschen of Pinksteren en in den zomer, telkens een à twee weken, soms in den zomer wel drie weken; ik geloof, dat tegen die regeling weinig op goeden grond valt in te brengen.

§ 235. **Orde** ook in de **Afwisseling der bezigheden**, vastgesteld naar een Rooster van Werkzaamheden. Vooreerst zou het voor het kinderlijk gemoed vervelend worden, lang achtereen hetzelfde te doen, ten minste als het geen geliefkoosde bezigheid is, maar ten andere hebben zoowel lichaam als geest behoefte aan gedurige afwisseling. Daarbij moet af-

wisseling zijn tusschen wat meer bepaald het lichaam inspant en wat het verstand bezighoudt, tusschen spelen en leeren, tusschen stil luisteren en bezigheid met de handen, tusschen wat opmerkzaamheid van het oog en wat oplettendheid van het oor vraagt. Moeielijker bezigheid voor de eerste uren van den dag of den schooltijd en voor den morgenschooltijd, gemakkelijker voor den volgenden tijd. Kunnen niet allen tegelijk spelen, dan wordt de Rooster zoo ingericht, dat iedere klasse haar beurt krijgt, zonder of zooveel mogelijk zonder op andere afwisseling inbreuk te maken. De zang wordt zoo geregeld, dat twee klassen elkander niet, door tegelijk-zingen, hinderen. Hoe meer klassen bij beperkter ruimte, des te moeielijker regeling. Vervolgens moet met het weder rekening gehouden worden, vooral wanneer niet over veel ruimte kan beschikt worden. Maar bij al die noodige orde mag niemand zoozeer slavin van haar Rooster zijn, dat ze „met het verloop van het getij de bakens niet weet te verzetten”, d. i. naar gelang der omstandigheden de orde van haar Rooster doelmatig veranderen.

§ 286. Eindelijk moet er **Orde** zijn in de **Verdeeling der Leerstof**. Er moet geregelde opklimming in moeielijkheid zijn, want door het onderricht en door de eigen oefening wordt het vermogen van geest en lichaam grooter. Men wierp eens v. d. Palm, den schrijver van een Bijbel voor de Jeugd, tegen, dat de laatste deeltjes moeielijker te begrijpen waren dan de eerste. Hij antwoordde: „Ik onderstel, dat de lezers, al lezende, ook in verstand en kennis toegenomen zijn”. Wat men den kinderen leert, moet zóó zijn, dat ze het vatten kunnen, tot op zekere hoogte althans, en dat het hen verder brengt. Iedere onderwijzeres zal zich, in grove trekken wellicht, een Leerplan voorstellen, bepalen wat in ieder schooljaar zal behandeld worden, een volgorde vaststellen, maar zich tegelijk de vrijheid voorbehouden, dat naar omstandigheden

te wijzigen en niet als een wet van Meden en Perzen door te zetten. Een goede onderwijzeres staat boven haar boek, haar Rooster en haar Leerplan, gelijk een goed examiner boven methodes en definities en formules en namen staat.

§ 287. **Orde in uw eigen doen.** Er is nog iets, dat ik niet mag vergeten. Er moet orde zijn in al wat ge zelf doet, buiten uw eigenlijk bezig zijn met de kinderen. Orde in uw komen en gaan, in de zorg voor uw eigen toilet, in uw behandeling der leermiddelen, in de plaatsing der schoolmeubelen, in de wijze, waarop ge uw eigen kleeven en boeken bergt, enz. Dan hebt ge kans, dat de kinderen te gewilliger aan uw eisch tot orde in hun eigen zaken zullen beantwoorden.

III. De onderwijzeres zelf.

§ 288. **Kroonslagaderen en -aderen.** Wie reeds eenig werk heeft gemaakt van „Kennis van het Menschelijk Lichaam” heeft wellicht ook reeds gelezen of gehoord, dat het hart, vanwaaruit het geheele lichaam door het bloed wordt gevoed, vanwaaruit, in stoffelijken zin, de uitgangen des levens zijn, zelf voedsel ontvangt door eigen slagaderen, de rechter en linker krans- (of kroon-) slagader, die uit de aorta ascendens (opstijgend gedeelte der aorta of groote slagader) naar het hart stroomen, terwijl het aderlijke bloed door de groote kroonader en de kleine hartaderen in den rechter boezem wordt teruggevoerd. Welnu, gelijk dus ons hart zijn afzonderlijke voedingsorganen heeft, mag het niet bevreemden, dat ik aan de onderwijzeres zelf een bijzonder hoofdstuk wijd.

§ 289. **Eerste Vereischte.** Ik begin met de vraag: **Wat van haar mag verwacht worden.** Een Bestuur, dat een onderwijzeres aanstelt, heeft voorwaarden, waaraan ze moet

voldoen. Maar hooger staan de eischen, die zij, met het oog op hare grootsche taak en haar goddelijke roeping, zich zelf stellen moet. Zij moet dan lichamelijk sterk genoeg zijn om den arbeid in *haar* school uit te houden; zij moet toegerust zijn met behoorlijke kennis en bekwaamheid voor haar taak, zoowel practisch als theoretisch — wat in den regel door een examen wordt uitgemaakt —; ze moet beschaafd genoeg zijn en verstandelijk hoog genoeg staan om te verkeerren in den kring, waarin haar betrekking haar plaatst — ook daarop let het examen —; zij moet bovenal zelf den Heer vreezen. Ik reken daartoe kennis van Gods Woord, geschiedenis en leer, kennis van het eigen zondige hart, geloof in haar Heiland Jezus Christus, een „naarstig voornemen om voor Gods aangezicht oprecht te wandelen”, en in zooverre de vervulling van dat naarstige voornemen, dat ze den kinderen ten voorbeeld kan gesteld worden. Volmaaktheid kan van niemand verwacht noch geëischt worden, maar zij, wier wandel aanstoot geeft, behoort in de Chr. Bewaarschool niet thuis, nog minder zij, wier hart naar de wereld uitgaat. Waarheid en oprechtheid bovenal! Wie in de Chr. Bewaarschool niet thuis behoort, verlate haar! En omgekeerd, wier hart naar God uitgaat, mag in geen school arbeiden, waar het gebed en Zijn Woord en Zijn eer geen volle recht hebben. Er zijn maar twee wegen: de breede ten verderve, en de smalle ten leven. Op een van beide staan onze voeten; een derde, een middelweg is er niet; ge kunt niet God dienen en Mammon. Zoolang de mensch zich niet tot God bekeert, bewandelt hij den weg ten verderve; maar zoodra hij zich tot God bekeerd heeft, betreedt hij dien, welke ten leven leidt. Menigeen moge beschroomd zijn, als haar naar haar persoonlijk geloof gevraagd wordt, en meenen, dat ze eigenlijk zoowat tusschen beide staat; dat is geen werkelijkheid: ze dient of de wereld of God. Wie gelooft, is daarmede geen volmaakte heilige; die stelt zich als doodkranke, onder

behandeling van den hemelschen Medicijnmeester, wiens bloed en belofte haar volkomen genezing waarborgt. „Wij komen niet ten Avondmaal”, gelijk het Formulier zoo juist zegt, „om daarmede te betuigen, dat wij in ons zelven volkomen en rechtvaardig zijn” (of ook maar een zekeren trap van vroomheid bereikt hebben), maar integendeel! dat wij ons leven buiten ons zelven in Jezus Christus zoeken”. Wie belijdt in den Zaligmaker te gelooven, belijdt eigen zonde en eigen schuld en vertrouwen op Zijn almachtige genade.

§ 290. **Wat van haar in de tweede plaats verwacht mag worden.** Heeft de onderwijzeres, zoo toegerust, haar taak aanvaard, dan mag van haar verwacht worden, dat ze zich „met hart en ziel” aan de vervulling dier taak wijdt, niet in den zin eener non, die zelfs haar familie afsterft, maar zóó, dat ze in de school geen andere gedachte heeft dan haar arbeid en buiten schooltijd zich door lectuur, gedachtenwisseling en eigen nadenken op de hoogte houdt en „er zich dieper inwerkt”, terwijl ze zich, zoo noodig, telkens voor haar volgende dagtaak voorbereidt. Ligt andere arbeid op haar weg, dan mag niemand haar beletten, dien op zich te nemen, mits haar schoolwerk er niet door lijdt, maar niemand mag haar aan de andere zijde zulken arbeid opleggen; zij zelf heeft uit te maken, of ze aannemen of van de hand wijzen moet. Maar ze heeft ook een plicht der beperking. In de school mag ze zich door „ijver zonder verstand” niet laten meeslepen, om te veel van eigen kracht te vorderen en zich daardoor voor korteren of langeren tijd onbekwaam te maken; dat schijnt voordeel en is op den duur schade. Zij verpooze staan en zitten in de school — er zijn hooge stoelen, waarop ze kan zitten, b. v. bij het vertellen; zij spare haar kracht en haar stem, om te kunnen *blijven* arbeiden, gedenkende aan den raad, dien Jethro zijn schoonzoon Mozes gaf (Ex. 18 : 17—23). Ik bedoel daarmede geen letterlijke opvolging van dien raad,

maar toch verdeling van den arbeid en zich zelf ontzien. Behoef ik hierbij nog op te merken, dat ik geenszins een oorkussen voor traagheid of gemakzucht meen te geven? „Voljverig, altijd overvloedig”, maar een ijver *met* verstand!

§ 291. **Jegens haar Besturen.** Zij heeft nog meer te doen, iets *voor* haar school, de belangen harer school te behartigen. Bij haar Bestuur, als dat — wat gebeuren kan — niet genoeg op de hoogte is van wat voor het onderricht noodig is, met overleg en geduld, zonder te voren vast te stellen, dat het uit onwil wat vasthoudend is, en rekening houdend met de finantiëele draagkracht des Bestuurs. Wie van eigen onvolmaaktheid overtuigd is, heeft ook geduld met die van anderen. Maar ze spreke vrijmoedig, omdat ze het doet ten bate der jeugd en niet voor eigen gemak.

§ 292. **Jegens de Ouders.** En dan de ouders der leerlingen. Nimmer mag ze hun ouderrecht miskennen, al sta ze op haar eigen gezag in de school; dit laatste mag ze niet opgeven. Een goed woord vindt een goede plaats, een vriendelijke vermaning dikwijls gereeden ingang, niet alleen ten nutte der kinderen, maar mogelijk wel tot heil der moeder. Maar ik herhaal het, want ik koester, op grond van Gods Woord, diepen eerbied voor het Goddelijk ouderrecht: stel u niet boven de ouders, want *uw leerling is hun kind*. Wees hun een belangstellende vriendin en willig hun verzoeken in, voorzover het met het algemeen belang der school bestaanbaar is, want zonder wederzijdsche inschikkelijkheid is op aarde geen samenleven en geen samenwerken van menschen mogelijk. Heb ook een open oor voor aanmerkingen, van welken kant ze ook komen; overweeg ze en handel naar bevinden: een domoor kan een wijze nog wel eens een lesje geven.

§ 293. Nog een woord over **Hoofdjuffrouw en Helpsters of Kweekelingen.** De hoofdjuffrouw is hoofd, heeft de leiding der geheele school, de verantwoordelijkheid, en moet dus

gehoorzaamd worden, zonder tegenspraak, gewillig. Dat is recht. Naar Goddelijk bestel bestaat er gezag en de plicht der gehoorzaamheid op aarde, en is niet ieder zijn eigen heer en meester. De kweekelingen staan onder de hoofdjuffrouw, deze onder haar Bestuur, allen onder God. Maar toch is de verhouding verschillend. In den regel is de hoofdjuffrouw de meerdere in kennis en ervaring, en hebben de kweekelingen leiding en terechtwijzing noodig. Onderlinge liefde maakt het samenwerken gemakkelijk, hoogmoed en eigenwijsheid zeer moeielijk. De hoofdjuffrouw hebbe voortdurend een open oog en oor voor het welzijn der kweekelingen in het algemeen, voor haar praktische en theoretische opleiding in het bijzonder, wijze haar ernstig en zachtmoedig terecht en zoek nimmer zich zelf. Hoe de hoofdjuffrouw haar kweekelingen allengs praktisch opleidt, behoeft hier natuurlijk niet gezegd te worden. Van haar kant eeren de kweekelingen haar hoofdjuffrouw (ook al heeft eene of meer van haar gelijke bevoegdheid) en luisteren naar haar raadgevingen en berisping, trachten haar den arbeid te vergemakkelijken en — haar de kunst van „schoolhouden” af te kijken. Hebben zij omtrent zich zelf of de school wenschen of opmerkingen, die spreken ze bescheiden uit, en geen hoofdjuffrouw, als ze verstandig is, zal niet gewillig en gaarne daarnaar luisteren en voor haar doen wat ze kan of gegronde bezwaren tegemoet komen. Ons doel is niet: eigen eer hoog te houden, maar „nederig Gode te leven”.

§ 294. **Wat de ouders haar schuldig zijn.** Ik heb allerlei genoemd, dat *van* de Bewaarschool-onderwijzeres mag verwacht worden, ik ga nu opnoemen, wat *voor* haar mag verlangd worden. Van de zijde der *Ouders*: vertrouwen en handhaving van haar gezag. (’t Gaat wel eens andersom: de moeder dreigt soms, dat „ze het aan de juffrouw van de school zal zeggen”, als haar kinderen ongezeggelijk zijn; de verkeerde wereld!) Ouders hebben het recht, haar aanmer-

kingen of klachten aan de juffrouw mede te deelen, maar ze hebben geen recht, in haar gezag in de school in te grijpen. Kunnen zij het met haar niet vinden, welnu, dan blijft hun de weg open, hun kinderen terug te nemen en zelf voor hen te zorgen of een betere school te zoeken. Sommige ouders zijn dwaas genoeg, niet in te zien, dat ondermijning van het gezag der juffrouw hun eigen kind schaadt.

§ 295. **Wat haar Bestuur verplicht is.** Van haar Bestuur mag verwacht worden: voorziening in haar stoffelijke behoeften, zoodat ze wonen, zich kleeden en voeden kan, naar haar stand en behoefte. Ik weet wel, dat zijn algemeene termen, maar ik zie geen kans om die in getallen om te zetten; er is geen algemeene maatstaf te geven. Wie zich laat leiden door de gedachte: met hoe weinig kunnen wij volstaan? leeft uit den wortel der gierigheid. Ik weet ook wel, dat menig Bestuur doet wat het kan, uitgaande van de gedachte: hoe *veel* kunnen wij toezeggen? Maar dan erkenne het oprecht: wij kunnen u niet geven, wat wij moeten, en trachte bij voortduring, haar loon op peil te brengen: „de arbeider is zijn loon waardig”. (Luk. 10: 7; I Tim. 5: 18). Wie wat doet moet dat goed doen! Het Bestuur heeft ook te zorgen voor goede localiteit, goede leermiddelen, goede hulp zoo die noodig blijkt, en vergeet niet, dat de juffrouw dat alles begeert in het belang der jeugd, om haar taak goed te volbrengen. Het Bestuur, dat in die verplichting te kort schiet, heeft geen recht, ijver en toewijding en goed onderricht te verwachten! Armzalig is de uitvlucht: wie Christelijken arbeid verricht, moet wat voor zijn beginsel over hebben. Ten eerste: wat is dat onpersoonlijke „beginsel”? Ik ken alleen onzen Heer, voor wien wij niet wat, maar alles over moeten hebben, zelfs eer, goeden naam, ja het leven. Ten tweede: wie geeft u het recht, dat „overhebben”, dus: gebrek lijden te eischen? Luister even naar deze les: In de gemeente te Jeruzalem werd het allengs

gewoonte, goederen en have te verkoopen en uit te deelen naar dat elk van noode had (Hand. 2:45). Maar werd dit nu eisch? Petrus zegt tot Ananias: (Hand. 5:4) „zoo het gebleven ware, bleef het niet uwe; en verkocht zijnde, was het niet in uwe macht?” Als ik de helft van mijn vermogen (gesteld, dat ik vermogen had) aan de armen of aan wie of wat ook gaf, mocht ik dat dan aan een ander als eisch stellen? En ten derde: toon zelf wat voor „uw beginsel” over te hebben, zooveel althans, dat gij der arbeidster haar loon geeft, dat zij waard is. Zoo kwamen eens, *heel lang geleden*, op een Oudejaarsavond eenige Christenen samen en bespraken toen, „wat ze eens voor den Heer konden doen.” Alsof wij Hem niet alles moeten geven, ja in den volstrektsten zin alles! Maar goed, dat extra-geschenk (als 't niet profaan klinkt) zou dan zijn: een Chr. Bewaarschool, natuurlijk niet voor rijken. Die school is er gekomen en is er nog — 'k geef niemand nadere inlichtingen! — maar 't is steeds een poover geschenk geweest: de onderwijzeressen hebben steeds in verschillende opzichten over karigheid te klagen gehad. Wie den Heer een geschenk wil brengen, volg het voorbeeld der Oostersche wijzen, die koninklijk voor den dag kwamen: met goud, wierook en mirre, of dat der arme weduwe, die haar ganschen leeftocht, al wat zij had, in de schatkist wierp, meer dan al die anderen.

§ 296. Wie moet over leermiddelen enz. beslissen?

Er komen vaak gevallen voor, dat de onderwijzeres ten bate harer school leermiddelen of iets anders begeert, die het Bestuur minder noodzakelijk keurt. Ik erken de mogelijkheid, dat ze meer vraagt dan noodig is. Maar ik moet ook erkennen, dat het Bestuur niet altijd genoeg op de hoogte is om daarover met recht te oordeelen. Dat is natuurlijk: velen hebben geen gelegenheid, zich zoo in de school in te werken, dat zij een en ander kunnen beoordeelen. Dan schenke het de juffrouw

zijn vertrouwen en eerbiedige haar meerdere kennis en ervaring. Zij verricht het zwaarste deel der taak.

§ 297. **Liefderijke bejegening.** Er is nog iets, waarop ik wijzen wilde. Een Bewaarschool-onderwijzeres is in de meeste gevallen ongetrouwd, om welke reden dan ook. Er is een ledig in haar leven: Gods ordinantie in de schepping bevestigt het woord uit Gen. 2:10: „Het is niet goed, dat de mensch alleen zij”, wat daar wel van Adam gezegd werd, maar toch ook op Eva en haar dochteren betrekking heeft: de bestemming van het meisje is, vrouw en moeder te worden. Dat ledig vereischt tegemoetkoming: zij mag buiten de schooluren niet aan haar lot overgelaten worden, maar heeft vriendelijke tegemoetkoming en gezelligen omgang noodig. Om diezelfde reden moet ze in vacantie haar familie kunnen bezoeken of buiten vacantie bezoek kunnen ontvangen.

Ik weet niet, of dit boek door Besturen van Chr. Bewaarscholen zal gelezen worden — ik hoop het van harte —, maar misschien zal dan de een of ander mij verwijten, dat ik hun de les heb gelezen, en dat noodeloos. Ik houd mij verzekerd, dat wat ik voor onderwijzeressen en besturen schreef, voor de meesten geheel overbodig zal zijn, maar niet voor allen; ook is het goed, dat ieder een goed inzicht in zijn verplichtingen heeft, en voorts herhaal ik dit woord van Paulus: „Als tot verstandigen spreek ik; oordeelt gij hetgeen ik zeg” (I Cor. 10:15). En met alles heb ik niemands smaad, maar alleen het welzijn der Bewaarschool, en daardoor de eere Gods op het oog.

§ 298. Ten slotte de **Opleiding** der kweekelingen. Gelijk voor alle betrekkingen in het maatschappelijk leven zijn ook de eischen voor Bewaarschool-onderwijzeres gestegen. Voorheen dacht niemand er aan, daarvoor een examen in te stellen, en wie zulk een nieuwigheid te berde bracht, werd in een hoek gezet. Allengs won die gedachte toch veld; eindelijk

ontstonden ze, en later werden ze ook van Christelijke zijde ingesteld. Daarna werden ze allengs verzwaaard, en nu de Commissie, die tot dusver te Utrecht en op andere plaatsen — laat mij ze, naar haar voorzitter, de Commissie—Pierson noemen — haar taak heeft overgedragen aan de Vereeniging van Christelijke Bewaarschoolonderwijzeressen in Nederland, zijn de eischen opnieuw eenigszins gewijzigd en verzwaaard. 't Is hier de plaats niet, om die eischen aan critiek te onderwerpen. Wanneer men alleen van de — m.i. juiste — stelling uitgaat, dat niemand te veel kan weten van wat goed is, kon het programma zeker nog heel wat uitbreiding ondergaan. Maar men moet rekening houden met de omstandigheden en steeds de vraag stellen: wat is verkieslijk met het oog op de taak der Bewaarschool-onderwijzeres? die taak in den ruimsten zin genomen, en dan moet hoofdzaak hoofdzaak blijven. Ik geloof, dat de Examen-commissiën voor ons Chr. Bewaarschoolonderwijs op die hoofdzaak den vollen nadruk zullen leggen, en de bijkomstige vakken niet zwaarder laten wegen dan ze, met het oog op het doel, verdienen. Eenige algemeene kennis is goed, maar men dale niet te zeer in bijzonderheden af. En vooral: *men hale de meisjes niet uit de school* om der theorie het leeuwenaandeel te gaan geven. De opleiding blijve in hoofdzaak: in de school voor de school!

§ 299. **Plicht des Bestuurs in deze.** Het Bestuur heeft ten opzichte dier opleiding mede verplichtingen. Wanneer de kweekelingen kracht en tijd aan den arbeid in de school wijden en daardoor goed onderwijs mogelijk of meerdere gediplomeerde onderwijzeressen onnoodig maken, verdienen ze niet alleen eenig salaris naar gelang harer hulp, maar ook gelegenheid tot en hulp bij haar opleiding. Op meerdere plaatsen vereenigen zich eenige Besturen en richten gezamenlijk een Cursus of Vormschool op, waaraan de hoofdjuffrouwen en anderen les geven aan de gezamenlijke kweekelingen harer

scholen. Zoo gaat het uitstekend; eendracht maakt macht. Op kleinere plaatsen geeft de opleiding meer bezwaren. Een algemeen regel aan te geven is onmogelijk; er moet naar omstandigheden gehandeld worden. Een opleiding enkel door dames zou ik niet verkiezen; enkel door heeren evenmin; ik houd het voor het beste, zoo 't mannelijk en 't vrouwelijk element in deze samenwerken. Er zijn vakken, die meer op den weg der vrouw liggen, vooral de practische; andere meer op dien des mans, de theoretische, hoewel alles bepaald op de practijk moet aangelegd worden.

IV. GEBED EN ZEGEN.

§ 300. **Hoop op zegen.** Heeft u nooit de wanhopige klacht van Elia aangegrepen, als hij op Jehova's liefdevol-verwijtende vraag: „Wat doet gij hier, Elia?” antwoordt: „Ik heb zeer geijverd voor den Heere den God der heirscharen; want de kinderen Israëls hebben uw verbond verlaten, uw altaren afgebroken, en uw profeten met het zwaard gedood” (1 Kon. 19:14).

„Wat helpt toch al mijn strijden,
 Wat al mijn profeteeren?
 't Is al vergeefs geworsteld,
 Gestreden en geleden!”

Is u nooit de vraag in het gemoed gerezen: Wat baat al mijn arbeid? Ben ik den kinderen inderdaad ten zegen geweest? Ik bedoel nu niet, gelijk wellicht deze of gene denkt, alleen in geestelijken zin: heb ik mijn leerlingen nader tot Jezus gebracht? Maar in den alomvattenden zin: heb ik mijn

deel verricht om de kinderen te bekwamen, als kinderen Gods in deze wereld te leven? Daarop antwoordt de Schrift: „Bid en u zal gegeven worden” (Matth. 7:7). Die majestueuze toezegging is geen menschenbelofte, maar een woord uit den mond der Waarheid. Ja, maar, werpt iemand tegen, daar staat niet dat ons zal gegeven worden *wat* wij bidden. — Vertrouwt gij dan uwen Heer niet, dat Hij u òf geven zal wat gij vraagt òf iets beters? Het komt er op aan, eerst of ge uw arbeid als u door Hem opgedragen verricht, met al uw macht, naar uw beste weten en kunnen, zonder nevenbedoelingen, en dan, of ge van hem den zegen op uw werk verwacht, maar ook *tot* uw werk. Zonder Hem kunt ge niets doen.

„Welzalig zij, die al haar kracht
En hulp alleen van Hem verwacht,
En kiest de welgebaande wegen.

Er is nog een merkwaardige belofte in de Schrift: „Leer den jongen de eerste beginselen naar den eisch zijns wegs; als hij ook oud zal geworden zijn, zal hij daarvan niet afwijken” (Spr. 22:6). Het kan dus zijn, dat uw arbeid voor een tijd met onvruchtbaarheid geslagen schijnt, maar heb goeden moed: 't is niet te vergeefs: op Gods tijd zal de vrucht gezien worden. En dan hoedt ge u voor twee uitersten: gij zijt niet tevreden met verstandelijken vooruitgang uwer leerlingen, maar evenmin is het u uitsluitend om „vroomheid” te doen; ge werkt „opdat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust” (II Tim. 3:17). Nu en dan ziet ge, dat uw arbeid niet ijdel is, maar ook al ziet ge niets, gij werkt voort onder 't oog en in de kracht des Heeren, en de zegen is gewis. Natuurlijk hebt ge meer succes met vlugge leerlingen, maar meen daarom niet, dat aan de minder begaafde uw arbeid vergeefs is besteed! Deze

laatste hebben uw zorg in bijzondere mate noodig; met hen zult ge geen „schitterend figuur” maken, maar de Heer slaat uw schijnbaar vruchteloze pogingen gade!

§ 301. **Het Schoolgebed.** Ge bidt thuis om zegen, wanneer ge alleen zijt; ge bidt om zegen in de school met de jeugd. Uw gebed zij waar en voor het kinderlijk gemoed verstaanbaar, eenvoudig en duidelijk, zonder noodeloozen omhaal van woorden, niet langer dan noodig is om God te danken en Zijn zegen af te smeeken. Ge spreekt nu en dan met de kinderen over uw gebed. Ge laat ook uw kweekelingen, voorzoover zij in een klasse zelfstandig optreden, bidden, als zij daartoe lust en vrijmoedigheid hebben; het gemeenschappelijk gebed is geen uitsluitend privilege of recht, noch uitsluitende plicht der hoofdijffrouw. Eerbied toont ge daarbij, en eerbied verlangt ge van uw leerlingen; ge begint niet voor allen stil zitten, de handen gevouwen en de oogen dicht, hetgeen wel geen Bijbelsch voorschrift is, maar toch goed om afleiding of spel, zoo mogelijk, te voorkomen. Na het gebed veroorlooft ge niet als onmiddellijk vervolg rumoer, want dat maakt de kinderen op den duur oneerbiedig onder het gebed. Uw gebed zij nimmer een ijdele ceremonie of slechts plechtige wijding van den schooltijd; het zij altoos waarheid en oprechtheid en uw amen de uitdrukking uwer verwachting.

VIJFDE HOOFDSTUK.

Beknopte Geschiedenis der Bewaarschool.

§ 302. **Geen uitvoerige Geschiedenis, maar een beknopt Overzicht.** Al dadelijk moet ik, om te hoog gespannen verwachtingen niet te leur te stellen, opmerken, dat het woord „Beknopt” niet over het hoofd mag gezien worden. Van een eenigszins volledige geschiedenis kan hier geen sprake zijn, omdat mij daartoe de gegevens ten eenenmale ontbreken. Maar ik vertrouw, dat hetgeen ik schrijf genoegzaam zal zijn, om een overzicht te geven, dat het heden met het verleden in verband brengt en daardoor het heden beter leert waardeeren.

§ 303. **In den Bijbel.** De allereerste oorsprong van het Bewaarschoolwezen is het feit, dat reeds in de oudheid de moeder niet in staat was, de algeheele zorg voor het jonge kind op zich te nemen. In den Bijbel lezen wij van Debora, de voedster van Rebekka (Gen. 24:59; 35:8); van Naömi, de voedster van haar kleinzoon Obed (Ruth 4:16); van de voedster van Mefiboseth (II Sam. 4:4); van de voedster van Joas (II Kon. 11:2; II Kron. 22:11).

§ 304. **In Griekenland en Rome.** Ook bij andere volken: Perzen, Grieken en Romeinen vindt men voedsters. Haar taak was zeker in de eerste plaats, voor de voeding van den kleine te zorgen; daarna verbond zich toezicht ermede; nog

later trok men opvoeding binnen den kring der bemoeienis. Van samenbrenging der jonge kinderen in ééne plaats was nog geen sprake; wel kwamen bij de Spartanen zoogsters en opvoedsters op gezette tijden met de aan haar zorg toevertrouwde kinderen in een tempel samen om daar een kinderfeest te vieren. Al spoedig was het niet alleen onbekwaamheid, maar ook gemakzucht, die naar hulp deed uitzien; het werd mode, de jonge kinderen aan vreemden toe te vertrouwen, zoodat Pythagoras, een Grieksch wijsgeer, waarschuwen moest, „dat de ouders de eigenlijke opvoeders hunner kinderen zijn, en het als het grootste onrecht aan te merken is, wanneer de kinderen te vroeg van hun ouders verwijderd worden”. Die Heiden verstond beter Gods stem in de natuur dan menig Christen, die bovendien Zijn Woord heeft! Het denkbeeld, dat de jeugd opzettelijke opvoeding behoeft, brak hoe langer hoe meer baan, en Plato stelt voor, dat de opvoedsters der kleinen „onder toezicht van vrouwen, die zich door vroomheid onderscheiden, en telkens voor een jaar aangesteld worden”, in iedere der stadswijken met hare kweekelingen samenkwamen. Bij de Romeinen vinden wij instellingen, waar „jonge kinderen onder de zorg eener nabestaande, eenigszins bejaarde vrouw, van goed gedrag en uitstekende zeden geplaatst werden.”

§ 305. In de Middeleeuwen (\pm 500— \pm 1500 n. C.) zijn het de kloosters, nonnenkloosters vooral, die de zorg voor de eerste jeugd op zich nemen. De bezigheden der kleinen bepaalden zich tot kinderspelen, lezen of liever spellen uit het Abecedarium der 15^e eeuw en opleiding tot vroomheid, die dan bestond in het van buiten leeren van het Onze Vader (Paternoster), het Wees gegroet (Ave Maria), de 12 artikelen des geloofs (Credo) en de zeven Boetpsalmen (6, 25, 32, 38, 51, 130, 143). De oude en nog verre van uitgeroeide dwaling, die godsdienst tot uiterlijkheden doet versteen! Telkens was

er twist over een zaak, die nog niet uitgemaakt is: op welken leeftijd de kleinen uit de „bijschoelen” in de „hooftschoelen” moeten overgaan; maar 't is nu vooral een paedagogische, toen was 't hoofdzakelijk een finantiëele kwestie. Als ge nu verneemt, dat de meisjes soms tot straf op kussens met uitstekende spelden gezet werden en de jongens een strijkage met de plak met puntige spijkers kregen, dan hebt ge eenig denkbeeld van de straf van dien tijd, die echter zoo weinig uitwerkte, dat de magistraat genoodzaakt was, een afzonderlijke publicatie tegen de ongebondenheid der schooljeugd uit te vaardigen.

§ 306. **Met de Hervorming.** Luther, de groote Hervormer, riep allen wakker tot het besef van het groote gewicht, dat de opvoeding der jeugd heeft. Hij zelf heeft gewis helderder denkbeelden daaromtrent gehad, maar bij het algemeener worden der zorg voor kleine kinderen bleef het over het algemeen dezelfde sleur, alleen ontdaan van wat specifiek Roomsch was. Men leerde hun nu: het Onze Vader, de Twaalf Artikelen des Geloofs, de Tien Geboden, de Doopsformule, de woorden der Inzetting van het Heilig Avondmaal, het Morgen- en Avondgebed en die voor en na het eten, teksten en spreuken. Opvoedkundigen van naam, ten deele evenwel jammerlijk onkundig omtrent den godsdienst, Montaigne, Locke en Comenius, trachtten nu het onderricht in een beter spoor te leiden. Dat uitsluitende geheugenwerk en de te strenge tucht stuitte hun tegen de borst; de zinnen moesten geoefend, het verstand ontwikkeld, het lichaam gesterkt worden, en dat alles in overeenstemming met den kinderlijken leeftijd. Maar over het algemeen verviel men daarbij van het eene euvel in het andere: met de caricatuur van godsdienstig onderwijs verwierp men dat onderwijs zelf en achtte den kinderlijken leeftijd daarvoor ongeschikt. In de scholen zelf, waar men de grondstellingen der groote opvoedkundigen niet altijd begreep,

legde men zich al meer op 't aanbrengen van wat wij nu lager onderwijs noemen toe: lezen (spellen) en rekenen bovenaan. De wilgen roë, een „hantplacxke” en een „lang tien”, waarmede ze „de achterste bancken mogt raecken”, waren de wapens, waarmede de „schoolvrouw” van haar „cleyn pultrumcke” (lessenaar) uit — niet den kinderen heilzame straf toediende, maar — ze in bedwang hield. Niet alle matresen konden zelf lezen, maar die het konden, lazen soms een hoofdstuk uit Oud- of Nieuw Testament, of een Zondag uit den Heidelbergischen Catechismus voor, en hielden daarna een rede ter verklaring. De beschaafde taal, die de toenmalige opvoedsters der jonge jeugd in den omgang met die jeugd gebruikten, was van dien aard, dat ik ze maar liever niet opschrijf. Onafscheidelijk van zoo'n school was het snoep-tafeltje, dat de houdster er op na hield, en waarvan de kinderen konden komen koopen. In den hoek van het school-vertrek stonden een „stillekijn en een p, voor de behoeften der groote en kleinere kinderen. Menigmaal was die localiteit tevens slaap- en woonvertrek en keuken.

§ 307. Drie mannen, **Johann Heinrich Pestalozzi**, **Johann Friedrich Oberlin** en **Friedrich Wilhelm Fröbel** hebben in de 18^e eeuw bijzonder veel voor de opvoeding der jonge jeugd gedaan. De eerste en de derde legden wijsgeerig denken aan hun stelsel ten grondslag; de tweede was de man van de daad. Genen hadden geen oog voor den alomvattenden eisch eener Christelijke opvoeding; lichaam en verstand waren hoofdzaak, en daarbij kwam dan de z.g. zedelijke opvoeding; deze, Oberlin was een man des geloofs en des gebeds, die in alles op den voorgrond stelde, dat God den mensch voor de eeuwigheid geschapen heeft. Dit hadden ze echter gemeen, dat ze het kind „naar den eisch zijns wegs” opgevoed wilden zien, en geen kinderlijk hoofd met leer zonder leven opgevuld. Pestalozzi en Fröbel stelden den grondregel: Door aanschou-

wing, maar Pestalozzi wilde tegelijk de spraak in dier voege oefenen, dat de kinderen gedurig het ervaren onder woorden brachten, terwijl hij er zich te weinig op toeleigde, de kennis van het kind in handeling om te zetten. Op een morgen, dat de kinderen zijn school binnentraden, was er een gat in het gordijn; de paedagoog maakte er aanstonds gebruik van — hij hield, echt practisch, van occasioneel onderwijs —, en de kinderen moesten in koor opzeggen: „Er is een gat in het gordijn!” Van Fröbel heb ik reeds vroeger (§ 183 enz.) gesproken. Beiden hebben ook uitnemend wel begrepen, dat de Bewaarschool (Fröbel sprak van kindertuin) slechts hulpmiddel is; *de moeders* moeten leeren, haar kinderen goed op te voeden; dat is hoofdzaak. Maar hun arbeid in die richting heeft weinig vrucht gedragen. Pestalozzi schreef: *Hoe Geertruida hare kinderen leert* en: *Het Boek der Moeders*; Fröbel wilde een *Moederschool*. Oberlin was predikant bij een gemeente, die hij, even als den grond, waarop ze woonde, nog had te ontginnen. In Gods kracht toog hij aan het werk, en onder al die bemoeienissen (zie zijn Levenbeschrijving door Armin Stein) behoorde ook het onderricht der jeugd. Zijn dienstmaagd, Louise Scheppler, is daarbij zijn rechterhand geweest. Met een vurige liefde beziel, heeft zij ontzaglijk veel gedaan, in de kracht haars Heeren, niet door een stelsel uit te vinden, maar door zich geheel te geven, en, wij weten het, de liefde maakt vindingrijk. Daarom mogen wij den arbeid van mannen, die diep doordenken en het resultaat van dat denken in een stelsel belichamen, evenwel niet minachten. Ook zij moeten in Gods hand dienen, om licht te verspreiden over het groote vraagstuk: de opvoeding der jeugd. Dr. Coronel schrijft omtrent den arbeid van Oberlin in het Steendal: „Trouw werd hij in zijn moeievollen arbeid bijgestaan door een zestal vrouwen, waaronder zijn dienstmaagd, Louise Scheppler, die als een toonbeeld van een opvoedster genoemd moet worden. Deze kleine keurbende

verspreidde, als zoo vele apostelen, zijn beginselen, zijn denkbeelden wijd en zijd, en werkten, door haar onwrikbare trouw, haar innige gehechtheid aan en het voorbeeld van haar nederigen, doch edelen voorganger aangespoord, veel meer goeds voor de volksopvoeding uit, dan alle vroegere philantropen met hun grootsche stichtingen, strenge beginsels en zonderlinge stelsels immer konden tot stand brengen". Oberlin en zijn helpsters erkenden het feit der zonde en der verlossing in Jezus Christus, terwijl Fröbel het kind door de kennis der natuur uit zich zelf tot God wil opvoeren, een streven, dat noodzakelijk op mislukking moet uitloopen; de tegenwoordige toepassing der Fröbelmethode, heeft ook, naar ik meen, over 't geheel met die opleiding tot God gebroken.

§ 308. In ons Vaderland tot in 't begin der 19^e eeuw. Ik ga stilzwijgend voorbij, wat in andere landen van Europa op het gebied van het Bewaarschoolwezen gedaan werd, om mij tot ons eigen vaderland te bepalen. In de laatste helft der 18^e eeuw werd een streven openbaar, om de matrassenschooltjes door deugdelijker inrichtingen te vervangen. Het denkbeeld, laat mij liever zeggen: de practijk van bewaren en zoethouden met een godsdienstonderwijs (ik bedoel niet godsdienstig onderwijs), dat, hoe goed wellicht door velen bedoeld, toch geheel niet bij den kinderlijken leeftijd paste, begon zachtjes aan te wijken voor wezenlijk ontwikkelend onderwijs. De geschriften der groote mannen op dat gebied kregen allengs meer invloed, hoewel alles nog per trekschuit ging. Ik zeg ook: *begon* te wijken, en dat *zachtjes* aan. De Wet op het Lager Onderwijs van 1806 (de naam was, Wet voor het lager schoolwezen en onderwijs in de Bataafsche Republiek) bemoeide zich in zooverre met de Bewaarschool, dat zij examens instelde voor „zoogenaamde schoolmatrassen of houderessen van kleine-kinderschooltjes”, zonder evenwel die examens verplicht te stellen. Provinciale en plaatselijke

besturen hadden verder de handen vrij om nadere bepalingen te maken. Zoo stelden Provinciale Staten van Holland (toen vormden Noord- en Zuid-Holland nog één provincie Holland) 5 Maart 1807 een reglement op, waarvan art. 10 luidt: „vrouwschooltjes, alwaar onderwijs in het spellen en lezen wordt gegeven, zullen niet anders dan na gevraagd en gunstig uitgebracht advies van den schoolopziener van het district, of van de plaatselijke schoolcommissie, waar zoodanig eene bestaat, mogen worden opgericht; en wordt aan de onderscheiden regeeringen en gemeentebesturen aanbevolen, zorgvuldig toe te zien, dat het aantal dezer schooltjes niet onmatig of onnoodig worde vermenigvuldigd, en dat derzelver houders in het algemeen geen kinderen aannemen boven de zes jaren, noch ze boven die jaren op hare schooltjes houden; zorgende echter, dat er allerwege voorhanden zijn, geschikt om zeer kleine kinderen op te nemen en daardoor de gewone scholen van deze te ontheffen”. Tusschen twee haakjes: art. 21 bepaalde, dat „voor een examen ter verkrijging van eene acte van algemeene toelating als houderesse van een klein-kinderschooltje een som van f 2. 10. 0 (2 gld. 10 stuivers) vooraf zal moeten worden betaald”. Nog altijd hing de vraag naar leeftijdsgrens samen met deze andere: wat zal de Bewaarschool onderwijzen? Eerst later is men tot het inzicht gekomen, dat lezen en schrijven in de lagere school thuis behoort, en de Bewaarschool daarop moet voorbereiden. Vergelijk b.v. de Kweekschool van Gouka, die in haar laatste, „nieuwe” uitgave, in 1894 „naar de behoeften van onzen tijd herzien”, nog de getallen tot 100 en het schrijven van letters voor de Bewaarschool behandelt. Men drong voorts op uitbreiding der Bewaarschool aan en beval aan den anderen kant, te waken tegen te groote vermenigvuldiging, omdat — ze te veel op het terrein der lagere school „beunhaasden”. Wij vinden, dat zich telkens een aantal aanbod, om toege-

laten te worden tot het examen in „de letteren, het spellen en lezen”. De sollicitanten (we noemen ze nu kandidaten) waren gewoonlijk den leeftijd van 40 à 50 jaren te boven, en menigeen werd afgewezen. Die leeftijd toont aan, dat het in den regel vrouwen waren, niet meer in de kracht van haar leven, allerminst meisjes van 18 à 20 jaren. Maar de tijden, laat ons dat niet vergeten, waren ook heel anders. Soms werden ze, onder ernstige vermaning om zich te oefenen, met een uitstel van twee maanden (!) teruggezonden. Naar paedagogische geschiktheid werd niet gevraagd. De localiteit was iets verbeterd, maar liet nog ontzaglijk veel te wenschen over; vaak was geen verbetering, soms zelfs achteruitgang te bespeuren. „Roé” en „tien” of, bij gebrek aan die, de tang of slof deden dienst bij de handhaving der orde, en zoete belooningen werden alleen tegen betaling uitgereikt. Hoewel de oude „tantes” of „meuijes” gaandeweg plaats moesten maken voor een jonger geslacht, werd nog menige oude vrouw „aan een bestaantje geholpen”. Men kocht voor haar een acte van een andere oude matres (hoe gemakkelijk!) en zette haar in een schooltje. Zoomin lands- als provinciale- of plaatselijke overheid bekommerde zich veel om die „kleine- kinderschooltjes”. In 1821 liet de Haagsche plaatselijke school- commissie door H. Mulder, openbaar hoofdonderwijzer aldaar, den toestand der Bewaarscholen in die stad onderzoeken, maar hoe weinig droeg het daarover uitgebracht rapport nog bij tot verbetering van den toestand! „Twee jaren ruim ver- liepen, alvorens de uitslag van dat onderzoek aan de school- commissie bekend werd”. Men wilde een twintigtal oude vrouwtjes niet van haar middel van bestaan berooven, en waagde daaraan liever eenige honderden kinderen! Alsof er geen middel te vinden ware geweest, om beiden te helpen!

§ 309. **Tot op de Onderwijswet van 1857.** In 1827 verscheen een „Handleiding voor houderessen van kleine-

kinderscholen" van de hand van Visser, schoolopziener te IJbrechtum, en tegelijkertijd gaf genoemde H. Mulder te 's Gravenhage zijn „Opmerkingen en wenken voor opvoeders en onderwijzers" in het licht. Beide geschriftjes hebben veel invloed ten goede uitgeoefend. Maar toch, Dr. Coronel geeft een beschrijving van zoo'n schooltje uit den jare 1827, dat sprekend op een uit vroegere eeuwen gelijkt. Ik zal mijn lezere maar niet plagen met dat walgelijk, soms ergerlijk verhaal. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen begon zich met de Bewaarschool te bemoeien, eerst te Brussel, later op andere plaatsen. Voor het lichaam en het verstand begon men beter te zorgen, en de onderwijzeressen met nauwlettender zorg te kiezen; het „Boek der Moeders" van Pestalozzi, de gedichtjes van v. Alphen en andere werden ten gebruike voorgeschreven. De localiteit moest evenzoo aan strenger eischen beantwoorden. Te Brussel (België behoorde toen, 1827, immers tot Nederland) legde men de hoofdonderwijzeres, behalve vrije woning, vrij vuur en licht, een jaarlijksch inkomen van *f* 400 toe, terwijl een assistente *f* 175 ontving. Deze eerste scholen ontmoetten algemeen bijval en werden spoedig door meerdere, van particuliere personen uitgaande, gevolgd. Koning Willem I verzond, 27 Juni van datzelfde jaar, een circulaire aan de gouverneurs der provinciën, (nu Commissarissen der Koningin) waarin Z. M. op Brussel en op de behoefte aan „welingerichte kleine-kinderscholen ten behoeve van armen en minvermogenen, vooral in groote steden" wees. Er begon nieuw leven te ontwaken. Te Zwolle werd in 1828 (volgens Dr. Coronel) of 1832 (volgens Gouka) de eerste Bewaarschool, naar de nieuwe begrippen, geopend. Van Pelkwijk, lid der plaatselijke schoolcommissie, was daar de man. Andere plaatsen volgden: Amsterdam, 1828, waar J. S. Mollet, lid van het Genootschap der Vrienden (Kwakers), de zaak ter hand nam; te Deventer, 1834; Rotterdam, in 1836 door de zorg van

De Monchy; den Haag in 1838. Al spoedig begreep men, dat een goede opleiding onontbeerlijk is om goede onderwijzeressen te krijgen, en legde men zich daarop met ijver toe. Het onderwijs aan de Kweekschool voor onderwijzeressen aan Bewaarscholen te Rotterdam werd door het Bestuur opgedragen aan P. de Jong en den welbekenden M. Gouka, waarvan de eerste in 1842 „door den dood uit zijn aardschen werkkring ontslagen werd”. In 1852 was het aantal kweekelingen tot over de 100 geklommen, die, in twee klassen gedeeld, van drie onderwijzers onderricht ontvingen.

Groningen volgde in 1838; Gouda in 1839; Utrecht, Leeuwarden, Leiden, Rotterdam, Amsterdam, Zierikzee, Enschedé en Baarn in 1840. En zoo ging het voort. De Bewaarscholen verbeterden, de opleiding werd overal met meer ijver ter hand genomen, maar de examens bleven aanbeveling en werden geen vereischte.

§ 310. Na 1857. De wet op het Lager Onderwijs van 1857 bracht verandering. Lager- en Bewaarschoolonderwijs werden gescheiden; de wet regelde alleen het eerste, en de regeering beloofde, in het andere „bij een afzonderlijke wet” te zullen voorzien, welke afzonderlijke wet nooit gekomen is. Wel is er luide om geroepen, maar aan den anderen kant volstrekt niet naar verlangd. Wettelijke regeling van eenigen onderwijstak heeft zeer zeker haar voordeelen: kleinzielige bekrompenheid in het uitwendige en onoordeelkundige methodes worden geweerd, allerlei misbruiken afgesneden. Maar de nadeelen zijn zeker grooter, zoodra de wet het karakter, de richting der school gaat bepalen en daarop influenceert door hare examens. Dat die mogelijkheid geen ijdele hersenschim is, heeft de wet van 1857 bewezen. Evenzeer als in de geheele maatschappij, ja in de geheele wereld, openbaart zich ook op schoolterrein in allerlei schakeeringen de tweeërlei strooming der menschheid: naar God uitgaande, en zich van Hem afkeerende. De

streaming van Hem af tooide zich en tooit zich nog dikwijls met een schijn van godzaligheid, en munt menigmaal uit door uitstekende zorg voor de gezondheid en al wat het oog ziet. Daartegenover maakt zich de streaming naar Hem toe dikwijls schuldig aan bekrompenheid ten opzichte juist van het uiterlijke, als ware dat waardeloos, of vergeet de lessen van den Heiland, die Zijn onderwijs altijd inrichtte naar het standpunt Zijner hoorders. Aan beide zijden wordt vaak de fout gemaakt, dat men den godsdienst *naast* al het aardsche plaatst, dan wordt die òf een onbeduidende gemoedelijkheid òf een verstandelijke formaliteit, waaraan het hart vreemd en waarmede het leven in strijd is. Het Christendom eischt alles voor zich op, legt beslag op het gansche rijke menschenleven; het is dan ook het echte leven, dat zich in uiterlijke vormen openbaart, maar er niet in opgaat.

§ 311. **Tegenwoordige Toestand.** Na dien tijd bleef het aantal Bewaarscholen steeds toenemen. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen toonde veel belangstelling; andere vereenigingen en particuliere personen richtten eveneens nieuwe op, en ook Gemeentebesturen begonnen mede te doen. In dit laatste geval zag men weder hetzelfde onrecht geschieden als op het terrein van Lager Onderwijs — om van Middelbaar en Hooger niet te spreken — volgens de wet schering en inslag was. Het geld van allen werd gebruikt tot bate van dat deel der bevolking, hetwelk een onderwijs zonder Gods Woord begeerde. Het onderwijs de zaak der ouders, dien regel kon men maar niet verstaan. In plaats van particulier initiatief uit te lokken en te steunen, begon de Overheid ook op Bewaarschool-terrein zelf te „schoolmeesteren”. De Wet-Mackay (1889) zette den eersten stap op den weg van Staats-subsidie voor de School met den Bijbel; volgende ministeries: Borgesius en Kuyper verhoogden die subsidies. Sinds eenigen tijd wordt ook het denkbeeld van gemeentelijke subsidie van

Chr. Bewaarscholen verwezenlijkt. 't Is hier de plaats niet, over het al of niet wenschelijke dier subsidies uit te wijden. Alleenlijk deze waarschuwing uit den tijd der Romeinen: *Caveant consules*, weest op uw hoede, verkoopt voor een schotel linzenmoes uw Christelijke vrijheid niet, laat door niets en voor niets het Christelijk karakter uwer school aan banden leggen.

§ 312. **Invoering der Fröbel-methode.** Intusschen gingen men voort op den weg der beperking eenerzijds en uitbreiding anderzijds. Het lezen-leeren werd hoe langer hoe meer van de Bewaarschool gebannen, het rekenen hoe langer hoe meer beperkt, het schrijven geheel aan de Lagere School overgelaten. De overtuiging brak al meer baan, dat dergelijke kundig- en vaardigheden niet binnen het opvoedingsterrein van kinderen tot 6 à 7 jaar liggen. Aan den anderen kant hield de Bewaarschool op, *Bewaarschool* te zijn. Daartoe heeft zeker veel medegewerkt de populariseering van Fröbels ideeën door Mevr. Elise van Calcar. Men begon hoe langer hoe meer werk te maken van eigenlijke opvoeding van het kind. Voor het lichaam werd beter gezorgd, door de inrichting van leeren speellokalen en speelplaats, en door overvloediger spelen en andere lichaamsbewegingen voor de kleinen. Men trachtte gezicht en gehoor en vooral de opmerkzaamheid te oefenen en kinderlijk nadenken op te wekken. De naam Bewaarschool voldoet daarom niet meer als te eenzijdig, maar er is heel wat aan vast, een beteren naam unaniem goed te vinden en dan in te voeren. Kleinkinderschool is te lang en — een germanisme; Voorbereidende School ook al lang en stelt te zeer de lagere school op den voorgrond, die bovendien zelf ook een voorbereidende school is; Ontwikkelingsschool weinig korter en opnieuw eenzijdig, omdat ze meer doet dan ontwikkelen; Fröbelschool is evenmin de rechte naam, wat uit

het Hoofdstuk over de Fröbelmethode blijkt; Aanvangschool ware m. i. nog het beste.

§ 313. **De opleiding.** Werd vroeger van opleiding tot Bewaarschool-onderwijzeres weinig werk gemaakt, zoodat zeer vele voor dien arbeid totaal of ten deele ongeschikt waren, ook daarop is men steeds meer nadruk gaan leggen. Van particuliere zijde en van gemeentewege werden meer cursussen opgericht, (§ 311), en daarmede verbonden zich examens om den Besturen en Gemeenteraden eenige zekerheid te geven, dat geen ongeschikten personen de leiding eener Bewaarschool werd opgedragen. Sinds 1885 werden vanwege de opleidingstichten te Zetten, examens afgenomen voor Christelijke Bewaarschool-onderwijzeressen: A (lichtere) en B (zwaardere vorm). Sinds 1904 bestaat er een „Vereeniging van Christelijke Bewaarschool-onderwijzeressen in Nederland, nadat kort te voren een dergelijke vereeniging van „neutrale” zijde tot stand was gekomen. Aan eerstgenoemde Vereeniging werden de zooeven gemelde examens overgedragen.

Gaf de Leidsche kweekschool sinds 1885 haar Maandblad uit, in 1902 verscheen het eerste nummer van „De Christelijke Bewaarschool” onder redactie van den sinds (1906) overleden ijverigen W. N. J. Maks, te 's Gravenhage.

§ 314. **Slot.** Slaan we, voorzoover dit ons mogelijk is, ook een blik in de toekomst, dan zien we in de worsteling der geesten, die in den grond niets anders is dan de eeuwenoude worsteling van Satan tegen den Almachtigen God, maar die feller dreigt te worden, gevaar voor de toekomst van Christus' Kerk, waartoe ook de lammeren Zijner kudde behoren. De poorten der hel zullen echter Zijn gemeente niet overweldigen, want Hem, haar Heer, is gegeven alle macht in hemel en op aarde. Maar dat geloof is sterk alleen bij het levendige besef, dat ieder arbeider in den wijngaard de hem toevertrouwde taak met alle nauwgezetheid heeft te vervullen. Ieder Chris-

ten heeft een eigene taak, niet alleen de voorgangers, maar ook de volgers. Zoo heeft ook de Christelijke Bewaarschool haar taak. Die vervulle ze met alle nederigheid, onder het oog van haar Heer, in Zijn kracht, door Zijn Geest! Ze zal vroeger of later ervaren, dat haar arbeid hooger staat en meer invloed heeft dan menigeen wel denkt, die haar — ik zeg niet ver-, maar toch minachtend en schouderophalend beschouwt. Die bejegening ontmoedige niemand! onzen Heiland heeft men wel verweten, dat Hij de duivelen door Beëlzebub uitdreef. Bij Paulus' rechtzaak zeide eens de Romeinsche landvoogd: „van zekeren Jezus, die gestorven was, welken Paulus zeide te leven”. Onzen God te dienen in de opvoeding der jeugd, is dat geen heerlijke taak, geen onschatbaar voorrecht, in zich zelf een genot? Toen eenmaal Israëel voor de Roode Zee stond met de Egyptenaren achter zich, klonk Gods bevel aan Mozes: „Zegt den kinderen Israëls, dat zij voorttrekken”. (Ex. 14:15). Dat bevel Gods, dat tegelijk de belofte van goddelijke bescherming en goddelijken zegen bevat, komt ook tot de Christelijke Bewaarschool.

„U zullen, als op Mozes' beë,
 „Wanneer uw pad loopt door de zee,
 „Geen golven overstroomen!”

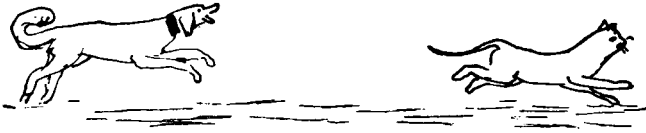
DE HOND EN DE KAT.

Het was eens warm; de zon scheen heerlijk; 't was echt mooi weer. Jan ging eens naar buiten, en hij nam zijn hond meê. Jelui moet weten: Jan had een hond, een mooien grooten, met zwart haar en groote ooren en zoo'n dikken staart. Jan speelde dikwijls met zijn hond.



De hond was nu heel blij, dat hij naar buiten mocht; hij sprong van plezier in 't rond. Op eens vliegt hij vooruit zoo hard als hij kan. „Wat zou Kardoes toch willen?” dacht Jan. Kardoes, dat was de naam van den hond. Hij keek Kardoes na, en wat

zag hij? Kardoes rende een kat achterna, en die kat liep zoo hard ze maar kon, om niet door Kardoes gepakt te worden.

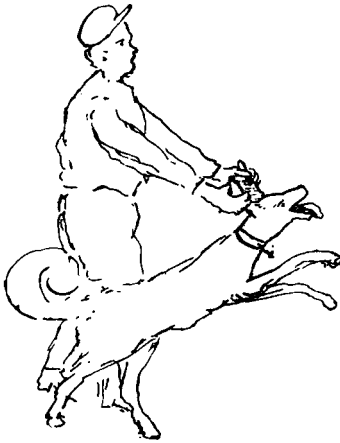


Wat zou Kardoes gedaan hebben, als hij de poes beet had gekregen? — Gelukkig, daar stond een boom; dat zag poes, en die zoo vlug als de wind den boom in.

„Ha, ha!” dacht ze toen, „nu kan Kardoes me niet krijgen”. Waarom niet? — Dat begreep Kardoes ook wel (als terugslag op ’t antwoord der kleinen, dat een hond niet, zooals een kat, in een boom kan klimmen; als zij dat niet mochten weten, brengt de vertelster ze met dit voorrecht der kat boven den hond op de hoogte), en hij probeerde het ook niet. Hij ging wel met zijn voorpooten tegen den boom staan en blafte zoo hard hij kon. Maar poes dacht: „Ja, blaf jij maar, je kunt toch niet bij me komen!” Toch vond poes dat blaffen heel vervelend, en zoolang Kardoes daar stond, kon ze niet omlaag komen. Ze moest dus geduldig zitten wachten.



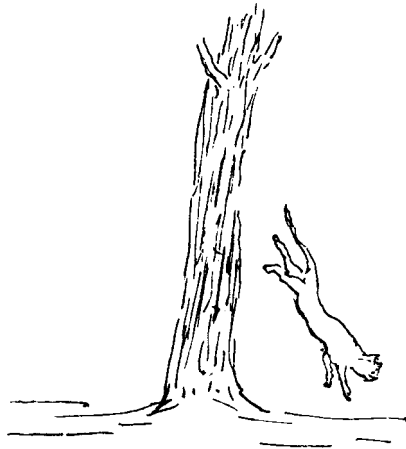
Jan zag dat alles en kwam nu ook bij den boom. Hij vond het leelijk van Kardoes, die arme poes zoo te plagen. ’t Is al even leelijk, als kinderen elkaar plagen en kwaad doen. Poes had Kardoes heel geen kwaad gedaan. (Dat wij zelfs geen kwaad met kwaad mogen vergelden, zeggen wij hier niet; die waarheid komt bij een andere vertelling beter te pas). Hij riep Kardoes terug, maar die wilde eerst niet komen; die ondeugende hond had er plezier in, poes benauwd te maken. Toen pakte Jan hem bij zijn ooren; weet jelui nog wel, dat ik verteld heb, dat Kardoes groote ooren had?



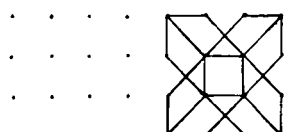
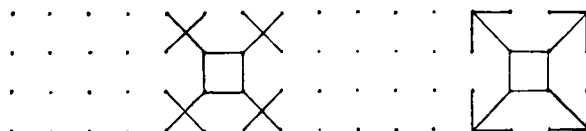
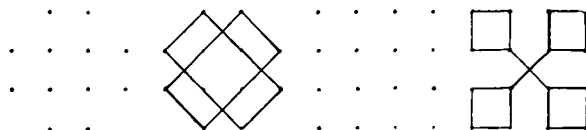
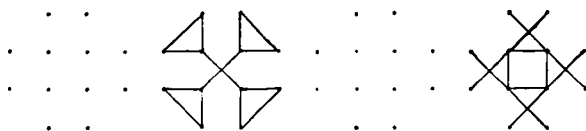
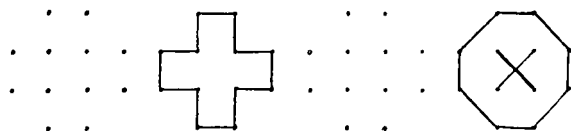
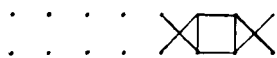
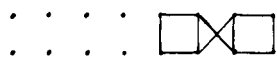
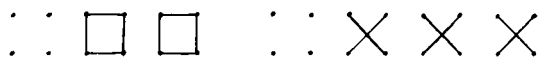
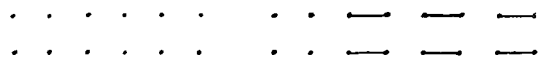
(’k Gebruik hier tweemaal dat; wel niet fraai, maar bij kinderen moeten we soms sierlijkheid aan duidelijkheid opofferen.) Die kon Jan gemakkelijk beetpakken en vasthouden. Zoo trok Jan Kardoes mee, en toen Kardoes probeerde, los te komen, gaf Jan hem een tik, dien hij ook wel verdiend had. Zoo nu en dan keek Kardoes eens om, om te zien of Poes nog in den boom zat, en dan werd

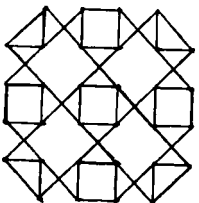
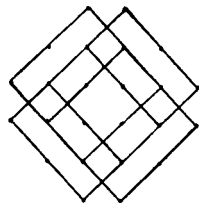
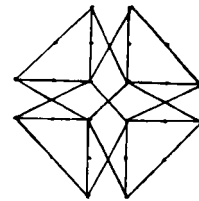
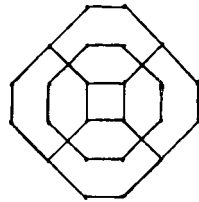
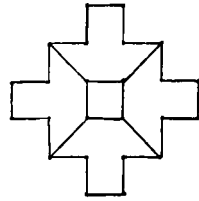
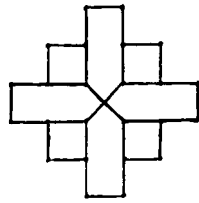
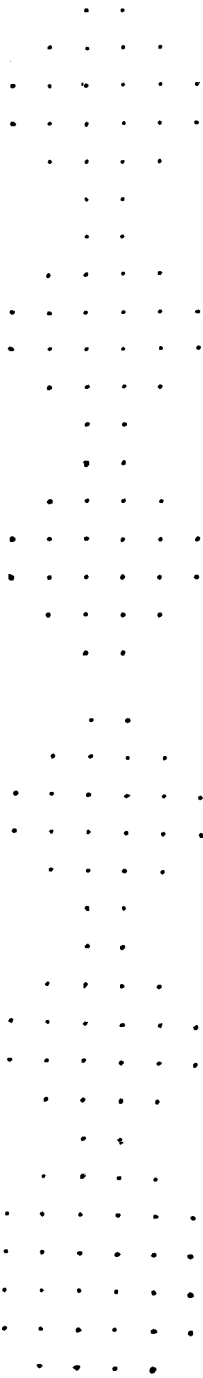
Poes weer een beetje bang. Eindelijk, toen Jan met Kardoes ver genoeg weg was, waagde Poes het, uit den boom omlaag te komen.

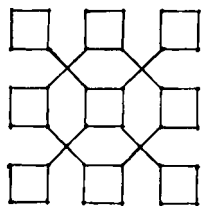
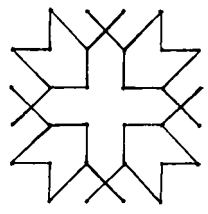
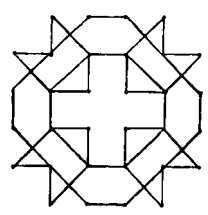
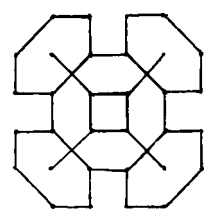
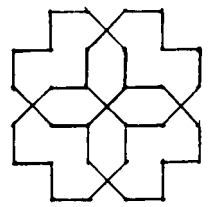
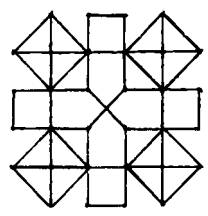
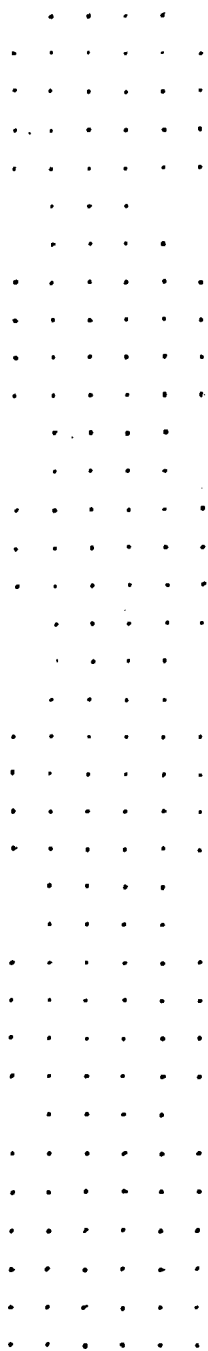
Zoodra ze beneden was, liep ze als een haas naar huis toe, altijd nog bang voor dien boozehond. Toen Jan zag, dat Poes goed en wel thuis was, en Kardoes haar dus niet meer pakken kon, liet hij de ooren van Kardoes los, zoodat die weer vrij kon rondspringen. Dat was goed van Jan, dat hij

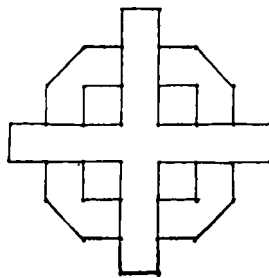
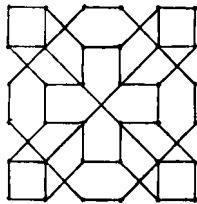
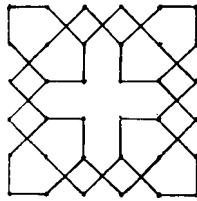
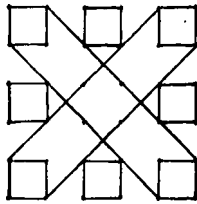
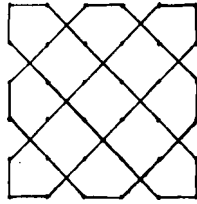
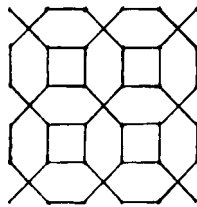
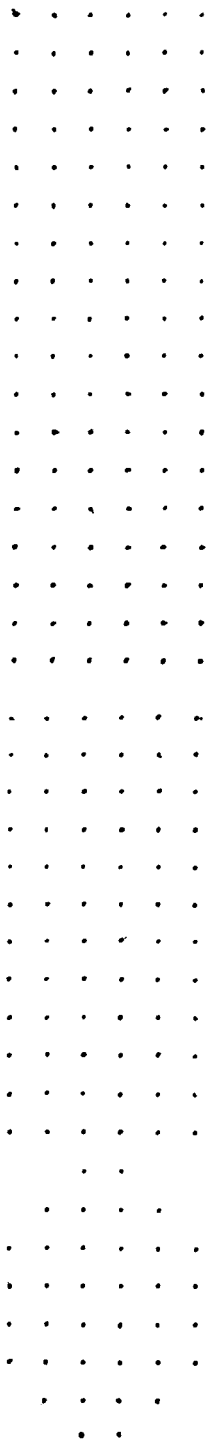


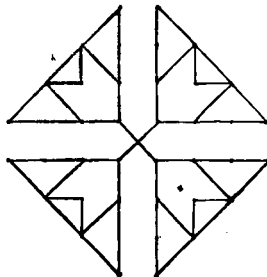
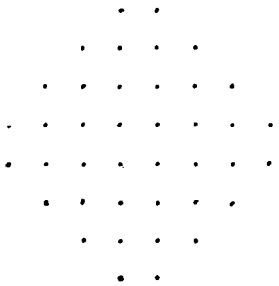
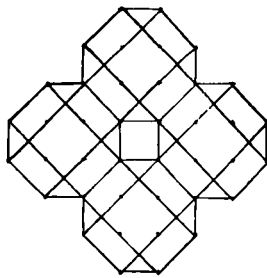
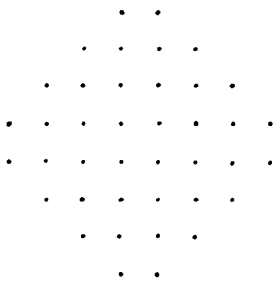
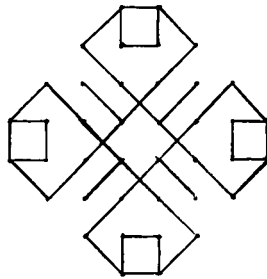
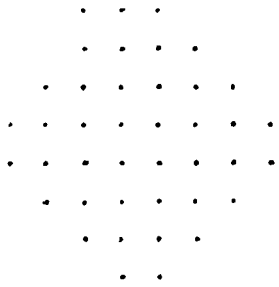
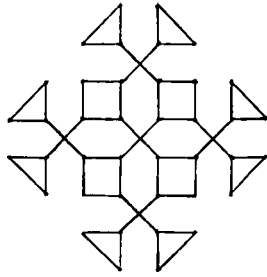
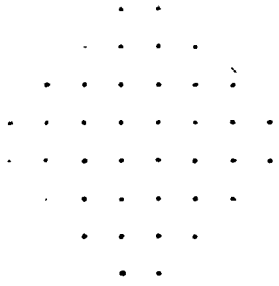
Kardoes vasthield, want nu kon die arme poes weggkomen, en Kardoes haar geen kwaad doen.

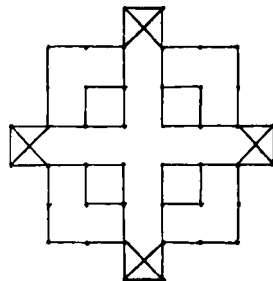
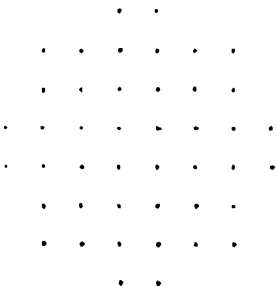
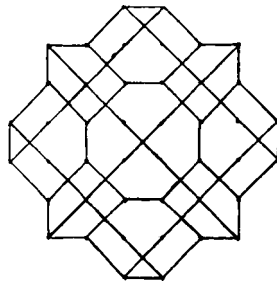
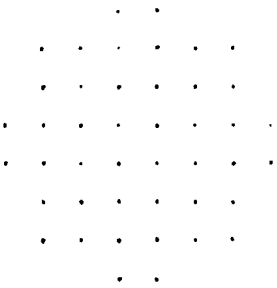
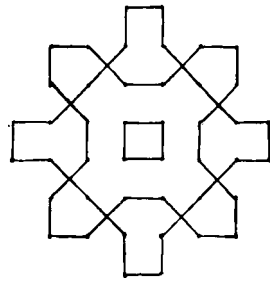
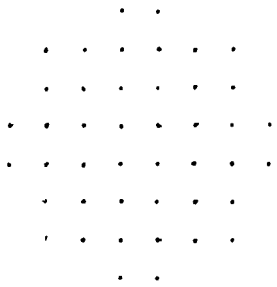
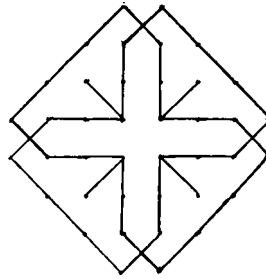
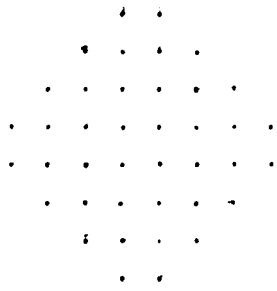


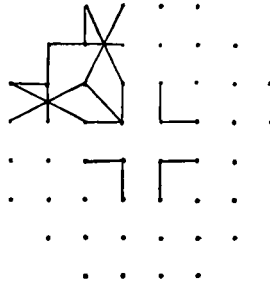
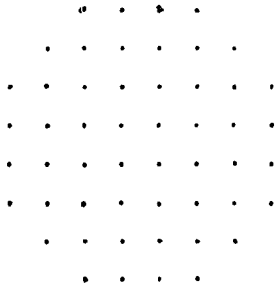
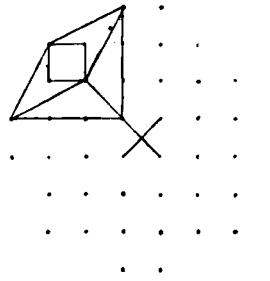
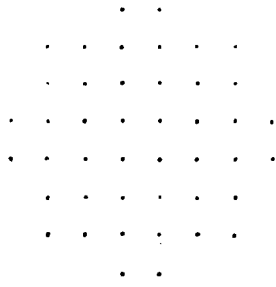
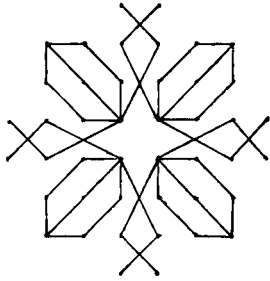
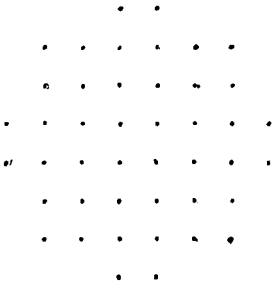
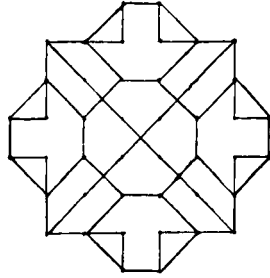
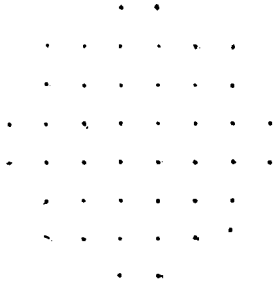


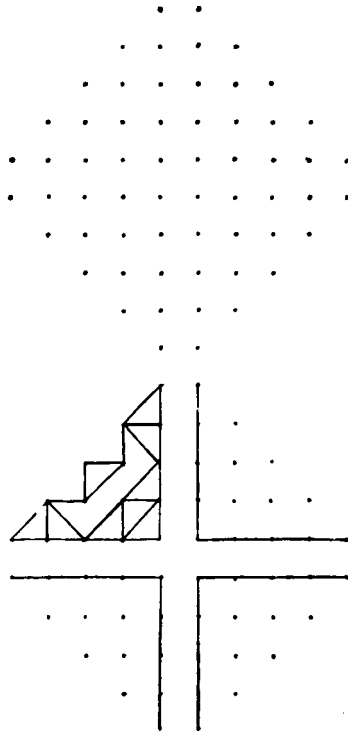
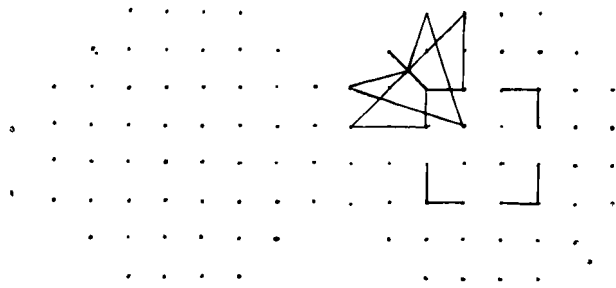


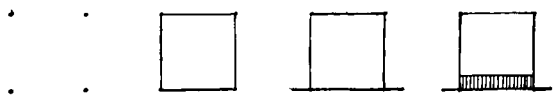
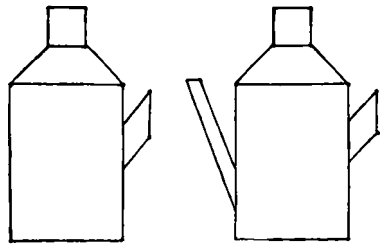
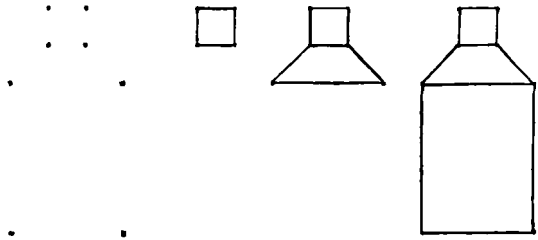
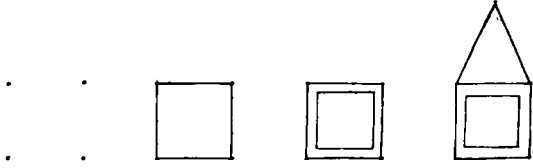
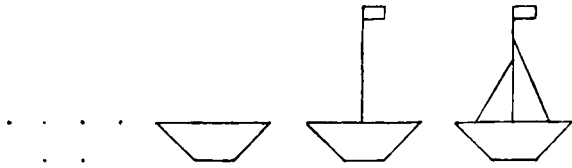
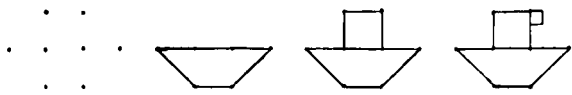
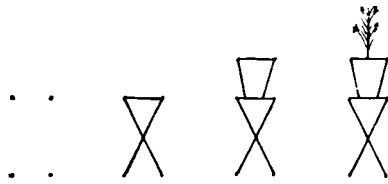


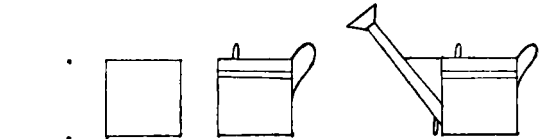
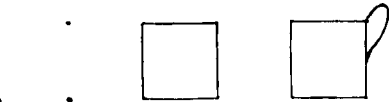
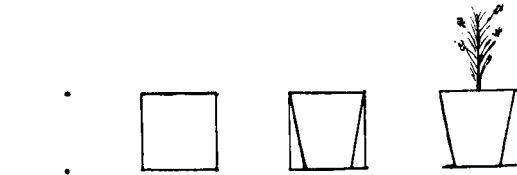
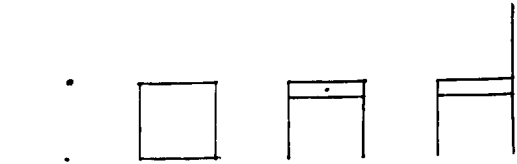
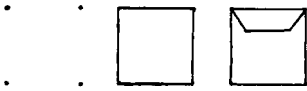
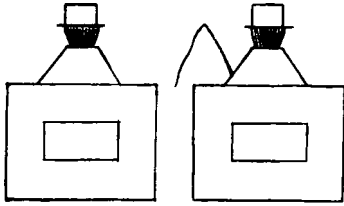
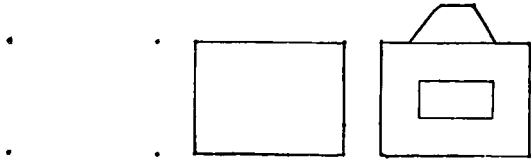


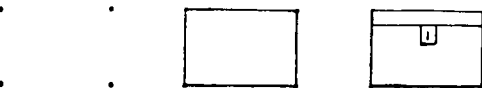
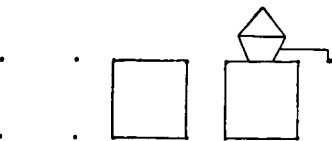
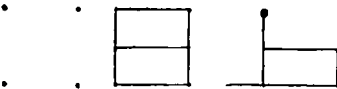
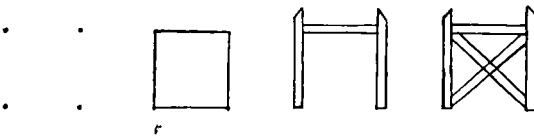
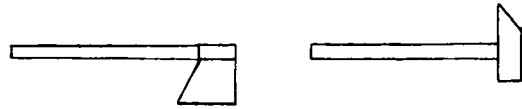
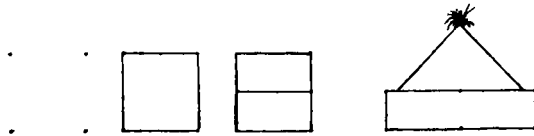
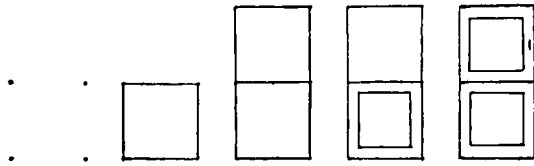
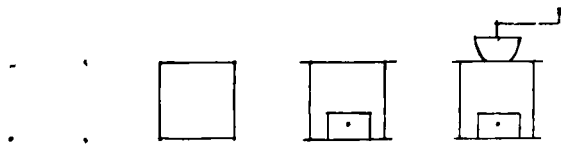


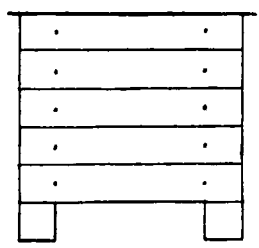
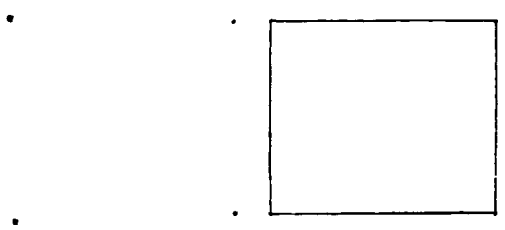
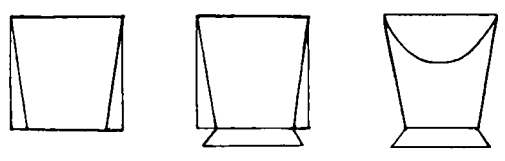
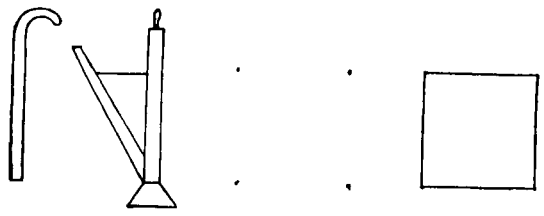
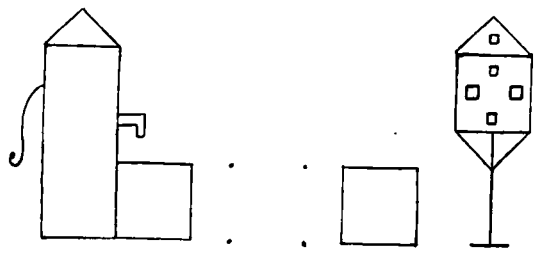
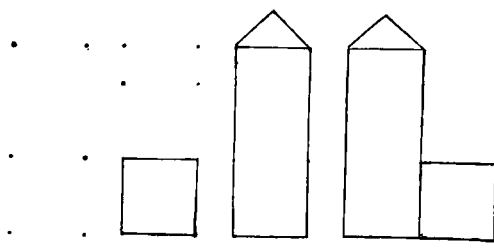


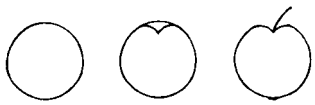
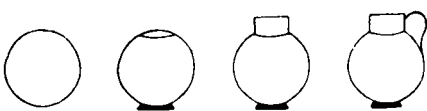
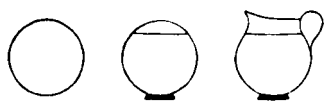
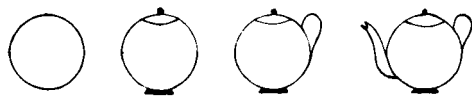
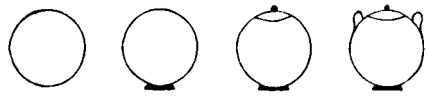
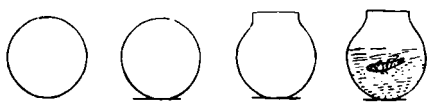
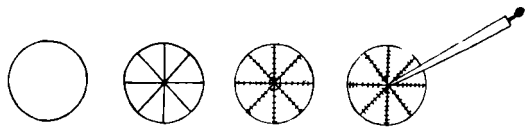


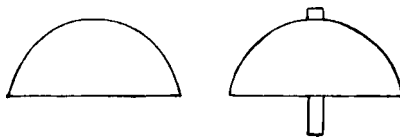
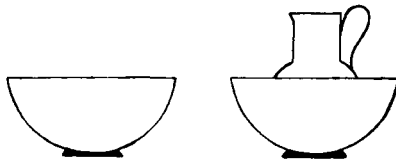
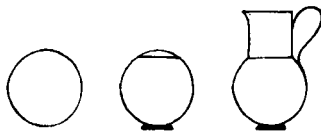
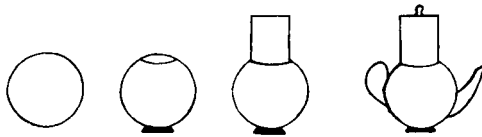
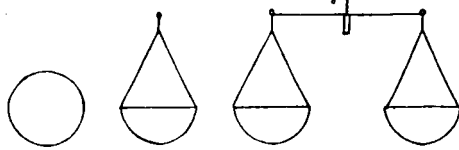
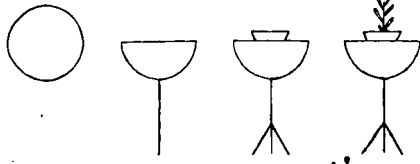
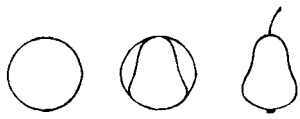


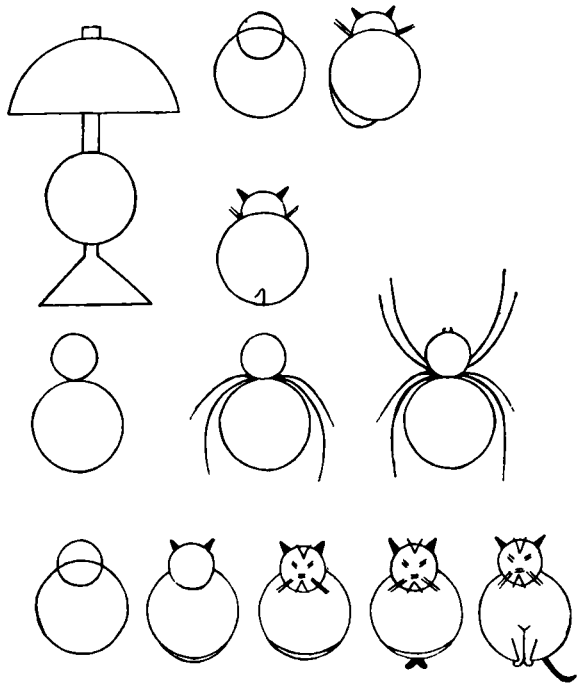












INHOUD.

	Bldz.
Een enkel woord vooraf	1.
I. INLEIDING.	
De plaats der Bewaarschool in de Opvoeding der Jeugd.	
§ 1. De natuurlijke opvoeders van het kind zijn de ouders	3.
§ 2. Zij zijn daartoe het geschiktst	4.
§ 3. Zij zijn daartoe door God aangewezen.	—
§ 4. Waartoe dan de Bewaarschool?	5.
§ 5. Taak der Bewaarschool	7.
II. OPVOEDING.	
1. Opvoeding in het algemeen.	
§ 6. De Opvoeding van het kind duurt jaren.	9.
§ 7. Doel der Opvoeding	10.
§ 8. Eén doel heeft de Opvoeding	—
§ 9. En wat is dan Opvoeding?	11.
2. Lichamelijke Opvoeding.	
§ 10. Uitnemendheid van ons Lichaam	12.
§ 11. Wat het Lichaam behoeft	13.
§ 12. Degelijk Voedsel	—
§ 13. Zuivere lucht	14.
§ 14. Wat moet nu de Bewaarschool voor zuivere lucht doen?	15.
§ 15. Een behoorlijke warmtegraad	16.
§ 16. Beweging	—
§ 17. Kleeding	17.
§ 18. Zintuigen	18.
§ 19. Spreken en Zingen	—
§ 20. Reinheid	—
§ 21. Bewaring voor lichamenlijk letsel	19.

	Bldz.
§ 22. Tegen Besmetting	20.
§ 23. Natte Voeten	21.
§ 24. Houding	—
§ 25. Bij reeds bestaand kwaad	—

2a. Aanhangsel.

§ 26. Waartoe dit aanhangsel	22.
§ 27. Bewusteloosheid	23.
§ 28. Verstikking	—
§ 29. Verbranding	—
§ 30. Open wonden	24.
§ 31. Neusbloeding	26.
§ 32. Bloedspuwing	—
§ 33. Verstuiking	27.
§ 34. Ontwrichting	—
§ 35. Beenbreuk	—
§ 36. Kneuzing	—
§ 37. Vreemde Lichamen in oog, oor enz.	—
§ 38. De Bewaarschool en besmettelijke ziekten	28.
§ 39. In het algemeen	—
§ 40. Mazelen en Roode hond	29.
§ 41. Roodvonk	—
§ 42. Waterpokken	—
§ 43. Pokken	—
§ 44. Huidziekten	30.
§ 45. Croup	—
§ 46. Diphtheritis	—
§ 47. Braken	—
§ 48. Toevallen of Stuipen	31.
§ 49. Chorea of St. Vitusdans	32.
§ 50. Kinkhoest	—
§ 51. Andere gebreken	—
§ 52. Adenoïde vegetaties	33.

3. Verstandelijke Opvoeding.

§ 53. Ons verstand, een moeilijke studie	—
§ 54. Het verstand heeft een stoffelijk orgaan	34.

	Bldz.
§ 55. De werkzaamheid van ons verstand	34.
§ 56. Gewaarwording	—
§ 57. Bewuste en onbewuste gewaarwording	35.
§ 58. Waarnemen	—
§ 59. Volledige en onvolledige waarneming	36.
§ 60. Voorstelling	37.
§ 61. Apperceptie	—
§ 62. Associatie van voorstellingen	38.
§ 63. Bewaren der voorstellingen	—
§ 64. Geheugen	—
§ 65. Van buiten leeren	39.
§ 66. Herinnering	—
§ 67. Vergeten	41.
§ 68. Onnauwkeurige herinnering	42.
§ 69. Verwerken der voorstellingen	—
§ 70. Oordeelen	43.
§ 71. Besluiten en redeneeren	44.
§ 72. Inductie en Deductie	45.
§ 73. Sophisme of drogreden	46.
§ 74. Begrijpen	—
§ 75. Optisch bedrog	47.
§ 76. Droomen	—
§ 77. Er is opeenvolging in de ontwikkeling des verstands	—

4. Geestelijke Opvoeding.

§ 78. Ons hart	49.
§ 79. Verband tusschen hart en lichaam	—
§ 80. Invloed van 't verstand op 't hart	50.
§ 81. " " 't hart op 't verstand	51.
§ 82. De behoefte van ons hart	—
§ 83. Onze conscientie	52.
§ 84. De zonde openbaart zich in zonden	53.
§ 85. Karakter	—
§ 86. Het nieuwe leven eerst een teedere plant	54.
§ 87. Geestelijke opvoeding	—
§ 88. Nadere definitie	55.

	Bldz.
§ 89. Middelen der geestelijke opvatting	56.
§ 90. Het voorbeeld	—
§ 91. Het woord	58.
§ 92. Tucht	—
§ 93. Straf	59.
§ 94. Lichamelijke straf	60
§ 95. Het geweten uw bondgenoot	—
§ 96. De leugen	61.
§ 97. Beleefdheid	62.
§ 98. Kuischheid	—
§ 99. Afzonderlijke behandeling.	63.
§ 100. Belooning	—

III. METHODIEK.

A. Algemeene Beschouwingen.

§ 101. De bewaarschoolbevolking en haar indeeling	64.
§ 102. Ontwikkeling of kennis?	66.
§ 103. De leerstof	—
§ 104. Leervorm	68.
§ 105. Leertoon	70.
§ 106. Leergang	71.
§ 107. Leer- en speelmiddelen	72.
§ 108. Spel	—
§ 109. Kinderpoëzie en liederen	73.
§ 110. Spreken	74.
§ 111. Middelen ter aanschouwing	75.
§ 112. Fröbel-methode	77.
§ 113. Teekenvoorbeelden	—
§ 114. Vertellingen	78.
§ 115. Rekenen	—
§ 116. Bijbelsche Geschiedenis	79.
§ 117. Gymnastiek	80.

B. Spelen en Leeren.

1. Het Spel.

§ 118. Het spel voorop	—
§ 119. Vrij en gebonden spel	—

	Bldz.
§ 120. Het gebonden spel	82.
§ 121. Welke gebonden spelen	83.
§ 122. Touwtje springen	—
§ 123. Vrolijkheid past aan de jeugd ,	84.
§ 124. Gymnastische spelen.	—
§ 125. Speelgoed	85.
§ 126. Rijk of armoedig speelgoed	—

2. Zang.

§ 127. Zang is heilzaam voor de gezondheid	—
§ 128. Ook voor de spraakorganen	86.
§ 129. Voorzingen.	87.
§ 130. Inhoud der liederen	88.
§ 131. Taal van 't lied	89.
§ 132. Melodie van 't lied	—
§ 133. Invloed op 't gemoed	90.
§ 134. Hoe den kinderen een lied te leeren	91.
§ 135. Geleerde liederen te onthouden is eisch. . . .	—

3. Aanschouwingsoefeningen.

§ 136. Wat zijn dat?	92.
§ 137. Moet alle onderwijs van aanschouwen uitgaan? . .	—
§ 138. De zinnen hebben oefening noodig	—
§ 139. Al doende leert men	94.
§ 140. Heldere voorstellingen	—
§ 141. Eigen inspanning	96.
§ 142. De naam bij de zaak	97.
§ 143. De tweede trap	—
§ 144. Tegenstelling	98.
§ 145. Een ander voorwerp	—
§ 146. De derde trap	—
§ 147. Voortgezette aanschouwingsoefeningen	99.
§ 148. Platen	100.
§ 149. De vierde trap	102.
§ 150. Gehooroefening	103.
§ 151. Smaak en Reuk	—

4. Spreken.

§ 152. De Bewaarschool geeft heel wat onderricht in het spreken	104.
§ 153. Ontplooiing der taal bij het kind	—
§ 154. Verband tusschen denken en spreken	105.
§ 155. Beschaafde taal	106.
§ 156. Dialect	—
§ 157. Afdalen en opvoeren	107.
§ 158. Spreekoefeningen zijn noodig	—
§ 159. Klinkers en Medeklinkers.	108.
§ 160. Klinkers	—
§ 161. Tweeklanken	109.
§ 162. Onbetoonde lettergrepen	—
§ 163. Verdeeling der Medeklinkers naar de plaats der articulatie	—
§ 164. Klappers, glijders, neus- medeklinkers, vloeibare letters	110.
§ 165. Tabellen	—
§ 166. Hoofdvereischte bij de uitspraak der klinkers en medeklinkers	112.
§ 167. Spreekoefeningen	—
§ 168. Overige klinkers, tweeklanken en medeklinkers	114.
§ 169. Samengestelde medeklinkers	115.
§ 170. Voordoën	—
§ 171. Spraakgebreken	115.
§ 172. De letter r	116.
§ 173. De middel-gehemelte-letters	—
§ 174. De letter l	—
§ 175. De letter w	—
§ 176. Lispelen	117.
§ 177. Door den neus spreken	—
§ 178. Stotteraars	—
§ 179. De Bewaarschool geen inrichting voor spraakgebrekkigen	118.
§ 180. Oefening in vloeiend spreken	—
§ 181. Blijvend nut	119.
§ 182. Een spraakgebrek der onderwijzers zelf	—

5. De Fröbel-methode.

§ 183. Deze methode verdient onze levendige belangstelling.	—
§ 184. Fröbels grondbeginselen	120.

	Bldz.
§ 185. Grondslag zijner methode	121.
§ 186. Is men Fröbel getrouw gebleven	122.
§ 187. Het andere verschil	123.
§ 188. De Fröbel-methode onderdeel van ons schoolplan	124.
§ 189. Waarom geen volledige handleiding	125.
§ 190. Speelgaven	—
§ 191. Aanvullingen	126.
§ 192. Geen levens- en schoonheidsvormen	—
§ 193. Tweede groep	127.
§ 194. Derde groep	128.
§ 195. Vierde groep	129.
§ 196. Zelfstandig gebruik	—
§ 197. Fröbels grafteeken	—

6. Teekenen.

§ 198. Volgens vasten regel	130.
§ 199. Rechte lijnen op ruitjes	131.
§ 200. „ „ „ stippen	132.
§ 201. Gebogen lijnen	—
§ 202. Waar meer voorraad te vinden is	—
§ 203. Vrij teekenen	133.
§ 204. Het ontstaan der teekening laten zien	—
§ 205. Houding	—

7. Vormleer en Rekenen.

§ 206. Vormleer en Rekenen	134.
§ 207. Platte vlakken	—
§ 208. Driehoeken	—
§ 209. Vierhoeken	135.
§ 210. Veelhoeken	136.
§ 211. De Cirkel	137.
§ 212. Het Ovaal	—
§ 213. Lichamen	138.
§ 214. Regelmatige lichamen	—
§ 215. Diagonalen	—
§ 216. Lichaamshoeken	139.
§ 217. Inhoud	—

	Bldz
§ 218. Prisma's	139.
§ 219. Piramides	140.
§ 220. Omwentelingslichamen	—
§ 221. Cilinder
§ 222. Kegel	141.
§ 223. Bol	—
§ 224. Rekenen	142.
§ 225. Vergelijking leert de hoeveelheden kennen
§ 226. Uitgebreidheid der leerstof	143.
§ 227. Het volgende bevestigt het voorgaande	—
§ 228. „ „ uit het voorgaande afgeleid	144
§ 229. Optellen en aftrekken	—
§ 230. Vermenigvuldigen en deelen	146.
§ 231. Boven vier	—
§ 232. Hoever zal de Bewaarschool gaan?	—
§ 233. Oudere manier	147.
§ 234. Waarom het eigenlijk gaat	148.

8. Vertellen.

§ 235. Het vertellen iets heerlijks	149.
§ 236. Voor de taal	—
§ 237. Voor het verstand	150.
§ 238. Voor het gemoed	151.
§ 239. Niet, om allerlei „braafheid” te kweeken	152.
§ 240. Inhoud	—
§ 241. Godsdienst geen zaak naast al het overige	153.
§ 242. Aanschouwelijk vertellen	154.

9. Bijbelsche Geschiedenis.

§ 243. Een heerlijk voorrecht der Chr. Bewaarschool	—
§ 244. Welke tijd van den dag	155.
§ 245. In lagere klassen	—
§ 246. Hoelang?	156.
§ 247. Hoe moet verteld worden?	—
§ 248. Het Bijbelsch verhaal is geen abstractie	157.
§ 249. Welke Bijbelsche verhalen?	—
§ 250. Geen algemeen voorschrift	159.

	Bldz.
§ 251. De Bijb. Gesch. ook nuttig voor 't verstand	159.
§ 252. Een voorbeeld uit het O. T.	160.
§ 253. „ „ „ „ N. T.	163.

10. Gymnastiek.

§ 254. Wat is Gymnastiek	165.
§ 255. Hoofdbewegingen	—
§ 256. Rompbewegingen	—
§ 257. Bovenste ledematen	166.
§ 258. Onderste ledematen	167.
§ 259. Toepassing	—
§ 260. Springen	169.
§ 261. Een voorbeeld	—
§ 262. Nog een Gymnastiekspel	172.

IV. DE SCHOOL.

1. Inrichting van 't Gebouw en de Speelplaats.

§ 263. Daaraan stelt de zorg voor het lichaam bepaalde eischen	175.
§ 264. Ligging van 't Schoolgebouw	—
§ 265. Het Materiëel	176.
§ 266. De schoolvertrekken in 't algemeen	—
§ 267. Hoeveel kinderen mag men in één schoolvertrek bergen?	177.
§ 268. Ventilatie	178.
§ 269. Verwarming	180.
§ 270. Verlichting.	—
§ 271. De Privaten en Waterplaatsen	182.
§ 272. Schoolmeubelen: De Schoolbank	—
§ 273. Het Schoolbord	184.
§ 274. Platen en Voorwerpen	—
§ 275. De Speelplaats	—
§ 276. Het Drinkwater	185.
§ 277. Het Schoonmaken der Schoollokalen	—
§ 278. In de Practijk mogelijk?	187.

2. Orde.

§ 279. Orde is onontbeerlijk	188.
§ 280. Orde in den Tijd van Komen en Gaan	—

	Bldz.
§ 281. Orde in de Plaats bij Komen en Gaan	189.
§ 282. „ onder schooltijd	—
§ 283. Het gebruik der privaten en waterplaatsen	191.
§ 284. Vacantie	—
§ 285. Orde in de afwisseling der bezigheden	192.
§ 286. „ „ „ verdeeling der leerstof	193.
§ 287. „ „ „ uw eigen doen	194.

3. De onderwijzeres zelf.

§ 288. Kroonslagaderen en -aderen	—
§ 289. Eerste vereischte	—
§ 290. Wat van haar in de tweede plaats verwacht mag worden	196.
§ 291. Jegens haar Bestuur	197.
§ 292. „ de Ouders	—
§ 293. Hoofdjuffrouw en helpsters of kweekelingen	—
§ 294. Wat de Ouders haar schuldig zijn	198.
§ 295. „ haar Bestuur verplicht is	199.
§ 296. Wie moet over leermiddelen enz. beslissen?	200.
§ 297. Liefderijke bejeging	201.
§ 298. Opleiding	—
§ 299. Plicht der Besturen in deze	202.

4. Gebed en Zegen.

§ 300. Hoop op Zegen	203.
§ 301. Het schoolgebed	205.

V. BEKNOPTE GESCHIEDENIS DER BEWAARSCHOOL.

§ 302. Geen uitvoerige geschiedenis, maar een beknopt overzicht	206.
§ 303. In den Bijbel	—
§ 304. In Griekenland en Rome.	—
§ 305. In de middeleeuwen	207.
§ 306. Met de Hervorming	208.
§ 307. Pestalozzi, Oberlin en Fröbel	209.
§ 308. In ons Vaderland tot in 't begin der 19e eeuw	211.
§ 309. Tot op de onderwijswet van 1857	213.
§ 310. Na 1857.	215.

	Bldz
§ 311. Tegenwoordige Toestand	216.
§ 312. Invoering der Fröbel-Methode	217.
§ 313. De opleiding	218.
§ 314. Slot	—

Aanhangsel: Vertelling met een paar schetsteekeningen. 220.

Teekenvoorbeelden.
