

M. C. VERSTEEG

Handleiding

ECHT LEZEN

DRUKKERIJ v. h. R.K. JONGENSWEESHUIS - TILBURG

HANDLEIDING

HANDLEIDING
BIJ
ECHT LEZEN

DOOR
M. C. VERSTEEG
TWEEDE BEWERKTE DRUK



DRUKKERIJ VAN HET R. K. JONGENSWEESHUIS, TILBURG

HET VOORLICHT AAN!

Onder de nieuwere gegevens van de psychologie is het globalisatie-beginsel wel een der gewichtigste. Het werkt omvormend en herscheppend reeds op de methodiek der leervakken van de lagere school, en 't laat zich aanzien dat die invloed zal toenemen.

Het globalisatie-beginsel als konsekwentie van de uitkomsten der nieuwere kinderpsychologie leert ons:

dat de psychische ontwikkeling aanvangt met totaliteiten,

dat deze totaliteiten in den beginne opgevat worden in vage, algemene vorm,

dat 't proces van hun ontwikkeling niet bestaat in 't samenvoegen van elementaire voorstellingen, maar in de differentiatie, de structurering van de totaliteiten, zodat de gelede, gestructureerde globaliteit het eindpunt van de ontwikkeling is.

Dit alles is thans algemeen bekend.

Toegepast op het lezen-leren kunnen we zeggen dat het leerproces de volgende stadia doorloopt:

1e. ongedifferentieerde globaliteit,

2e. differentiëring, structurering,

deze komt tot stand langs twee wegen: analyse en synthese,

3e. gestructureerde globaliteit.

Daar de namen: globalisatie, globaliteit aanleiding hebben gegeven tot een te enge opvatting, lijkt 't ons raadzaam in 't kort te wijzen op de verhouding van deze stadia.

Het proces van de globalisatie is tot zijn eindpunt gekomen, pas na 't doorlopen van het derde stadium.

De eerste fase: het globale opnemen, en zijn resultaat: de globale voorstelling wordt soms aangezien als het

voornaamste, ja, als het wezenlijke van het proces; de naam werkt dat in de hand.

Een andere reden is deze: 't is verklaarbaar dat de eerste ontdekkers van 't merkwaardige feit van de globale opvattingshouding bij eerste waarneming, sterk de nadruk hebben gelegd op dit punt. Latere auteurs volgden dit na en legden eenzijdig alle nadruk op het nieuw ontdekte: de globale opname.

In het proces dat wij thans gewoon zijn te noemen: globalisatie, is de globale opname, het beginpunt van de weg die doorlopen moet worden.

't Is de fase van de vage, algemene vorm, van de Gestalt in zijn onvaste, schemerige aanvang. Voor 't herkennen is de diffuse eerste voorstelling nog te onscherp, ontbeert de nodige karakteriserende trekken. Nodig is een scherpere tekening, de summiere kenmerken moeten vermeerderd worden, er moet geleiding, specialisering van 't algemene komen, de delen moeten in de totaliteit meer naar voren treden, duidelijker gezien, klaarder afgegrensd worden. Daartoe wordt nodig geacht: herhalingen van de waarneming. Verder kunnen bij een eerste waarneming het optische en het akustische woordbeeld niet innig verbonden zijn, evenmin kan een genoegzame koppeling van dit zichtbare en hoorbare deel van de taal met de betekenis tot stand zijn gebracht. De herhaling moet bewerken dat de worbeeldvorm telkens krachtiger in zijn geheel, maar tevens in zijn delen naar voren treedt, m.a.w. dat de differentiatie bevorderd wordt, en dit kan enkel geschieden langs analytische weg. Zodat de eis van de herhaling voortkomt uit de analytische structurering van de totaliteit. De kindergeest trachten halt te doen houden bij de ongedifferentieerde globaliteit gaat in tegen zijn natuurstreving, die er op uit is verder te zoeken; de noodzakelijkheid van herhaling van de

eerste opname bewijst tevens de ongegrondheid van dit standpunt. Want de herhaling bedoelt de globale gestaltcontour te versterken, maar tevens de ingesloten delen beter te zien; zonder dit laatste, geen verheldering.

Als dit zo is, lijken de ernstige waarschuwingen van radicale methodici, om de primitieve gestalt niet te verstoren door een vroege analyse niet vrij te pleiten van eenzijdigheid, van een onvoldoend inzicht in het gehele globalisatie-proces.

De leuze: geen aandacht voor de delen, althans niet in het begin, is niet houdbaar, en zetten wij om in de eis: geleidelijk aandacht vragen voor de delen, ter bespoediging van de differentiatie.

De analyse moeten we dus zien als een nodige vervollediging van de globale opname.

Omtrent deze kwestie is 't goed de mening van bevoegden te horen.

Dr. Denys: „De analyse is zelfs het wezenskenmerk van de globalisatie. Deze beperkt zich niet tot een globaal-indruk; ze leidt integendeel naar differentiatie of analyse om zo immer meer en meer duidelijke structuren te vormen.

In een structuur heeft 't kind kennis van een geheel, waarin de delen gezien worden in functie van het geheel en tot die functie behoort ook het inzicht van wezenlijkheid tegenover bijkomstigheid.”

Dr. V. D'Espallier: „Het geheel wordt gevat vóór de delen. Toch mag niet vergeten worden, dat even belangrijk, zo niet belangrijker dan het vertrekpunt, het aanvankelijk ongedifferentieerd totaalbeeld, het daarop volgend onderwijs zelve is, hetwelk dan toch voornamelijk op analyse neerkomt.” (Psychologie en lager onderwijs. IX R. K. Pedagog. Week, Tilburg).

Fr. S. Rombouts: „Men late zich niet misleiden door de naam „globalisatie-methode“, die volstrekt niet betekent, dat er geen aandacht aan de onderdelen der woorden mag geschonken worden. Juist om de scherpe „differentiatie“ de geleiding is het te doen, want zonder zekere analyse is nooit synthetisch lezen te bereiken. Bij de meeste zesjarigen, zo leert de kinderpsychologie, is de natuurlijke overgang naar de analytische opvatting reeds ingetreden. (Naar een betere methode. De Hoofdvakken, p. 24.)

„De onderwijzer moet er zich goed rekenschap van geven, dat de globale opvatting slechts het begin is: als doel moet hem voor ogen staan de differentiatie, de Durchstrukturierung. De naam „globalisatie-methode“ is enigszins misleidend; beter ware wellicht: differentiatie- of de-globalisatie-methode“. (Nieuwe Banen, 8e druk, 1946, blz. 184.)

Bovenstaande citaten suggereren wel klaar, dat de analyse in 't globalisatie-proces een meer beslissende rol speelt dan de globale opname. Daaruit concluderen wij, dat de analyse meer aandacht moet hebben, dan ze tot nu toe toegewezen kreeg bij de meeste globaal-methodici. De psychologie van de leesakt eist een spoedige, maar geleidelijk voortgaande differentiatie — en de ervaring roept erom.

DE GLOBALE OPNAME.

Wat is lezen?

Lezen is meer dan letters kennen en lettergroepen kunnen samenvoegen; lezen is meer dan gedrukte of geschreven tekst kunnen weergeven in klanken-reeksen. Dit alles is de techniek van het lezen, 't is als de schil, waarin de eigenlijke vrucht verborgen zit: de betekenis, de psychische inhoud. In korte formule: lezen is via schrift gedachten opnemen.

Dit geeft ook het eigenlijke doel van het leesonderwijs aan. Een leerling bezit de leeskunst, als hij verstaát, wat hij leest.

De waarneming van optische vormen door het kind.

Lezen geschiedt door middel van een tekst, die bestaat uit schrifttekens, letter-figuurtjes, die in bepaalde groepen verenigd, woorden vormen. De geschreven woorden zijn aanduidingen van gesproken woorden — en aan deze zit de betekenis vast. Het verstaan van geschreven taal heeft in gewone omstandigheden plaats via de klanktaal, die door de letterteken-groepen bewust wordt gemaakt. Het geschreven woord *b o e k* krijgt pas betekenis, voor wie er het klankwoord *b o e k* in kan herkennen, want aan dit klankwoord is de voorstelling van het ding geassocieerd.

Het uitgangspunt voor 't lezen is het geschreven woord. Hoe wordt het schriftbeeld opgenomen door het kind?

Het is thans een vaststaand psychologisch feit, dat de waarneming van complexe dingen globaal geschiedt. Tot deze complexen behoren ook de visuele woordbeelden. Ook 't kind bezit die opvattingshouding: 't neemt dus het schriftbeeld in zijn geheel waar, als een totaliteit, want

ook tegenover schrift-beelden staat 't kind met zijn totaal-gerichte instelling.

Het begin van de leesweg voor 't kind is dus: het ding waarnemen — de naam van het ding zich herinneren — dan: de schrift-weergave van die naam zien, en van anderen vernemen dat die geschreven naam en de gesproken naam hetzelfde ding aanduiden. Nu moet 't kind het schriftbeeld aan het klankbeeld onscheidbaar verbinden. Dit geschiedt door repetitie in zijn verscheiden vormen.

Woord of zin.

Bij de methodische opstelling komt al aanstonds de vraag, welke van de drie zinvolle gegevens: 't woord, de zin, of een groepje zinnen, als uitgangspunt zal genomen worden. In „Tijdschrift voor zielkunde en opvoedingsleer” heeft Prof. Dr. Th. Rutten deze kwestie ook de moeite waard geacht, te belichten. „In de praktijk zal het verschil niet groot zijn, wil het me voorkomen. Vraagt U mij, wat het beste is, dan kan ik U antwoorden, wat het consequente is. Wie naar het beginsel der methode consequent wil handelen, moet beginnen niet met een groep zinnen, ook niet met de zin, maar met het woord. Niet omdat het gedrukte woord met één blik overzien wordt, wat bij een zin meestal niet het geval is. De reden is deze: het woord, waarmee het kind mondeling vertrouwd is, impliceert een zin, heeft de waarde van een hele zin. Het woord is n.l. een ongelede zin. Het woord staat tot de zin als het ongedifferentieerde tot het gedifferentieerde. Het woord is een globaal ongedifferentieerd geheel. De zin is een innerlijk geheel en logisch geordend geheel.

Misschien heeft iemand als bezwaar, dat een woord niet te begrijpen is zonder context. Ik antwoord, dat hij gelijk heeft. Alleen is daarmee niet toegegeven, dat de context

waaruit een woord begrepen wordt noodzakelijk een innerlijk gelede en logisch geordende zin moet zijn. Een woord kan opgenomen zijn in het hoger geheel van de zin, maar het kan ook opgenomen zijn in een ogenblikkelijke situatie, in een geheel van omstandigheden, en in en uit die context begrepen worden. Daarom, wie consequent wil blijven aan het beginsel, dat het ongelede geheel eenvoudiger en makkelijker is dan het gelede geheel, moet de eerste leesles aanvangen met het gedrukte woord”.

(XXVIe Jaargang, blz. 14.)

Eisen bij keuze van de eerste woorden.

We hebben reeds gewezen op de eenzijdigheid van sommige globalisatie-theoretici, die al te sterk nadruk leggen op de eerste fase. Gevolg was dat men één experimenteel gegeven als definitieve karaktertrek van de globale leesmethode ging beschouwen n.l. dat goede woordgestalten opvallende verschillen moeten vertonen, in casu lange en korte lettertekens.

Wij erkennen de waarde van dit gegeven, maar niet in die mate dat deze als eerste en beslissende eis te stellen is aan de keuze van de eerste woorden. Deze eis betreft de woordgestalt, het object van de waarneming. Ons lijkt dat de eisen betreffende het subject, het waarnemende kind, van veel hogere waarde zijn.

Eerste eis is, dat de woorden namen zijn van concrete dingen, in de klas toonbaar. De kinderlijke interesse moet opgewekt en vastgehouden kunnen worden. Dit geschiedt veel sterker door het ding in heel zijn concreetheid dan door enige afbeelding. Het ding in natura wekt in de klas steeds nieuwe aandacht, zelfs zeer bekende dingen. En er is niet veel onderwijskunst voor nodig om de door 't ding verwekte interesse te verhogen. En juist dit moeten

we bereiken; dan is 't de tijd dat de zielefuncties op temperatuur komen, en gemakkelijk in werking treden. Door deze hoogspanning van geestelijke activiteit bereiken we, dat deze geladen sfeer het op zich oninteressante schriftwoord omvloeit, en in de interessekring van de leerlingen trekt.

Men moge een handeling voor de ogen van de ll. uitgevoerd, en uitgedrukt in een zin, de voorkeur geven boven een voorwerp, omdat die sterker de belangstelling spant. Dat is ongetwijfeld waar, en was het daarom alleen te doen, dan zou de handeling onvoorwaardelijk de voorkeur verdienen boven het vertonen van een ding. Maar het doel is belangstelling richten op het schriftwoord, via de belangstelling voor het ding.

De interesse bij een handeling gaat uit èn op de handelende personen, èn op hun handelingen zelve, èn op de bij de handeling nodige voorwerpen. Het aanschouwingscentrum is dus complexer dan bij een enkel voorwerp, wat een meer verdeelde aandacht zal ten gevolge hebben; één ding zal meer de onverdeelde belangstelling hebben. Daarbij komt dat de handeling telkens moet herhaald worden, om aan de geschreven zin zijn betekenis meer en meer te koppelen, terwijl een ding zijn eigen naam zegt aan de leerlingen, op ieder gewenst ogenblik.

Een tweede eis betreft de zelfwerkzaamheid der leerlingen. Dit betekent voor 't begin van 't leesonderwijs, dat de ll. met de woorden iets kunnen doen, de namen van de dingen kunnen leggen bij de dingen of hun afbeeldingen — vooral dat ze de woorden kunnen schrijven, zo dit mogelijk is. Onze keuze van lettertekens en de inrichting van onze schrijfblaadjes maken dit mogelijk, en de ervaring op een groot aantal scholen heeft overtuigend bewezen dat deze oefening in deze vorm een zeer gelukkige greep is. Dit schrijven past onze

methode toe reeds de eerste dag bij het eerste woord. Derde eis. 't Komt meer voor, dat verkondigers van nieuwe denkbeelden, het oude zo totaal versmaden, dat ze daarmee het goede dat 't oude had, ook wegwerpen. Iets dergelijks zien we bij de globaal-methodici, die reeds bij de aanvang niet alleen alle kleine letters maar ook hoofdletters aanbieden. Zeker kan men van uit de globaal-opname aantonen, dat dit niet tegen 't beginsel is. Maar is het didactisch-psychologisch ook verantwoord? Een kleiner veld van onderzoek is vlugger gekend dan een groter; een beperkt aantal onbekenden zijn eerder bekenden dan een massale groep. Daarbij komt noodzakelijk dat het aantal herhalingen ter herkenning beduidend vermeerderd moet worden, en de vastheid van herkenning niet zo spoedig bereikt wordt; ook voor het schrijven vooral in 't begin worden de moeilijkheden opgestapeld. Onze methode begint met een kleine groep lettertekens, die geleidelijk uitgebreid wordt. In een volgend woord vindt het kind bekende letterfiguurtjes; dat moedigt de schrijfdurf aan tot schrijflust.

Een verdere eis bij de keuze van de eerste woorden, volgt uit 't proces van de globalisatie zelf; de eerste fase van de totale opname moet overgeleid worden naar de tweede. Het grote middel daarvoor is: vergelijken, het ontdekken van gelijke lettertekens in de schriftwoorden. Om daartoe te komen moet in de woorden veelvuldig het gelijke letterteken voorkomen. Meer gegevens werken de vergelijking in de hand, weinig geschikt materiaal vertraagt zeer de ontdekking van het gelijke. Onze woordkeuze bevordert sterk het vergelijken.

DE WEG VAN DE ANALYSE.

In 't voorgaande hebben we plaats en waarde van de analyse in 't globalisatieproces bij 't lezen-leren bepaald: ze is een noodzakelijk deel van 't proces, omdat ze de eerste fase, de globale opname, vervolledigt; ze is verder een noodzakelijk middel om de technische leeskunst machtig te worden, ze legt hiervoor de onmisbare onderbouw: de kennis van de woordelementen.

Beschouwen we echter de waarde van de analyse voor 't eigenlijke lezen, dan blijkt dat ze niet tot de eigenlijke leesakt behoort, omdat ze met de betekenis-opname niet direkt te maken heeft. Ze heeft een ondergeschikte rol te vervullen, en *haar weg loopt langs de leesweg heen.*

Doel van de analyse

is de kennis van letterteken en letterklank. We hebben dus te onderscheiden: analyse van 't geschreven woord in zijn delen: de schrifttekens; en analyse van 't gesproken woord in zijn klanken.

Voor de schriftanalyse hebben we twee middelen:

1. vergelijken
2. het schrijven

De woordgestalt, die bij eerste waarneming globaal, vaag en onduidelijk is, moet verhelderd worden door herhaling der waarneming. Hoe vaker een woordgestalt door het kind waargenomen wordt, hoe meer de delen ervan gezien en geleidelijk onderscheiden worden.

Het aantal lettertekens is beperkt; hetzelfde letterteken wordt ontdekt in meerdere woorden. Het *v e r g e l i j k e n* is ingezet: de gelijke letterfiguurtjes opsporen is een aantrekkelijke oefening. Een goede methode zal voor deze oefening een voldoende exploratieterrein moeten bieden. Daar de letterfiguurtjes in geen enkele betrekking staan

tot de betekenis van 't woord, kunnen de leerlingen het doel van de analyse niet vatten; daarom wordt ze als een spelletje beoefend.

Elk s c h r i j v e n van woorden is feitelijk analyse, omdat de lettertekens achtereenvolgens, dus de een na de ander moeten geschreven worden. Het onverbonden blokschrift bevordert de schrift-analyse door 't schrijven als vanzelf. Variërende oefeningen voor het opsporen van gelijke lettertekens zijn aangegeven in het Weekoverzicht.

Is de analyse van 't schriftwoord nog al gemakkelijk, die van 't klankwoord is moeilijker. Onze middelen om tot de klank-analyse te komen zijn:

- 1 articuleren
- 2 luisteroefeningen
- 3 lezen met verlengde klankwaarden.

Goed articuleren is in kindertaal: mooi spreken, de woorden mooi zeggen. Daarbij wordt door de Onderwijzer gewezen op stand en bewegingen van de spreekorganen: bij 't nadoen wijst hij aan, wat mond, lippen, tong, tanden, keel, adamsappel en neus doen — en dit maakt deze oefening tot een prettig spel, maar de Onderwijzer eist tegelijk juist en scherp articuleren, en zo wordt de opmerkzaamheid van de ll. op zijn spraak gericht. Met 't gevolg dat 't kind zijn klanken nu ook meer bewust waarneemt, en beter tracht te vormen.

Om zijn oor nog meer op voortgebrachte eigen klanken en die van anderen te scherpen, nodigt de Onderwijzer zijn ll. uit, om de woorden nu eens mooier te zeggen, dan zachter, dan iets luider — dan weer een bepaalde klank, aan 't begin of aan 't eind beter te laten horen, en geeft daarvan het voorbeeld.

Lezen met verlengde klankwaarden is lezen,

waarbij klinkers wat langer aangehouden worden, en ook medeklinkers waar dit mogelijk is. Deze oefening wordt gehouden met reeds gekende woorden; dan vraagt de schriftvorm van deze woorden geen aandacht meer, en kan dus de volle oplettendheid op de klanken gevestigd worden. Bij dit lezen geeft de hand van de Onderwijzer die langs de lettertekens schuift, het tempo aan. Deze oefening mislukt de eerste keer; de ll. kennen dit woord, en spreken 't op hun vlotte wijze, als één klankgeheel, uit. En nu moet dat anders, langzamer. Het voordoen van de Onderwijzer verduidelijkt de opgegeven taak.

Met deze oefening zijn we genaderd tot vlak bij de klankanalyse: de vinger van de Onderwijzer wees het letterteken aan, en tegelijkertijd sprak de mond van de ll. het woord, en hoorde het oor de klanken. Alle klanken nog wel in 't klankgeheel van 't woord, maar de afzonderlijke klanken toch reeds ietwat gedifferentieerd.

Geleidelijk blijft de vinger van de Onderwijzer wat langer bij de lettertekens staan — dan wordt de klank langer vastgehouden en treedt al weer meer naar voor.

De beslissende stap volgt dan: een eenvoudig woord als „oom” wordt op de woordkaart gelezen, dan met verlengde klankwaarden gelezen. Nu zullen de ll. een kunstje mogen doen: Opletten! zeg alleen maar wat ik laat zien!

De Onderwijzer bedekt de *m*. De ll. proberen de oo-klank alleen te zeggen; bij verscheidene lukt dat — anderen hebben de *m* er al bij gezegd. Na enkele nieuwe proefnemingen slagen allen er in.

Vervolgens wordt de oo bedekt, en gevraagd, wie weet, hoe de driepoot heet?

Variërende oefeningen in Weekoverzicht.

DE WEG VAN DE SYNTHESE.

De synthese is de voltooiende fase in het leerleesproces. Zij brengt de ll. tot echt lezen, d.i. uit het schriftwoord de betekenis ophalen. Al wat voorafgegaan is, werd geleerd met dit eindpunt als doel.

Was 't begin: van ding —over klankwoord — naar schriftwoord, nu is het: van schriftwoord — over klankwoord — naar betekenis.

Overzien we even, welke factoren nodig zijn:

1. de elementen van het schriftwoord, de lettertekens moeten gekend zijn: de verbinding van letterteken en letterklank moet zo vast zijn, dat het teken onmiddellijk de klank oproept.
2. de klanken in een bepaalde groep (woord) moeten verbonden kunnen worden.
3. Is de kunst van het klanken-verbinden bereikt, dan zal het klankwoord direct de zaak-voorstelling oproepen, en is het doel van het lezen in eerste instantie bereikt.

De analyse heeft bewerkt:

de kennis van de afzonderlijke lettertekens en de verbinding tussen letterteken en letterklank. De kunst om de afzonderlijke klanken te verbinden tot een zinvol geheel, tot woorden, is het specifieke doel van de synthese.

Bij nadere beschouwing van de tweede factor, de samenvoeging van een bepaalde groep klanken tot één geheel, blijkt ons, dat het totale klankwoord niet is: een louter na elkaar opnoemen van de afzonderlijke klanken. Deze kunnen op die wijze nooit het bedoelde klankgeheel vormen; hoe vlug de klanken ook na elkaar opgenoemd, gezegd worden; 't blijven losse klankeenheden, even als een hoop stenen, hoe vast tegen elkaar gelegd, nooit een muur vormen. Daar moet kalk tussen, om de stenen tot

één geheel te verbinden. De kalk van de losse klanken is de overgangsklank. De overgang en tevens verbinding van de ene klank met de andere wordt bewerkt door de overgangsklanken. En hier stoten we op de eigenlijke moeilijkheid van 't lezen: deze overgangsklanken staan niet uitgedrukt, de lezer moet ze zelf er tussen kunnen voegen. Vóór de fonetiek 't bestaan van de overgangsklanken tot gemeengoed in de onderwijswereld had gemaakt, hadden de leesmethodici daar geen erg in, en kenden de reden niet waarom de ll. tegen deze moeilijkheid als tegen een onbestijgbare rots liepen. En zou 't hen bekend zijn geweest, dan zouden zij met hun inzicht in 't leesproces, met hun instelling op de letter, toch waarschijnlijk niet tot een goede oplossing zijn gekomen, want voor een min of meer theoretische verklaring van 't feit zijn de beginnende leesleerlingen onbekwaam.

De globaal-methode lost deze ernstige moeilijkheid als 't ware spelend op. Als de ll. tot de synthese genaderd zijn, hebben ze reeds een groot aantal woorden echt gelezen. De eerste woorden leerden ze mechanisch lezen: door herhaalde malen bij 't horen van 't klankwoord het schriftwoord te zien. Vervolgens door de geleidelijke analyse kwamen ze tot de ontdekking van de eigenklank, voorgesteld door een bepaald letterfiguurtje; de hoofdklanken van 't woord werden bewust. De overgangsklanken niet: die werden tussengeschoven, omdat ze het woord in zijn totaliteit reeds kenden. Feitelijk hebben dus onze ll. in een groot aantal woorden deze moeilijkheid onbewust overwonnen. En deze zelfde wijze wordt verder toegepast op een massa woorden die we globaal nog aanleren; nu is 't echter geen mechanisch globaal opvatten meer, want ze hebben de kennis van de lettertekens en letterklanken en hun onderlinge vaste koppeling als een grote steun.

Maar nog een ander psychologisch feit heeft zich voltrokken, waarvan we het verrassende resultaat kunnen waarnemen, eerst bij de vlugste leerlingen en geleidelijk bij de andere; nl. dat ze de kunst om overgangsklanken in te voegen zelfstandig hebben verworven. Een afdoende verklaring van dit ervaringsfeit is nog niet gegeven. Als een der factoren die daarbij een rol spelen, mag zeker genoemd worden, het globaal opnemen en vasthouden van een groot aantal geheelwoorden, dat het materiaal vormt bij de hele afwikkeling van 't leesproces; materiaal dat door en door gekend wordt, waarmee de vaardigheden verkregen worden van analyse en synthese. Deze vaardigheden worden door de meeste ll. op nog onbekend materiaal, op nieuwe woorden, reeds overgebracht, vóór ze de daarvoor bepaalde oefeningen hebben doorgemaakt. Minder vlugge ll. moeten deze oefening gedeeltelijk of geheel doorlopen.

Vóór de eigenlijke synthese aanvangt, is ze door voorafgaande oefeningen ingeleid.

We geven hier in het kort een overzicht van deze oefeningen.

1. reeds gekende woorden lezen met verlengde klankwaarden; dan 't woord bedekken, eerste letter laten verschijnen en benoemen en aanhouden tot de tweede verschijnt, enz.
2. gekende en nog zichtbare woorden schrijven; daarbij zeggen de ll. de klanken die achtereenvolgens geschreven moeten worden. Daarna het geschreven woord lezen met verlengde klankwaarden, als in 1.
3. Van een gekend, maar niet zichtbaar woord, wordt de eerste letter geschreven, en door de ll. benoemd. Tweede letter erbij, onder aanwijzing beide lezen, enz.
4. Een gekend woord wordt vertoond of geschreven en

gelezen. De laatste letter bedekken of uitvegen: lees wat er staat! Weer een letter weg, enz. — Vervolgens worden de bedekte of uitgeveegde letters weer één voor één bijgevoegd en telkens het ontstane gelezen. Dit „toveren” is een spelende leerwijze die nooit verveelt.

5. analoge rijen laten ontstaan en lezen.

Eerst rijen met bekende woorden, b.v. rook

roos

Dan wordt aan de rij van gekende woorden, een onbekend toegevoegd, b.v. o o m

o o r

o o g

Op dit nieuwe woord laten we de ll. hun krachten beproeven. Niemand mag 't zeggen: eerst allen tijd geven om 't te leren! Niet allen komen er de eerste keer mee klaar. Maar na enkele oefeningen weten allen wat er bedoeld is. Duidelijk manifesteert zich bij deze oefening de betekenisdrang, blijkende uit intense inspanning van allen, om zelf er achter te komen wat dat woord betekent.

6. Een onbekend woord wordt vertoond. Er wordt tijd gegeven om het te lezen. In 't begin zal 't voorkomen dat meerdere ll. 't niet klaar spelen. Dan mogen de vluggeren het lezen, voorzeggen. Direct daarop, ter contrôle en ter instructie van de minder vluggen, lezen met verlengde klankwaarden, gevolgd door 't gewoon lezen van 't woord. Bij een volgende repetitie met hetzelfde woord spreekt de Onderwijzer de blijde hoop uit, dat a l l e n het nu kunnen lezen.

Zoals de lezer reeds gemerkt heeft zijn we gekomen tot de feitelijke synthese. In het Overzicht van de eerste

weken zijn nog variaties op bovenstaande oefeningen aangegeven.

Het oefenterrein wordt geleidelijk uitgebreid met nieuwe woorden. Het oefenterrein is ontzaglijk groot. Dit kan 't gevaar meebrengen, dat de Onderwijzer zich laat verleiden tot een zekere haast, die zich gewoonlijk uit door zeer veel technische leesoefeningen te geven, zeer veel analoge rijen, enz., zodat er weinig tijd overblijft voor gezonde taalvorming door een gezond leesonderwijs. Zelfs de leeslesjes worden dan voornamelijk in dienst gesteld van de leestechniek. Dan zou het middel weer de plaats van het doel innemen, en dus het doel schaden. Daarvoor hoede zich de leerkracht.

VOORBEELDEN VAN WOORDBEHANDELING.

oor

1. We roepen een kind voor de klas, dat niet bang is, dat al flink wil leren. We wijzen van 't kind aan: de voet — de leerlingen zeggen hoe die heet. Dan wijzen we aan: been, hand, arm, hoofd, neus, oog, mond... en dan, na enig wachten... oor. Het kind, dat tot nog toe met 't gelaat naar de klas stond, laten we wat keren, dat 't oor naar de klas gewend is. De onderwijzer kijkt en wijst nog even naar 't oor, en doet of hij er iets leuks mee zal gaan doen. Hij vraagt aan 't kind, of het bang is. Op 't ontkennend antwoord, gaat de hand van de onderwijzer langzaam naar 't oor — hij pakt 't vast, en vraagt lachend aan de klas: Wat is dit? — Juist, een oor, een mooi oor, ja, dat kind heeft een fijn oor; zie eens — en terwijl hij de omtrek van 't oor aanwijst, zegt hij: mooi oor! — flink oor — goed gewassen — met zo'n oor kun je goed luisteren. Maar als 't oor vuil is, vol vuil zit, nee, dan kun je niet goed horen; en dit is ook niet mooi, en niet gezond.

Dit kind heeft 't goed gedaan, en goed geleerd. Hoe heet jij? — Men laat 't kind zijn eigen naam goed en duidelijk zeggen. — Dan mag dat kind gaan zitten.

2. Een ander kind mag komen. Heb jij ook 'n oor? Wijs aan. Laat 'ns kijken of 't een goed oor is. Ja, hoor, een fijn oor, goed gewassen.

Ik wijs 't aan, en alle kinderen zullen 't mooi zeggen: oor. Nog mooier: oor. Niet hard, maar mondje mooi: zo: oor. De onderwijzer zegt 't nu met duidelijke mondstanden voor. De klas mag proberen 't langzaam, duidelijk, met mooie mondjes na te zeggen.

3. De woordstrook met oor erop neemt de onderwijzer.

Hier heb ik ook iets van: oor. Dit is een plaatje met wat er op — en dat is voor 't oor van dit kind. De onderwijzer toont de klas de blanco-zijde. Hij voert de spanning van 't verwachten even op, zeggend: ja, hier staat op: oor. Zo schrijven 't de grote mensen. Een doubleur mag even komen kijken, en lezen; deze bevestigt de waarheid: dat op die strook: oor, staat. Jullie mogen 't ook zien; maar zo gauw je 't ziet, moet je zeggen wat er op staat. Weten jullie dat al? Ja, oor. De onderwijzer laat een seconde 't plaatje zien, de klas zegt: oor. De woordstrook nog een keer heel even laten zien. Daarna wijst de onderwijzer met de vinger langs de letters van links naar rechts, d.w.z. links en rechts voor de kinderen. Nog een keer dat spelletje. Dit plaatje: oor, is voor 't oor van dit kind. Ik zal 't er bij houden. Ja, zo is 't goed; daar oor van jongen, en hier plaatje van oor. Nu wijs ik aan, en jullie mogen het zeggen. — Nog een paar keer deze manipulatie.

Nu moest ik het plaatje aan zijn oor kunnen hangen. Hoe kan dat? . . . met touwtje? Wie heeft er een touwtje of draadje? — Heeft een kind toevallig zo iets bij zich, dan vraag de onderwijzer of hij 't mag hebben; zelf heeft hij er een in gereedheid.

Hoe kan ik nu dit touwtje aan 't plaatje vast maken? . . . gaatje door de karton, touwtje er door — alles met ernst, gewichtig, zonder veel praten; de kinderen goed laten kijken, bij alles hun hulp vragen.

Dan wordt 't plaatje aan 't oor van 't kind gehangen, en de onderwijzer zegt: fijn, zo! Zo moet het; daar oor en daar oor.

De leerlingen mogen 't ook nog op aanwijzing zeggen. Een ander kind mag komen, de woordstrook wordt aan zijn oor gehangen — herhaling met aanwijzen en uitspreken.

4. Kind staat met woordstrook.

Nu zou 't fijn zijn, als ik dat alles op 't bord kon tekenen. Ik ga 't doen. Wat moet ik eerst tekenen? — 't oor van 't kind. Ik kijk eens goed hoe zijn oor er uitziet. De onderwijzer gaat met de vinger over omtrek van de oorschelp, en zegt: Nu kan ik 't wel, hier op bord. Kijk maar eens. De onderwijzer tekent de oorschelp in één trek — nog een stip voor 't oorgaatje, en zegt dan: ja, ja, dat is 't oor van Jan. Niet zo fijn en echt als zijn echt oor, maar toch goed. Teken jullie 't na, met je vinger (in de lucht). Wat moet ik er onder schrijven? . . .

Ja, maar ik zet er onder, wat *op* dat plaatje staat. Kom eens hier, N. en wijs mij eens aan, wat ik eerst moet schrijven van dat plaatje. — Een slimmerd mag de o komen aanwijzen. De onderwijzer zegt: die is heel gemakkelijk, dat is een nulletje, een rondje, — en daar staat nóg zo'n rondje naast — die schrijf ik hier ook op. — Wat nu nog? Wijs mij aan. Dat achterste stukje (de r) dat is een recht streepje, met een haakje boven eraan. Ziezo, hier staat het. Is 't goed? Is 't net als op 't plaatje? Enkele malen de tekening aanwijzen, en 't woord samen lezen.

Een ander kind mag komen. We tekenen zijn oor ook op 't bord, en moeten er ook weer de naam onder schrijven. De leerlingen schrijven mee in de lucht, dan op de bank. Weer aanwijzen en lezen.

Bij de herhaling tekenen we twee oren van een kind, en schrijven er telkens oor onder; één kind of heel de klas mag de onderwijzer helpen, en zeggen wat hij eerst moet schrijven, en wat dan; bedoeld is natuurlijk de aanduiding der lettervormen in termen zoals 't kind de tekenjes zou noemen; dus: rondje of nulletje, en streepje met boogje of haakje.

Een andere variatie bij de repetitie is een paardekop met

twee oren, ezelskop met twee lange oren. Zie leesboekje 1, Echt Lezen bladz. 1.

5. Met enige gewichtigheid deelt de onderwijzer het schrijfblaadje uit, en dit wordt beschouwd. De kinderen herkennen 't afgebeelde voorwerp, en de naam die er onder staat. Ze vergelijken deze met de naam op bord, en op de grote woordstrook van de onderwijzer.

Nu mogen jullie ook gaan schrijven: ja, zo'n woord, die naam gaan we echt schrijven, hoor, net als de grote mensen. Ik doe mee, hier op bord. Wat moet ik eerst doen? — Het plaatje natekenen. Dat doe ik, kijk maar. — Wat nu? — De naam eronder schrijven. De onderwijzer doet het in zijn geheel. Heb ik 't goed gedaan? Ja.

En nu ga ik eerst hier op bord schrijven, en dadelijk jullie op je papier; kijk even hier, kijk goed, hoor. Ik loop met mijn krijt hier over die twee rondjes.... zo.... en dan over die achterste streep. — Kunnen jullie dat ook? Kom eens hier, N., doe jij 't met de stok, daarmee gaat 't ook al. — Een vluggerd mag komen overwijzen — nog een — nog een, zo, dat allen goed weten, wat er bedoeld is. Nu gaan we allemaal schrijven. Jullie op je papiertje, en ik op 't bord. Wijs 't plaatje (oor) aan. Wat staat er onder geschreven: oor. Neem je potlood, en loop met de punt over dat eerste rondje. De onderwijzer zegt dat allen 't flink doen, al gaat 't ook wat mis, of er naast. Nu over dat tweede rondje.... ook al goed.... en nu over die laatste streep, bovenaan beginnen.... goed. En dat kleine boogje boven mag je ook er aan maken. Prachtig, wat heb jullie nu geschreven: oor. Wie heeft er mooi overgelopen: die heeft 't beste geschreven. Nu nog meer.

Wat staat er nog op jullie papiertje? O kijk, met heel dunne lijntjes staat er weer oor.... En bij mij op bord staat nog niets. Wacht, ik doe 't net, als bij jullie. Ik schrijf er ook heel, heel dun: oor, neer.

Nu moeten we over die dunne lijntjes schrijven. Zou jullie dat ook kunnen? O ja, dat gaat juist als daar precies. We doen 't, hoor. Niet te vlug. Maar langzaam, dan gaat 't zeker fijn. — Toe maar, eerst over dat eerste rondje.... nog een rondje.... dan die achterste streep, boven aan beginnen, en 't boogje.... Mooi gedaan! Wie heeft er mooi overgelopen?.... Wat heb jullie geschreven?....

Ook de volgende stippelnamen worden zo geschreven, terwijl tussen 't onderste lijnenpaar ze zelf mogen schrijven. De onderwijzer doet alles mee; dat moet hij nog een tijd blijven doen, voor de zwakkeren.

Zijn er kinderen, die er nog niets van maken; daar nog geen zorg om. We laken niets; integendeel, we prijzen, en moedigen aan, en wekken op. Hetzelfde woord krijgt nog minstens 3 maal een beurt; nog 3 maal mogen ze zo'n schrijfblaadje vol maken. En de onderwijzer heeft in het resultaat tussen de onderste lijntjes een maatstaf voor wat elke leerling bereikt. Meer dan 3 maal hetzelfde schrijven is niet doelmatig. Is het resultaat bij enkelen nog niets, toch geve men de leerlingen het volgende schrijfblaadje. Dezelfde letter keert nog vaak genoeg terug. En we mogen bij onze beoordeling van deze eerste producten niet te veel eisen. Als 't er maar wat op begint te lijken, moeten we al tevreden zijn.

6. De ll. ontvangen het oplegplaatje van oor, met het woordstrookje: oor. Dat wordt in een doosje door de ll. zelf bewaard.

oom

1. Kunnen we oom in school brengen? Niet in natura, maar onze jonge leerlingen kunnen kostelijk fantaseren

en grote mens spelen. In een jongensklas kan men voor schooltijd een der grootste vluggerds instrueren, en bij meisjes kan men met evenveel succes één de oom-rol laten spelen. En daartoe is niets meer nodig dan een hoed, een stok erbij maakt 't nog beter.

De leerling, die oom zal spelen, staat, zonder dat de klas 't weet, in de gang, voor de deur. De onderwijzer kijkt even zwijgend naar de deur, net of hij iemand wachtend is. Hij gaat naar de deur, ziet even door de ruit, of door een kiertje, en toont door de lach op 't gelaat, dat er iets is, en door een gebaar wijst de onderwijzer op de deur. Heel de klas richt zijn opmerkzaamheid op de deur, en spant zijn verwachting. Wij houden die opmerkzaamheid gespannen, en gaan die uitbuiten. De onderwijzer doet nog geheimzinnig, en zegt dan een enkel kort woord: daar is iemand.... daar is iemand, aan de deur.... die wil binnenkomen.... als jullie allen flink recht zit, en heel zoet zijt, dan komt die.... Maar als ie binnenkomt moeten jullie hem groeten.... Wat zul je zeggen?.... Ze weten 't niet.... Ik zal jullie 't heel zacht zeggen: 't is.... oom. Zeg jullie ook zacht: oom — heel zacht: oom. Nee, je moet 't mooier zeggen, want 't is zo'n goede man; zeg 't mooier: oom. Nog mooier: mondje zo, open, en dan dicht. Juist, nu gaat 't goed, nu zeg jullie 't mooi. Als hij binnenkomt, wat zul je dan mooi zeggen: oom. Goed, ik laat hem komen. Zeg jullie 't nu mooi, zo gauw hij er is.... De onderwijzer opent de deur, en nodigt oom uit, om in te treden. De klas ziet verrast op, en vergeet bijna oom te groeten. De onderwijzer herinnert ze lachend aan hun taak. — Zeg 't mooier, voor die goeie oom! — We plaatsen oom midden voor de klas, en vragen hem, hoe hij heet.... Tot de klas gewend: hoor jullie het. Zeg 't mooi na. — Mooier. — 't Is zo goed, oom? — Dan richt de onder-

wijzer zich tot oom, en zegt: Oom, uw naam heb ik opgeschreven. Wilt u het eens zien? De strook met oom er op, wordt voor de dag gebracht, oom mag 't zelf 't eerst zien, de klas nog niet: de aandacht weer wat spannen. — Is 't zo goed, oom? — Mogen de kinderen 't ook zien? . . . Met toestemming van oom, mag de klas 't zien, één seconde, als ze 't tevens mooi zeggen. Dan nogmaals één seconde vertonen, en tegelijk laten lezen. Zo worden ze versterkt in de globale opvatting van 't woord, en 't oog getraind, om rap aandachtig op te nemen. — Na enkele keren kort vertonen, laten we 't nu langer zien, en 't woord langzamer mooi uitspreken.

Aan wie moeten we dit plaatje nu geven? . . . aan oom. Goed, hier heb je je naam. Hou hem vast, en laat hem de kinderen zien. — Zeggen jullie, wat er op staat.

2. Nu ga ik die oom op bord tekenen. Oom, ga mooi recht staan, want ik teken je hier op bord. Eerst de hoed, dan zijn hoofd; nu zijn jas, zijn arm, zijn benen: al klaar. Nee, 't is nog niet klaar. Wat moet er nu nog bij? . . . Wij schrijven erbij, hoe oom heet. Waar zal ik dat schrijven? Kom N. mij eens helpen, en precies aanwijzen op 't plaatje, dat oom in de handen heeft, wat ik eerst moet schrijven. — Juist, een rondje, en nog een rondje, en dan. . . . dat met drie pootjes. 't Staat er al. Is 't goed? . . . Is 't net als op plaatje bij oom. — Ik zal het plaatje er eens bij houden. Ja, 't is juist eender.

Wijs aan: oom op bord. — Zeg wat er bij staat.

Nu, oom, zet je hoed maar af, en geef je stok maar hier, maar 't plaatje mag jij voor mij bewaren. Waar zul je 't bewaren? . . . En de volgende keer mag jij 't plaatje weer eens laten zien, hoor.

Het kind mag 't plaatje in zijn kastje bewaren.

De volgende schooltijd treedt oom nog even op, in kostuum, zijn naamplaatje wordt beschouwd, en weer verge-

leken met wat we op bord hebben geschreven. En we schrijven 't woord nogmaals op, terwijl de leerlingen 't ons voorzeggen (rondje. . . . driepoot) en in de lucht meeschrijven, en dan met de vinger op de bank.

3. De leerlingen krijgen het schrijfblaadje van oom.

4. Oplegplaatje van oom.

DE EERSTE WOORDKAART.

a. *Kennismaking met de eerste woordkaart.* Het zestal behandelde woorden is nu op aantrekkelijke, aanschouwelijke wijze voor de ogen der kinderen gebracht. Het is nu zaak, de beelden van deze woorden, de Gestalten, door voortdurende repetitie te verhelderen, de vaaggekende vormen krachtiger te doen uitkomen, en ze vaster te laten opnemen.

Hiervoor nemen we een nieuw leermiddel, de eerste grote woordkaart. De zes plaatjes van de afbeeldingen van de eerste rij worden opgehaald; de ll. behouden de zes woordstrookjes.

Met ietwat plechtige ernst wordt eerst de grote woordkaart getoond. . . . de schoonheid ervan geprezen. Dan zal de onderwijzer eens zien, wie er toch wel zo'n fijne kaart met kleine plaatjes krijgen zal. Alleen die kinderen, die ze fijn bewaren, net zo fijn als ze nu is. De uitdeling volgt, zwijgend bijna. Kennen jullie er al wat van. . . . Wijs aan: oor, oom, enz.

Neem het plaatje van *oor*. Leg 't op de grote kaart. — Bij dit begin blijft de onderwijzer rustig voor de klas staan. Al zit er hier en daar een te wurmen en fout te doen, dat geeft niets; die leert het wel van anderen. En nu mogen de ll. zelf de overige plaatjes opleggen, langzaam en precies.

Neem alle plaatjes er weer af, en leg ze op de bank (of in de doos).

Leg alle plaatjes weer op; zelf maar zoeken. . . . Dat werkje mag gerust nóg een keer.

Telkens, bij iedere oefening, wijst hij er even kort op, dat ieder kind *zelf* voor zijn *eigen* plaatjes moet zorgen; ze zelf fijn moet bewaren, enz. Dat wekt gevoel voor

orde en verantwoordelijkheid en ze zijn er fier op zo iets te mogen doen.

Bovenstaande oefening is, de eerste maal gegeven, bedoeld als kennismaking. Nu zal er mee geleerd worden. De kinderen beschouwen 't als spel — maar wij hebben ons leerdoel vast in 't oog: van de afbeeldingen moet de aandacht naar de naam, 't woord er onder. En door veelvuldig er mee omgaan, moet het woordbeeld vast ingeprent worden.

Bovenstaande oefening wordt dus nog enkele malen herhaald.

b. Van dingvoorstelling tot woordvoorstelling.

1. De ll. hebben de woordkaart voor zich. Ze leggen de plaatjes van de bovenste rij op.

Neem 't eerste plaatje. Wat staat er op? En wat staat er onder oor? Hebben we dat al meer gezien? Waar?... op bord. Beide worden vergeleken, de afbeelding en vooral de naam. Ook de grote woordstrook met de naam in grote letters wordt vergeleken. Leg dat plaatje van oor weer op zijn plaats. Neem 't tweede plaatje. Wat staat er op? — Wat staat er onder? oom. Kijk eens goed. Waar heb je dat al meer gezien? Op bord.... en op de grote woordstrook. Vergelijken. Zo wordt gehandeld met de volgende woorden: noot, rook, roos, goot.

2. De ll. hebben de woordkaart voor zich. De kleine plaatjes liggen in de doos.

De onderwijzer neemt zijn woordstrook, waarop alleen 't woord oor staat. — Jullie hebben dit ook. Zoek het. — Laat zien. De ll. houden 't even omhoog — vergelijken even — opleggen. De onderwijzer neemt de tweede woordstrook: oom. Hij laat ze zien, en de l.l. zoeken de naam en 't plaatje. Vergelijken. — Evenzo met noot, rook, roos, goot.

3. De ll. hebben de woordkaart voor zich, met kleine

plaatjes er op. De onderwijzer schrijft op bord: oor. Zoek het plaatje. Kijk of 't goed is. — Weg.

Hij schrijft op: *noot*. Zoek dit plaatje — vergelijken — weg. En zo voort met alle plaatjes, in willekeurige volgorde.

4. De ene rij kinderen neemt een aangeduid plaatje, en legt het midden op de bank, tussen de twee kinderen in. Het ander kind mag zijn zelfde woordje zoeken en er naast leggen. Samen kijken ze of beide woorden hetzelfde zijn, en lezen ze dan.

c. *Schrijven als middel ter bevestiging*. De ll. hebben hun doos met 6 woordjes en krijgen een blaadje papier. Neem *oor*. Leg 't neer op je papier. Wat staat er op: *oor*. Jullie kunt dat wel naschrijven. Probeer 't maar, vlak onder je woordje. Schrijf 't nog eens. Alzo schrijven ze een hele rij *oor*. Vervolgens met de andere woordjes. Telkens lezen we de geschreven rij samen over.

d. *Leesoefening*.

a) Als de ll. de bovenste rij woordjes opgelegd hebben, nemen ze op commando het eerste woordje er af, en leggen dat naast de woordkaart. Wat ligt daar? . . . *oor*. Neem 't tweede plaatje. Leg het naast de kaart, onder het andere woordje. Wat ligt daar? *oom*. Lees het bovenste. Lees het tweede. Enz.

De woordjes van de eerste rij komen zo vertikaal onder elkaar te liggen. En worden zo gelezen. Kan een ll. het woordje nog niet, dan mag hij op de plaat gaan zoeken.

b) Een andere keer dezelfde rij woordjes in willekeurige volgorde. Deze oefeningen veelvuldig geven; ze dienen rechtstreeks het herkennen en inprenten van de woordbeelden.

c) De onderwijzer neemt zo'n rij over op bord. Weer variatioefeningen tot hetzelfde doel.

HET GEBRUIK VAN 'T EERSTE LEESBOEKJE.

Reeds de eerste week kan het eerste leesboekje gebruikt worden.

De leerlingen hebben twee handen, en die twee ledematen kriebelen bij de meesten van bewegingsdrang, zijn sterk geladen met motorische spanning, die uitwerking zoekt. En 't leesboek, zo'n fijn, nieuw leesboek is geen geschikt object om er hun vingerbewegingsontlading op los te laten gaan. We vangen daarom deze op en maken er ons een bondgenoot van; en dit is heel gemakkelijk: we geven de ll. een aanwijsstrook papier, b.v. van een cahieromslag, ter grootte van een halve pagina. Deze strook leren ze met twee handen vasthouden, en telkens verder schuiven over de leesregeltjes.

Met de leesboekjes heeft de onderwijzer deze strookjes gereed. Van de eisen die de onderwijzer bij 't gebruik van de boekjes stelt, hangt 't af, of de ll. hun boekjes eerbiedigen, ze sparen en bewaren als hun toevertrouwd eigendom, ofwel dat ze ze zorgeloos behandelen.

Het uitdelen ervan gaat met enige plechtigheid gepaard: 't is ook een grote gebeurtenis. De onderwijzer heeft zo'n nieuw, fijn, prachtig boekje in handen, en beschouwt 't zelf met belangstellende hoogachting, want 't is zo mooi, zo zuiver, zo prachtig! Hij somt er de hoge kwaliteiten van op. — En dan... zo'n boekje, wie zou er eentje krijgen? Wie zou het mooi, en netjes kunnen bewaren?... Daar ziet hij een ferm kind zitten, die krijgt er een, die zal 't wel mooi bewaren, die is al heel wijs. — Het boekje wordt bij de leerling op de bank gelegd, en hij mag er nog niet aankomen, en 't nog niet openmaken. — Dan wordt al spoedig wéér een flink kind gevonden, die wijs genoeg is om ook zo'n prachtboekje te krijgen. Dan ziet de onderwijzer er nog veel, veel meer — ja, misschien

allemaal wel. . . . En zo krijgen alle ll. het boekje voor zich, en kijken er met eerbiedige afblijving naar. Een korte bespreking van 't uiterlijk. . . . en dan. . . . gaan we echt kijken, en echt lezen. Met grote voorzichtigheid mogen ze 't open maken, juist zo als de onderwijzer 't voor doet. En dan. . . . Mag je met de vinger aan 't boekje komen, of met je vinger er op wijzen? . . . Nee. . . nee. . . Hoe dan? . . . De onderwijzer deelt mee, dat hij voor elk een fijn papiertje heeft, om netjes op 't boek te leggen en om bij te wijzen. Met enige aanprijzing deelt hij dan ook deze rond. 't Gebruik toont hij door voordoen aan: met twee handen zó vasthouden, en dan onder 't bovenste plaatje leggen; zó dat je die bovenste plaatjes zien kunt. Deze plaatjes worden bekeken en kort besproken. Schuif wat omlaag. Wat zie je dan? . . . De naam die er onder staat. Lees die naam. . . . Vervolgens door omlaagschuiven van de aanwijsstrook komen de volgende plaatjes aan de beurt.

Onder aan de pagina staan de behandelde woorden zonder tekeningen, maar ze blijven toch in verband met de plaatjes; en de ll. mogen hier hun kracht eens aan beproeven: 't is vergelijken.

Voortdurende herhaling is noodzakelijk. Is deze eerste pagina in eerste kennismaking geweest, dan gaat 't niet zoals in andere leesboekjes: nu de volgende bladzijde, enz. Neen, wij weten immers, dat de Gestalt van de eerste woorden nog niet doorgestructureerd is. Daartoe dient een meermalige waarneming; bij ieder daarvan treedt verscherping van de Gestalt in, niet gepercipiëerde delen en elementen van 't complex worden opgemerkt, of tot meerdere klaarheid gevoerd. We beginnen dus de leesles uit 't boekje nog herhaalde malen met pagina 1, en lezen zo ver we nu zijn.

Woorden van 't eerste leesboekje die niet op de woord-

kaarten voorkomen, worden op dezelfde, globale wijze geleerd. Op bord of papier met tekening wordt de naam vastgehouden; zie pag. 8, *net*.

Woorden met fonetische afwijking worden globaal geleerd en vastgehouden, en komen niet in aanmerking voor analyseoefeningen, b.v. *de*.

Het vergeten zijn van woorden wordt verholpen door te wijzen naar 't woord met zijn tekening als deze zichtbaar zijn, of door voorzegggen door onderwijzer of een leerling.

ONZE ANALYSE-OEFENINGEN.

Deze zijn voor de lettertekens-analyse: vergelijken en het schrijven. Er moet gezorgd worden dat *alle* lettertekens voldoende aan de beurt komen.

Articuleren.

De eerste voorbereidingsoefening die wij reeds in die richting gegeven hebben, bestaat in het *duidelijk articuleren*. In onze uitwerking van de behandeling van woorden van de eerste rij hebben wij dit reeds aangestipt. Wij trachtten de ll. daardoor te brengen tot scherp en juist voortbrengen der klanken, tot meer aandacht op afzonderlijke klanken. Het voornaamste aanschouwingsmiddel daarvoor was het voorbeeld van de onderwijzer. De attentie van de leerling werd gevestigd op mondstand, op gebruik van tong, tand, enz. Deze eerste oefeningen werden en passant gegeven, en waren voor de leerling een spelletje; voor de komende analyse zijn ze echter reeds belangrijk.

Luisteroefeningen.

Nu gaat de onderwijzer deze oefening wat meer opzettelijk richten naar de waarneming der afzonderlijke klanken. Hiervoor gebruiken we *alleen die woorden*, die volgens onze methode reeds als *gekend* moeten beschouwd worden; op dit tijdstip zijn dat de woorden van de eerste rij. De betekenis van deze woorden is bekend, het schriftbeeld is een bekende Gestalt geworden, nu kunnen we meer aandacht aan de delen wijden. Volledige analyse wordt geenszins beoogd; 't is het beginstadium der klankanalyse, waarin de ll. zich nu gaan inleren. Als voorbeeld nemen we: *rook*.

We laten 't woord duidelijk, langzaam uitspreken, terwijl de onderwijzer de woordstrook in de hand heeft, en er langs wijst. Om de opmerkzaamheid vooral van de zwakkere ll. op de afzonderlijke klanken te trekken, zegt de onderwijzer: de k aanwijzend :Ik zou deze, die uit je keel springt, nog mooier en beter willen horen, enz.

Duidelijke eind-medeklinkers vooral geven succes vanaf de eerste oefeningen. Dit beluisteren groeit snel. Echter blijft voor de minder vlugge ll. een geleidelijke training gewenst.

Over lezen met *verlengde klankwaarden* is genoeg gezegd in: *de Weg van de Analyse*.

De klankanalyse is een lastig probleem voor de kindergeest: 't is een waarnemen van vluchtige klanken, die in 't woord vast aan elkaar gesmeed zitten tot één geheel, die in elkaar overvloeien. Veel, geduldige oefeningen zijn voor de zwakkere ll. nodig. De Onderwijzer kan er de tijd voor nemen; het eigenlijke lezen, 't globaal opnemen van nieuwe woorden, gaat steeds door.

Bij de klankanalyse is 't nodig te zorgen dat *alle* klanken voldoende een beurt krijgen.

De letterklank moet geleidelijk zo hecht aan het letterteken geassocieerd worden, dat dit laatste onmiddellijk en correct de eerste reproduceert.

Als de klankanalyse al wat loopt, worden de lettertekens met hun eigen klanknaam genoemd bij het schrijven van de woorden. Dan zegt de Onderwijzer bij zijn nazien van 't geschreven, b.v. Jan, die oo heb jij fijn geschreven — Nelly, die t kan wat mooier.

ONZE SYNTHESE-OEFENINGEN.

Hoe werd tot hiertoe een woord herkend en gelezen?

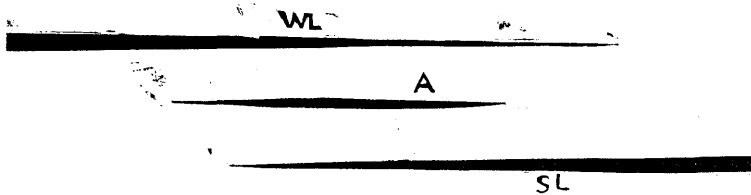
Ons allereerst lezen begon met een benoemen van 't geziene ding of zijn afbeelding: niet op de eerste plaats de lettergroep, het woordbeeld, maar 't voorwerp of zijn afbeelding, zei 't kind de naam. Geleidelijk schoven wij 't voorwerp of zijn afbeelding meer op 't achterplan, en lieten 't schriftbeeld op de voorgrond treden, en zijn functie van reproducent van klank en betekenis meer en meer vervullen.

Langs twee wegen brengt onze methode de ll. tot het nieuwe woord. De eerste weg is tot nu toe bewandeld: het rechtstreeks aanbrenge van woordbeelden; en deze weg blijven we nog een hele tijd begaan; tot het vijfde en zesde leesboekje is deze wijze hoofdzaak.

De tweede weg is die van zelfstandig nieuwe woorden lezen. Deze tweede weg moet de kinderen leiden tot de kunst om alle nieuwe woorden vlot zelfstandig te kunnen lezen. Onze methode geeft tot dit doel oefeningen, die haar geheel eigen zijn, die haar onderscheiden van alle gangbare leerwijzen. Bovendien hebben deze oefeningen nog een kenmerkend karakter: nl. dat ontwikkeling der beoogde vaardigheid langs psychologische banen voortschrijdt, dat ze is een geleidelijk ingroeien van de geest in de nieuwe oefening, waardoor het nieuwe langzaam maar inniger, en als 't ware met zijn wezen samensmelt, waardoor de ll. met een grote gemakkelijheid het nieuwe leert beheersen. Het is van beslissend belang, dat de onderwijzer deze ontwikkelingswet, die door de moderne kinderpsychologie zo nadrukkelijk verkondigd wordt, kent, om de noodwendige konsekwenties er van, begrijpend te aanvaarden. Een dezer konsekwenties is dat men het ontwikkelingsproces zijn tijd geeft: want voor iedere

vorming en volmaking van een geestesoefening is behalve de nodige geestesrijpheid ook tijd nodig. En zonder schade voor de voortgang van 't leesonderwijs kunnen we de ll. voldoende tijd voor 't verwerven van deze kunst toestaan, want het lezen langs de eerste weg gaat zijn gewone gang.

Verhouding tussen de verschillende soorten van oefeningen. Graphisch kunnen we de beide wegen alzo weer-geven:



WL is het lezen op woordbeeld, SL het synthetisch lezen, terwijl A de analyse beduidt. De grafische voorstelling wil door de zwaarte der lijn aangeven, de verhouding der drie soorten oefeningen, wat betreft de waarde die er aan gehecht wordt, en de tijd er aan besteed. Zo ziet men, dat het WL de eerste tijd uitsluitend ge-oefend wordt; het verloop van het SL is anders: 't be-gint met enkele inleidende oefeningen, neemt toe, en bereikt als eindpunt het volledig synthetisch lezen, de verkrijging van de technische leeskunst. Beide soorten van lezen lopen, zoals de figuur aanduidt, lange tijd samen voort. Zoals de zwaarte der lijn aanduidt, daalt langzamerhand de betekenis van het meer mechanische globaal lezen, terwijl de betekenis van het synthetisch lezen stijgt. De analyse is een tussenoefening.

Onze graphische voorstelling kan enigermate mis-leidend zijn. Men mag er nl. niet uit lezen dat we steeds minder waarde gaan hechten aan het woordbeeld. In-

tegendeel, dat zal steeds 't meest geëigende middel zijn om de kinderen echt verstandelijk te laten lezen.

Hoever zijn we nu? 't Heeft zijn nut, even na te gaan, hoever 't kind in het lezen gevorderd is, en hoe zijn geesteshouding is op dit tijdstip in de leesperiode.

Een som van woordgestalten heeft 't zich eigen gemaakt, een andere groep is nog in ontwikkeling. We zien, dat nieuwe woorden sneller als woordgeheel opgenomen worden; het opname-vermogen daartoe is sterk gegroeid.

De analyse geschiedt eveneens vlotter, verloopt vaak zonder enige hulp: want naast de instelling op geheelgestalten is tevens die voor de differentiatie versterkt.

De principiële instelling op de betekenis blijft door de behandeling bovenaan staan.

Deze verworven leeshouding is voor de laatste fase van het lezen van 't grootste belang: deze steunt er op als op zijn vast fundament. De volgende oefeningen vinden hun basis in het lezen, in zoverre deze kunst reeds verworven is.

De verworven leeshouding van 't kind in onze methode is niet gericht op de letter, maar op 't hele woord, en dat wel om zijn zin. De grote betekenis van deze principiële instelling kan niet genoeg naar voor gebracht worden. Voor zo'n leerling heeft de letter geen zelfstandig bestaan gekregen. Deze leeshouding en deze drang naar de betekenis vormen de beste basis, bieden de geschiktste gegevens om de problemen der synthese op de gemakkelijkste en eenvoudigste wijze op te lossen. Zie overzicht van de eerste weken, week 5 enz.

Het synthetisch lezen en bordjesjes. De nieuwe woorden treden hier niet los op voor 't kind. We plaatsen ze in een betekenis-geheel, in zinsverband.

Bij lesjes op 't bord, die ontstaan uit actualiteitjes van

de klas, de school of omgeving, werken de kinderen actief mee tot 't ontstaan der les. Is een zin gezegd en goed bevonden, dan wordt hij op 't bord geschreven: de ll. helpen daarbij, door woord voor woord voor te zeggen. Ook 't nieuwe woord komt zo op 't bord. De zin wordt in zijn geheel gelezen; daarna nog eens wat langzamer, waarbij ieder woord wat meer zelfstandig naar voor treedt. Hierbij komt het nieuwe woord nog meer uit, en de onderwijzer past de eerste oefening er op toe: hij laat 't nieuwe woord even mooi en duidelijk lezen, met verlengde klanken. Bij de repetitie der hele les mag een ll. de moeilijke, d.z. de nieuwe woorden komen uitzoeken en afzonderlijk lezen.

Hierbij merken we op, dat het nieuwe woord in betekenisverband een min of meerdere sterke indruk maakt op de kindergeest, naarmate de interesse voor de stof groter is, en alle zielekrachten actiever betrokken zijn bij de les. Waaruit volgt dat de onderwijzer moet trachten zijn lesjes te activeren, te dramatiseren, te doen leven voor geest en oog der kinderen.

Verder mogen de ll. dikwijls de les of alleen de nieuwe woorden van de les schrijven. Dit kan geschieden tegelijkertijd, dat de les op 't bord komt, of wel daarna. *Het synthetisch lezen en de leesboekjes.* De lesjes op 't bord zijn de meest geschikte gelegenheden om nieuwe woorden te leren.

Daarnaast komen de leesboekjes in aanmerking. Treden daar nieuwe woorden op, dan kan de ll. deze, als 't synthetisch lezen nog weinig geoefend is, niet klaar krijgen. 't Is niet in de geest onzer methodiek, de ll. al vroeg zo maar voor nieuwe woorden te zetten; dat is niet goed overeen te brengen met 't hoofdprinciep: de betekenis bovenaan! En als de onderwijzer meent dat de ll. nog niet in staat zijn zelfstandig een lesje lezend op te nemen,

moet hij die weg nog niet opgaan. De inhoud der les ligt geheel buiten de ll. Deze staat er dus heel anders voor als bij de lesjes op bord. In de aanvang van 't synthetisch lezen en nog lang daarna moet de wijze om de ll. nader bij de inhoud te brengen zeer dicht naderen tot de behandeling van een bordlesje. De les wordt ingeleid door enkele vragen; dan draagt de onderwijzer zelf de les mooi voor, in niet te vlug tempo. De nieuwe woorden worden door de ll. gezien en gehoord: het grootste deel van hun leesmoeilijkheid is al overwonnen. Daarna leest een ll. de les, en zou hij voor een nieuw woord stilstaan, dan helpt terstond de klas of de onderwijzer, en 't lezen gaat door. Daarna vestigt de onderwijzer de aandacht op de nieuwe woorden, naar die mate als hij nodig oordeelt, en past de bovengenoemde hulpmiddelen toe: afzonderlijk lezen, lezen met verlengde klanken, lezen in delen (lettergrepen).

Soms schrijft de onderwijzer de nieuwe woorden op bord, en zo heeft hij ze ter beschikking voor de repetitie. Een ander maal worden ze door de ll. zelf in hun cahier geschreven.

Het synthetisch lezen en de betekenisgroepen. Een andere oefening vormt de betekenisgroep. Dit zijn woordenrijtjes, waarvan de woorden door vormverandering ontstaan, en hun betekenis behouden, of er mee in betekenisverband blijven; bijv. speel, speelt, spelen, speelde, speelden, gespeeld. Ook hier gaat de betekenis vooraan, bijv. Piet heeft knikkers, hij rolt ermee, en zegt: Ik speel, ik speel met mijn knikkers. Het woord „speel” wordt opgeschreven. Jan komt daar aan, en doet met Piet mee; hij speelt mee. We schrijven de vorm „speelt” op enz.

Nog een paar schemata, als voorbeeld, hoe we tot zeer moeilijke woorden komen.

| | | | |
|---------|----------|----------------|---------|
| bid | zing | engel | mooi |
| bidt | zingt | Engel | mooie |
| bidden | zingen | engeltje | mooier |
| gebeden | gezongen | engeltjes | mooiste |
| bad | zong | Engeltjes | |
| baden | zongen | ENGEL | |
| Gebeden | zang | Engelbewaarder | |
| GEBEDEN | zangles | | |
| | zangboek | | |

Deze oefening kan een ruime toepassing vinden.

't Is duidelijk dat deze oefeningen, een tijd doorgezet, de ll. de vaardigheid bijbrengen om zelfstandig nieuwe woorden te lezen.

Het synthetisch lezen en de levensgroepen. Dingen die door hun onderlinge betrekkingen bij elkaar komen, of gewoonlijk bij elkaar behoren, bespreken wij even, en schrijven de namen er van op. Enkele voorbeelden. We spreken over moeders werk in de keuken. Wat heeft ze nodig? Koffie, om koffie te zetten. Waar haalt ze de koffie? Uit de bus. Waar staat die? Op de keukenplank. We tekenen een lijn; dat is de keukenbank. Een bus er op; die is voor de *koffie*. Dat wordt op de bus geschreven. En zo voort met *thee, suiker, zout*. . . . Een volgende les doorzetting van 't thema. Moeder gaat nu koffie zetten. Wat heeft ze nodig? *Water, vuur, kachel*. Als de koffie klaar is, zal ze een tasje inschenken voor vader. — De onderwijzer zorge nu een tasje bij de hand te hebben, dat een ll. mag vullen met water. Op bord komt dan staan:

- een tas koffie voor vader.
- een tas koffie voor moeder.
- een tasje koffie voor zusje.
- een tasje koffie voor Pietje, enz.

Een volgende les, thee zetten, enz.

Een jongen is thuis gebleven wegens ziekte. Waar is hij nu? . . . *bed, stoel, bij moeder, ziek, wit, bleek, enz.*

Het synthetisch lezen en de analoge rijen. Voor het synthetisch lezen komen ook in aanmerking de woordenreeksen met dezelfde technische leesmoelijkheden. Zo bijv. twee consonanten achter aan 't woord, of vooraan, drie consonanten, woorden met hetzelfde voor- of het zelfde achtervoegsel enz. Spaarzaam verschijnen deze in onze leesboekjes. De behandeling dezer woordenrijen blijft in de geest onzer methodiek: dus geen rijtjes zo maar zonder meer op bord geven, en dan de ll. aan 't lezen zetten; niet, dat wij zulks als 't bij een keer blijft, afkeuren, of om eens te zien, hoe ver de ll. gevorderd zijn. Wij zorgen dat de betekenis voorafgaat, of minstens een aanduiding die het denken zet in de richting van het betekenende; bijv. we zullen 't rijtje oefenen met *kr*, dan kan de onderwijzer dat inleiden door te zeggen: ik ga woorden zoeken hier in de klas; hij kijkt naar 't kruis, en zegt: ik heb er al een. Dan schrijft hij „kruis” op. Daarna weer naar 't kruis kijkend, vindt hij weer een woord „kroon”. Als hij even de ll. rondziet, zegt hij tot een die „krom” zit: Dat schrijf ik van u, Jan, enz.

Een andere vorm. De ll. hebben reeds een klein aantal woorden met *kr* als globaalwoord opgenomen. Deze worden in een rij geplaatst, en de rij wordt verlengd met één of meer nieuwe woorden.

De afwijkingen van de fonetische schrijfwijze.

In het begin gaan we niet uit van de schrijfwijze der woorden. Wie dit begrijpt, weet dat er in de moeilijker woorden eigenlijk evenmin moeilijkheid schuilt, als in de eenvoudige woorden, tenzij dat ze van omvangrijkere samenstelling zijn: een woord *vader* wordt door ons als geheel-woord geleerd, juist als bijv. *mat*.

De ll. kennen nu de letters, de reeds verworven leeskunst

heeft de vaardigheid ontwikkeld, om een nieuwe woordgestalt ook spoedig in zijn delen, de letters, te kennen. Dit feit stelt de ll. in deze leesfase dus anders tegenover nieuwe woorden, en hierin vinden we een middel, dat wij gaan benutten voor een meer bewuste, en een meer spoedig bewuste opname van nieuwe woorden. Wijzend op woorden als: *water, vader* zeggen wij zó tot de ll.: „Hier konden wel twee a's staan, de grote mensen schrijven er maar één; en zo zijn er meer woorden. We zullen er in onze lesjes nog wel meer vinden.” Soms zal de onderwijzer meerdere woorden met dezelfde spellingmoeilikheden bespreken, opschrijven en laten lezen. De spelregel blijft achterwege.

De behandeling van andere spellingmoeilikheden verloopt op dezelfde wijze.

Voor de techniek van 't lezen van zulke woorden zijn de analoge rijen geschikt. Eenzelfde afwijking wordt in meerdere woorden opgemerkt. En dan kunnen nieuwe woorden met dezelfde moeilijkheid toegevoegd worden.

BORDLESJES BIJ DE EERSTE LEESBOEKJES.

De bordlesjes gaan op met de lesjes in het leesboek. Ze worden op dezelfde wijze gevormd: een schetsje met één of meer zinnnetjes. Wij verwijzen naar de bladzijde waarop een illustratie te vinden is, die dienstig kan zijn voor de bordschets. **Bordlesjes bij 't eerste leesboekje.**

er

bladz. 29. Met wip-tekeningen, kunnen we talrijke zinnnetjes maken:

| | | |
|------------|--|----------------------------|
| jan er op. | | jan zit er op — jan er af. |
| wim er op. | | wim zit er op — wim er af. |
| jan er af. | | |
| wim er af. | | |

Tekening van liggende ton zonder bodem. Twee of drie kruipen er door. Links komt dan achtereenvolgens staan:

jan er in.
wim er in.
zus er in.

en rechts van de ton, als ze er uit komen:

jan er uit.
wim er uit.
zus er uit.

Teken een bedje:

| | | |
|--------------|--|---------------|
| er uit, jan. | | er uit, jaan. |
| er uit, wim. | | er uit, an. |

Rek van bladz. 22 of 24.

wim zit op een rek.
jan zit er op.
jan zit er op.
zus zit er op.

Moeder komt:

er af, jan.
er af, wim.
er af, zus.

ook

bladz. 30.

| | |
|--------------|----------------|
| jan zit. | loop ook, jan. |
| wim zit ook. | loop ook, wim. |
| zus zit ook. | loop ook, fik. |

Tekening bladz. 31 midden:

| | |
|---------------------|----------------------|
| an, in de rij. | jaan, ook in de rij. |
| wim, ook in de rij. | pop, ook in de rij. |

Bij de ill. van bladz. 30 en 31 beneden; bij ieder eendje:
ook er in — ook er uit.

naar

bladz. 32. Dramatiseren en opschrijven:

| | |
|---------------|--------------------|
| wim naar jan. | jaan naar zus. |
| fik naar jan. | jan naar zus. |
| pop naar an. | wim naar zus. |
| an naar jan. | fik naar zus, enz. |

Teken een man met gekleurde ballons op stok.

| | |
|------------------|------------------|
| naar de man. | zus naar de man. |
| jan naar de man. | fik naar de man. |
| wim naar de man. | |

mee

bladz. 33.

| | |
|----------------|---------------------|
| loop mee, fik. | mee in de rij, jan. |
| loop mee, jan. | mee in de rij, wim. |
| loop mee, zus. | mee in de rij, fik. |
| loop mee, wim. | mee in de rij, zus. |

Illustratie van bergje op bladz. 29.

| | |
|-----------------|-----------------|
| jan, mee er op. | jan, mee er af. |
| zus, mee er op. | zus, mee er af. |
| wim, mee er op. | wim, mee er af. |
| fik, mee er op. | fik, mee er af. |

jan, mee naar oom.
zus, mee naar oom.
fik, ook mee naar oom.
pop, ook mee naar oom.

vaar

bladz. 1. Zie ook ill. bladz. 15.

Bordlesjes bij het 2e leesboekje.

ik vaar naar oom.
jan, vaar mee.
vaar mee naar oom.

wim, vaar ook mee.
vaar mee naar oom.
zus, vaar mee.
vaar ook mee.

voor

bladz. 2. Zie de tekeningen op deze pagina; deze geven stof genoeg voor verscheiden zinnnetjes, waarin „voor” voorkomt.

huis, hek, dak, hok,

bladz. 4.

een dak op een huis. — rook uit het huis.

Illustratie als in Echt Lezen 1, bladz. 32.

jan naar huis, an naar huis.
zus naar huis, wim naar huis.

oom in huis, jaan in huis, wim in huis, enz.

jan naar 't hok, fik in 't hok, jan ook in 't hok.

jan voor 't huis, wim voor 't huis, enz.
fik in 't hok. — jan op 't hok. er uit, fik, er uit!

een man op 't dak. (de metselaar of schoorsteenveger.)
jan naar 't dak.
wim naar 't dak, enz.

wim op 't hek, jan op 't hek, zus op 't hek, enz.

Zoals bladz. 5 een paar zinnnetjes bij een plaatje geeft, kan de onderwijzer er meer geven: andere kinderen voor 't raam, andere voorwerpen op 't hek.

haas, haan, heer, das, haak, haar,

bladz. 6.

een haan op 't hok, fik in 't hok. fik er uit.

de haan er af.

een haan op het hek. fik naar 't hek. de haan er af.

't Woord duif is geleerd op de woordkaart.

een duif op 't dak. — een duif op het huis.

een duif op 't hek. — een duif op de goot.

een heer naar 't huis. — een heer in 't huis.

mij, mijn

bladz. 7.

(ik geef)

een peer aan mijn zus.

een peer aan mijn pop.

een peer aan mijn oom.

mijn pet in de doos.

mijn jas in de doos.

mijn das in de doos.

mijn mes in de doos.

in mijn zak zit een mes.

in mijn doos zit een muis.

in mijn jas zit een roos.

in mijn huis zit een muis. er uit, muis!

gaat

bladz. 8.

jan gaat naar fik — wim gaat mee.

fik zit in 't hok. — fik er uit. — naar jan en wim.

(ze geven hem eten.) fik eet.

een duif zit op 't dak. een man gaat ook op 't dak.
de duif er af.

de muis gaat naar de zak. de muis gaat in de zak.
de muis eet meel. de muis gaat uit de zak.

een rat gaat naar 't hok. fik zit in 't hok.
fik gaat naar de rat. fik eet de rat op.

met

bladz. 11. Zie tekening bladz. 7.

jan met een das. jan met een jas.

Tekening. Echt Lezen 1, bladz. 31.

an met een vaan. jaan met een pop.

Tekening. Echt Lezen 1. bladz. 25; de drie illustraties onder de bovenste:

jan met wim, nat, nat, nat!

loop jan! loop wim!

an gaat met zus. nat, nat, nat!

loop an. loop zus.

fik gaat met oom mee. nat, nat, nat!

loop oom. loop fik.

de jas nat. fik nat.

Echt Lezen 1, bladz. 23; deze hele bladz. kan voor het woordje „met” gebruikt worden.

om

bladz. 20.

om 't huis.

jan om 't huis.

fik mee om 't huis.

jaan om 't huis.

de pop mee om 't huis.

jan zit op de bak.

de bak gaat om.

wim gaat op 't hek.

het hek gaat om.

de man met de bijl naar de
boom.

de boom gaat om.

van

bladz. 22.

de bal is van jaan.

de bel is van an.

de boot is van oom.

het mes is van wim.

de das is van de heer.

de pop is van zus.

de haan is van oom.

de boom is van de heer.

de riem is van jan.

het huis is van de heer.

zie

bladz. 25. (een spelletje.) Vergelijk ill. bladz. 26.

ik zie niet niet. en lies ook niet.

ik zie jan niet. en wim ook niet.
fik, fik, mee, mee! (zoeken)
fik ziet jan en wim. (gevonden)
fik ziet miet en lies.

Bij de kopjes beneden op deze pagina.

ik zie wim, wim is boos.
ik zie lies. lies is niet boos. lies is lief.
ik zie jan, jan is niet boos.

nee, neen

bladz. 29.

gaat jan mee naar oom? nee, lies.
gaat wim mee naar oom? neen, lies.
is fik in het hok? nee, fik is er uit.
is de haan in 't hok? nee, de haan is er uit.
zit lies in huis? nee, lies is naar oom.
zit miet in huis? nee, ook niet.

lies gaat op het hek. nee, nee, er af (zei moeder).
lies gaat uit 't huis, nee, nee, in huis (riep moe).

geef mij de bal, riep wim. nee, nee, riep jan.
de bal is van mij.

bid, lig, zet

bladz. 33.

(fik) ik lig in mijn hok. ik loop niet.
ik lig in de zon. ik zie niet. (ik slaap).
(poes) ik lig op de zak (op zolder).
ik hoor — ik hoor een muis.
ik zie de muis.
ik loop naar de muis.
ik eet de muis op.

ik zet de pop op fik.
vooruit, fik, vooruit.
fik is niet lief. fik gaat in 't hok.

't wiel is er af.
een man met een bak (gereedschap).
zet 't wiel er aan. vooruit (met de fiets, of auto).

jan is niet lief.
moeder zet jan in het hok.
jan riep: moe, moe, ik er uit?
is jan lief, riep moe.
jan is lief, jan is uit het hok.

zoet, dag

bladz. 34.

wim is in de wieg, zus ziet het.
er uit, wim, er uit!
wim gaat niet uit de wieg.
zus is boos, wim is niet zoet.
moeder riep: wim, er uit.
wim gaat uit de wieg.

dag wim. — dag heer.
is moeder in huis? neen, heer, moe is uit.
de heer gaat niet in huis.
dag wim. — dag heer.
dag oom. — dag wim.
dag oom. — dag jan.
dag oom. — dag lies.
dag oom. — dag miet.

nog

bladz. 35.

een peer voor jan.
nog een peer, jan? (asjeblijf) moeder.
een noot voor zus.
nog een noot, zus? (asjeblijf) moeder.

een boom en nog een boom. (tekenen.)
een duif en nog een duif.

een wiel en nog een wiel.
ik zie een duif,
en nog een duif.

is fik nog in het hok? nee, fik is niet in 't hok.
is jan nog niet zoet? (in school.)
is lies nog niet lief?
is miet nog niet op?
ik hoor jaan nog. (praten).

Bordlesjes bij het 3e leesboekje.

weg

bladz. 1.

mijn bal is weg.
waar is mijn bal, moeder?
de bal is in de goot.

is zus weg? nee, zus is in huis.
is moeder weg? neen, moeder is ook in huis.
is jan weg? nee, jan zit op 't hek.
is lies weg? nee, lies zit voor 't raam.
is miet weg? ik zie miet niet.

ligt — hij

bladz. 2.

moeder, mijn bal is weg.
waar is mijn bal, moeder?
de bal ligt in de goot, jan.

fik ligt.
hij ligt voor 't hok.
hij ligt in de zon.

jan ligt.
hij ligt op de mat.
hij ligt niet in de zon.

waar,

bladz. 4. Aansluitend aan ill. op bladz. 3.

waar is vader? vader is weg.

waar is jan? jan is ook weg.
waar is lies? lies is in huis.
waar is fik? hij ligt in zijn hok.
waar ligt mijn bal? in de goot, jan.
waar ligt mijn pet?
waar ligt mijn boek?

in de klas: waar zit jan?
 waar zit wim?
 waar zit jaan? enz.

veeg, zoek, ruik, wil

bladz. 6.

ik loop naar de wip.
de wip is nat.
ik veeg de wip af, met een lap.

(Jan is in 't slijk gevallen.)
ik veeg mijn pet af. ik veeg mijn jas af.
veeg je voet, op de mat, riep zus.

poes, ruik je een muis? (poes op de loer.)
ruik je een rat?
hoor je de muis nog niet?
hoor je de rat nog niet?

(apport spelen met de hond.)

fik, ruik de lat. weg gaat de lat, in het nat.
vooruit, fik, vooruit! (haal ze.)
fik met de lat naar wim.

poes, waar is de muis?
zoek de muis! zoek in huis. zoek in 't hok.

(spelletje) ik zoek jan. ik zoek wim.
ik zie jan nog niet. ik zie wim ook niet.
ik loop naar de boom. ha! ik zie jan.
ik loop naar 't hok. ik zie wim.

(zus) ik zoek mijn pop. mijn pop is weg.

waar is mijn pop, moeder?
zoek je pop. zoek in de wieg, zoek in de doos en in de bak,
ha! de pop ligt in de bak.

je

bladz. 7.

loop je mee, jan? naar oom.
loop je mee, zus? naar oom.

hoor je de bel al, lies? nee, nog niet.
zie je vader nog niet? nee, nog niet.
zie je jan nog niet? neen, ook nog niet.
jan, waar is je bal? ik zie je bal niet.
ik zoek al — ik zoek al. hij is er niet.
is je bal weg?
nee wim, hij is niet weg.
hij ligt ín de goot.

kom, does

bladz. 23.

kom fik! kom uit je hok. kom bij mij!
fik is lief. ik geef je wat, hoor.
kom jan, kom in huis, riep moeder.
kom in huis. 't is nat, kom.
kom piet, kom ook in huis, 't is nat

kom piet, rij je mee naar oom? enz.
kom lies, loop je mee? enz.
fik, kom, loop ook mee, enz.

hier

bladz. 14.

kom zus, kom hier, oom is in huis.
is oom hier? ik kom, ik kom al.
kom piet, kom hier. oom is in huis.
is oom hier? ik kom al.

kom hier, fik. fik is niet zoet.
weg, weg, in je hok, en niet er uit, hoor.

ben, les

bladz. 15.

ik ben zes jaar. ik ben vijf jaar. ik ben vier jaar.
ik ben al op. ik bid.
(bij 't spel.) ik ben af. wim is ook af.
jan is nog niet af.
ik leer mijn les. ik leer uit mijn boek.
miet kan de les al. lies kan de les nog niet.
lies, leer nog wat.

mag, jij

bladz. 17.

vader gaat naar oom.
vader, mag ik mee? (vroeg piet.)
jij mag mee, piet.
mag ik ook mee, vader? (vroeg zus.)
nee, jij mag niet mee. (jij moet bij moeder blijven.)
poes, mag jij op de mat?
ben jij zoet? poes ziet mij aan.
poes ligt nog op de mat. poes mag (wel).
nee fik, jij mag niet in huis.
er uit, hoor! jij mag in je hok.
je hok is je huis.
moe, mag ik een peer? (wim.)
wim, jij mag er een.
moeder, mag ik ook een peer? (zus.)
zus, jij mag er ook een.
en mijn pop, moe?
je pop mag er ook een.

daar

bladz. 21.

daar is vader, daar zit moeder.

hier is zus. en daar zit poes.
daar gaat piet. — en hier is wim.

daar zit mijn duif, daar op het dak.
hier is mijn does, hier in zijn hok.
daar ligt de boom. oom is er in.
kom, piet, vaar mee, riep oom.
piet gaat in de boot.
kom jij ook, zus, riep oom.
zus gaat ook in de boot.
piet daar — en zus daar! (zei oom, hun de plaatsen wijzend.)

doe

bladz. 22.

doe je mee, piet? nee, ik kan niet.
kom, doe mee, kom piet! nee, ik mag niet.
en piet gaat naar huis.
doe jij mee, jan?
ik doe mee, hoor.

pas op,

bladz. 25.

pas op voor does. does is boos.
pas op voor poes. poes met een muis.
kom niet aan de muis. pas op.

pas op, jan. jij bent niet zoet.
pas op, lies. jij bent niet lief.
pas op, kees, jij bent niet wijs.

wie, dat

bladz. 30.

does is in het hok.
wie loopt daar in het hok?
dat is poes.
pas op, poes. pas op, daar bij does.
waf! waf, waf.

poes loopt weg. weg?
en does is boos: waf, waf, waf.

wie bidt zo lief tot God? dat is an.

wie hoor ik daar? ben jij dat, piet?
wie zit daar zo lief? jij niet, toon.
wie is hier zoet? kees en koos, lies en miet, enz.
wie is hier wijs?

dan

bladz. 32.

in de rij. jan voorop. dan miet. dan wim.
dan lies met de pop. dan koos met de kar.
wie dan? dan kees nog met does.

goed

bladz. 33.

ik leer mijn les. dat is goed.
ik bid tot God. dat is goed.
ik ben lief. dat is goed.
ik raak het raam. dat is niet goed.
ik wil op het dak. dat is niet goed.
dat mag niet, van moe.

ziek

jan is ziek. daar zit hij, met een doek om.
wim is ook ziek. hij zit bij moeder.
fik is niet ziek.
fik loopt om 't huis: waf, waf, waf.
waar is jan, en wim?
hij ziet jan en wim niet.

TOELICHTING BIJ ENKELE KLEURPLATEN.

De H. Martinus.

Nu moet ik vertellen van een soldaat, die Martinus heette. Hij was al gauw soldaat geworden (op 15-jarige leeftijd). Hij moest leren exerceren, lopen, schieten. . . . Dat kon Martinus ook al goed. Maar hij kon nog meer. . . . hij was een goede soldaat: hij bad zijn morgengebed, vastte op tijd, ging naar de kerk. . . . en vooral zorgde hij graag voor de arme mensen. O, als hij een arme mens wist, dan ging hij hem gauw helpen: hij gaf brood, en geld. . . .

Op 'n keer moest hij ver reizen. Hij reisde op zijn paard. 't Was winter, en heel, heel koud. Martinus was niet bang van de kou: hij had een warme mantel. En als het sneeuwde, of heel erg koud was, dan deed hij die mantel om.

Zo reed Martinus weer eens door de straten. Daar opeens zag hij een arme man, een bedelaar, die slechte kleren had, heel veel kou leed: die vroeg aan andere mensen een aalmoes. Martinus kreeg medelijden met die arme man. Hij voelde in zijn beurs om die man weer wat te geven. . . . maar zijn beurs was leeg: hij had al alles aan andere armen gegeven. Kon hij nu niets geven? . . . Martinus wou die arme toch helpen: hij pakte zijn grote mantel, sneed hem door met zijn zwaard, en gaf de arme man de ene helft, en de andere deed hij zelf om. Nu voelde Martinus ook wel wat kou: maar daar gaf hij niets om. Ik heb die arme man geholpen, dacht hij. En hij was blij. Was dat goed gedaan? . . . Ja, en dat wist O. L. Heer ook. Want hoor eens: 's nachts lag Martinus te slapen, en in zijn slaap liet O. L. Heer hem iets moois zien. Martinus zag Jezus, met een hele troep Engelen. En toen hij Jezus goed aankeek, zag hij, dat Jezus een mantel aan had, net als hij had. En Jezus zei toen tegen de Engeltjes: „Mar-

tinus heeft Mij deze mantel gegeven!" Dat zei Jezus goed, want wat wij aan armen geven, zal O. L. Heer belonen net of 't aan Jezus zelf gegeven is. En Martinus is later priester geworden, en Bisschop, en een heel heilige Bisschop. En nu zit hij hóóg in de Hemel. . . En al de jongens die Martinus heten, hebben hem als patroon.

De H. Hubertus.

't Was goede Vrijdag van 't jaar 683. In de vroege morgen trokken de mensen naar de kerk om de plechtigheden van die dag bij te wonen.

De mensen, die stil en godvruchtig naar de kerk gingen, zagen met verbazing en ergernis Hubertus, de ridder, met een grote jachtstoet naar de bossen rijden.

In een bos begon de jacht. Opeens, de honden bassen, de drijvers schreeuwen: een hert, veel groter dan zij er ooit een gezien hadden, zijn zij op 't spoor. Hubertus, vóór alle anderen, jaagt zijn prooi na, door struiken en stronken, tot in 't diepst van 't woud. Maar 't hert is sneller dan de honden, telkens ontsnapt het zijn vervolger. Doch zie — daar staat het eensklaps stil; het wendt zich om — wat schrik gaat Hubertus door de leden, als hij midden in 't prachtig gewei het beeld van Christus de gekruiste ziet! Sidderend werpt hij zich op de knieën. Hij hoort nu de stem van Jezus: „Hubertus! Hoelang zult gij de dieren van 't woud achtervolgen? Als gij u niet spoedig bekeert, zult gij in de hel worden neergeworpen!" Ontzet roept Hubertus uit: „Heer, wat wilt Gij, dat ik doen zal?" En God zegt, wat hij doen moet. En Hubertus gaat naar een heilige Bisschop, die hem leert bidden en vasten en heilig worden. En Hubertus doet alles goed, en bidt en leert. Hij wordt een heilige man, en later een heilige Bisschop.

(Naar J. A. F. Kronenburg: Neerlands Heiligen I.)

Antonius preekt voor de vissen.

Antonius bevond zich te Rimini, waar veel stoute mensen waren. Hij preekte er gedurende verscheidene dagen, maar zij gaven zich niet gewonnen door zijn heilige woorden, en wilden hem zelfs niet meer aanhoren.

Door goddelijke ingeving geleid, begaf Antonius zich op zekere dag naar 't strand, waar de rivier zich in de zee stort. En daar begon hij aan de vissen te prediken, en riep: Hoort Gods woorden, gij, vissen der zeeën en der stromen, omdat de ongelovige kettters ze weigeren aan te horen.

En zodra hij gesproken had, kwam er zulke grote menigte kleine, grote en middelsoortige vissen naar 't strand, dat men nooit zo grote hoeveelheid had gezien. Allen hielden hun koppen boven 't water, en schenen te kijken naar Antonius in de grootste orde en rust. Want vooraan, dicht bij de kust, waren de kleine vissen, achter hen de middelsoortige, en verder, waar het dieper was, de grotere geschaard.

Toen begon Antonius plechtig te prediken, en hij zei tot de vissen, dat ze O. L. Heer dankbaar moesten zijn, die hen gemaakt had, en die hen volgens hun verlangen water gegeven had, om er in te leven. En dat God hun voedsel gaf in het water. En dat Hij hun vinnen gegeven had om te zwemmen.

Bij deze woorden openden de vissen de mond, bogen het hoofd, en met tekenen van eerbied loofden zij God op hunne wijze.

Bij dit wonder kwam het volk toegelopen, en daarbij waren ook kettters. Deze, het grote mirakel ziende, vielen Antonius te voet om zijn woord te horen.

Nu begon Antonius voor hen te preken, zó goed, dat alle kettters zich bekeerden.

Hierop gaf Antonius aan de vissen Gods zegen, en alle

zwommen heen, onder tekenen der uitbundigste vreugde. Antonius preekte nu nog vele dagen te Rimini, en bekeerde zeer velen tot God.

(Naar de Fioretti.)

De H. Franciscus en de wolf.

Ten tijde dat Sinte Franciscus in de stad Agubio woonde, liep er in de omstreken een allergrootste wolf, die, wild en schrikwekkend, niet alleen de dieren verslond, maar zelfs de mensen. Al de inwoners waren er zeer bevreesd van. Hij was immers menigmaal tot de huizen genaderd. Niemand ging meer naar buiten zonder wapens. En 't werd ten langen laatste zó erg, dat geen mens meer buiten de stad durfde gaan.

Sinte Franciscus had medelijden met het volk van die streek, en hij wilde de wolf gaan opzoeken. Hij maakte 't teken van 't heilig kruis en vertrok met enige medegezellen, vol betrouwen op God. Wat zou er gebeuren? Ziet, daar kwam de wolf naar Sinte Franciscus toe met gapende muil. De heilige maakte het teken van 't heilig kruis, riep de wolf, en zei: Kom hier, wolf, en ik beveel u, van Gods wege, geen kwaad te doen aan mij en aan niemand.

O wonder! Zo gauw Franciscus het kruis gemaakt had, deed de grote wolf zijn mond toe, en wou vlug weg lopen. Gehoorzamend aan het bevel, kwam hij, als een lam, voor de voeten van Sinte Franciscus neerliggen.

Dan sprak de heilige tot het dier: Wolf, gij doet grote schade in dit land, en gij hebt veel kwaad bedreven door zoveel te vernielen en dood te maken. En gij hebt ook zelfs mensen dood gemaakt. . . . De wolf boog zijn kop diep naar de grond.

En Franciscus vroeg of hij beterschap beloofde. En de wolf knikte van ja. En Franciscus reikte zijn hand, en de

wolf stak zijn voorpoot toe, en legde die in de hand van Sinte Franciscus.

En Franciscus beval de wolf mee te gaan. Ze gingen naar de stad. En daar preekte hij voor 't volk, en liet de wolf beterschap beloven. De wolf bleef in de stad en was vreedzaam als een lam.

(Naar Legendes van St. Franciscus.)

De H. Franciscus Regis en zijn Engel.

Op een Zondag was de jonge Franciscus naar buiten gegaan en had zich onder een lommerrijke boom neergezet, waar hij weldra insliep en droomde.

In zijn droom stond hij op, en zette, altijd slapend, zijn wandeling voort.

Maar eensklaps voelde hij zich door een hand gegrepen, die hem belet, verder te gaan. Nu ontwaakte hij, en staart vol ontzetting in de rivier de Orbe. Hij stond vlak aan de oever, op een plaats, waar deze zeer steil en het water diep was. Nog één schrede — en de slaapwandelaar zou hals over kop erin gestort zijn.

Zodra hij 't gevaar bemerkte, en niemand in de omtrek zag, die hem wakker gemaakt kon hebben, loofde en prees hij de goede God en dankte zijn H. Engelbewaarder; want hij hield zich vast overtuigd, door zijn bijstand aan het dreigend doodsgevaar ontsnapt te zijn. Hij ver-eerde altijd op bijzondere wijze zijn H. Engelbewaarder. (Katholieke Kindertuin, Fr. Hattler-Vincent, 3e deel.)

De H. Jozef in de Hemel.

Wie mocht in 't stalleke van Bethlehem bij 't Kindje Jezus zijn?

Wie mocht de Voedstervader zijn van de Verlosser?

Wie mocht voor Jezus en Maria zorgen?

Vertel, hoe Sint Jozef oud geworden is, en hoe schoon

hij toen gestorven is, met Jezus aan de ene zijde, en Maria aan de andere.

Vertel, hoe hoog hij in de Hemel zit, omdat Hij zo heilig was, zo'n schone ziel had, zo goed gebeden heeft, zo hard gewerkt heeft.

Vertel van iedere Engel, wat hij doet voor de H. Jozef.

En dat moeten ze van hun Koning, van Jezus. Zie maar, die steekt zijn handje op, net of Het wil zeggen: Toe, zing voor mijn Voedstervader, zing mooi; want hij is zo goed en zo heilig! enz.

De Paus.

Deze plaat moet de indruk van grootheid en macht van de Paus, waarmee de kindergeest onze heilige Vader zo gaarne omgeven ziet, bevestigen: de Paus, te midden van Kardinalen, Bisschoppen, priesters: de Paus, lerend en onderwijzend. De Paus zorgt voor alle (katholieke) mensen: hij zendt Bisschoppen en priesters, om de mensen te leren bidden, goed te leren leven, te doen wat God gezegd heeft. De Paus zegent de mensen, en bidt er voor. Dat moet de Paus van O. L. Heer. Wij moeten veel van de Paus houden, voor hem bidden, en alles doen wat hij ons leert en zegt.

De Paus werkt.

Hier zit de Paus in zijn werkkamer. Nu zit hij brieven te schrijven. O, de Paus krijgt iedere dag brieven uit heel de wereld, en dan moet de Paus op al die brieven ook een brief terugschrijven. De Paus heeft 't druk, heel druk. — En nu staan er in een andere kamer weer mensen klaar, om de Paus te spreken en te zien. O, de Paus heeft het druk. Wij moeten voor de Paus bidden.

Geef ons heden ons dagelijks brood.

De verklaring van deze plaat is een mooie stof voor het aanschouwingsonderwijs. De Onderwijzer heeft wat graankorrels, vertelt hoe de boer die zaait op 't veld, hoe hij die bedekt met zand. Daarmee is 't werk van de boer af. Maar dan? . . . Gaat 't pitje dan dood? Licht het stil in de grond? . . . Nee, in dat pitje zit *leven*. Wie heeft dat leven er in gedaan? — God. 't Pitje begint te groeien, naar boven, en naar onder. 't Heeft eten nodig: water en andere dingen uit de grond. Tekenen op bord. 't Heeft warmte nodig en nat. Wie zorgt er voor? . . . 't Groeit meer enz. Zo ontstaat op een lijn, die de grond voorstelt een rij van sprietjes, waarvan de eerste pas uit de grond komen, en de laatste hoge halmen zijn, met bladeren en . . . aren. De zon en de regenwolk worden erbij geschetst. De boer is blij, dat 't koren zo goed groeit, en dankt O. L. Heer. — Zo krijgen wij koren, en meel, en brood. Wij moeten O. L. Heer ervoor danken, en hem erom bidden.

Bediening in de Missie.

Deze twee platen zijn gemaakt naar foto's bij een Florinense vertelling, voorkomende in *De Katholieke Missiën*, 52ste Jaargang.

Sera en Dori waren klappernoten gaan slaan uit de kruinen van de bomen. Ze werkten beiden hard, daar boven in de toppen.

Opeens klinkt een gil. . . . Verschrikt loopt men naar de klapperboom, waaruit zo juist Sera de noten sloeg. Daaronder ligt Sera, en rond hem liggen takken en bladeren wild afgerukt. Sera ligt en kan niet op.

Dori en anderen, die toegesneld zijn, omringen hem. . . . Sera beweegt de lippen. Dori buigt zich naar hem toe, en hij hoort hoe Sera vraagt om de Toean boik, de goede

heer, dat is de Missionaris, die hem Jezus moet brengen. . . Aanstonds gaat Dori naar de Missionaris. Die woont ver. . . . ver. . . . meer dan twee uren ver. . . . en dan nog aan de andere zijde van de zee (de zeestraat van Laran-toeka).

Intussen wordt Sera op een rustbank gelegd. Zijn ogen zijn dicht, bloed kleeft op zijn voorhoofd. Zijn handen heeft hij gevouwen, juist zoals hij deed als hij bad tot O. L. Heer. Sera voelt dat hij niet meer zal kunnen werken, dat hij dood zal gaan. O, hij is niet bang om te sterven; want hij gaat dan naar de goede Heer, die boven de sterren woont. . . . Als de Toean nu maar komt, met Jezus. . . .

Dori trof de Toean thuis. Toen deze het ongeluk vernam, haastte hij zich naar de kerk. . . .

Eerbiedig knielden de inlanders langs de weg, toen de priester met 't Allerheiligste voorbij ging. 't Was een kleine stoet: een paar misdienaars met lantaarn en schel voorop, dan de priester in witte superpli, Jezus dragend; achter de priester een inlander met witte umbrella. Aan de oever gaan zij allen in de boot. De boot glijdt over 't water, zwijgend en eerbiedig zijn allen, want met hen vaart de grote Heer. Maar de tocht is lang. Zodra ze aan de andere oever zijn, knielen daar de inlanders eerbiedig neer, en volgen dan de kleine stoet naar de plaats waar Sera ligt. . . .

Sera leeft nog. Als hij de schel hoort, opent hij de ogen, een stille lach glijdt over zijn gelaat. De inlanders, die rond hem staan, kijken terug, en knielen neer, als de priester met 't Allerheiligste nadert. . . .

Bij Sera gekomen, knielt de priester bij hem neer, buigt zich tot hem, en fluistert hem toe. Sera verstaat het. . . . hij probeert te spreken. . . . De priester helpt hem biechten en zuivert zijn ziel van alle zonden. Dan komen de

misdiensnaars naast de priester knielen, en bidden te zamen. De priester neemt de H. Hostie uit 't gouden doosje.... toont ze aan Sera.... en dan laat hij hem te Communie gaan. Sera is gelukkig. Hij sluit zijn ogen, en bidt zoveel hij nog bidden kan. O, wat is die grote Hemeltoean toch goed!.... De priester geeft hem nog het H. Oliesel.

Sera ligt roerloos, en hoort nog iets, iets van de gebeden. De priester en de inlanders blijven biddend geknield.... Sera's ziel gaat heen.... zacht is Sera gestorven.... En Dori en de inlanders zeiden: Wat is Sera mooi gestorven! Zijn ziel is al bij de grote Toean, die boven de sterren woont. En Toean Jezus heeft hem daar naar toe geleid.

OVERZICHT VAN DE EERSTE WEKEN.

| WEEK | GLOBALE OPNAME | ANALYSE | SYNTHESE |
|------|---|---|---|
| 1 | <p>1 oor oom noot rook Deze woorden lezen op de woordstroken op het bord op de oplegplaatjes</p> <p>2 Schrijven op de schrijfblaadjes, van elk blaadje 3 ex. beschrijven.</p> <p>3 Identificatie-oefeningen: a. de dingen of tekeningen aanwijzen, de ll. zoekt op tafel de woordstrook die er bij behoort. b leerlingen voor de klas, elk een woordstrook, ll. samen lezen, enkele ll. komen lezen</p> <p>4 Naar verkiezing lezen: 1e boekje, blz. 1</p> | <p>1 Voor meerdere ll. nodig: verheldering van begrippen: vooraan, midden, achter. met kinderen, voorwerpen, tekeningen; met de drie kinderen op voorpagina van omslag van leesboekje.</p> <p>2 Bij 't woorden-schrijven op bord vragen: Wat eerst schrijven? Wat dan? . . . De ll. benoemen de letterfiguurtjes met hun typische namen, b.v. oo — twee rondjes m — driepoot</p> <p>3 Aandringen op mooi en duidelijker spreken van de woorden.</p> | |
| 2 | <p>1 roos goot woorden van 2e rij van 1e woordkaart. Eerste rij op woordkaart leggen, oefeningen er mee. Geleidelijk woorden van 2e rij op woordkaart; oefeningen, o.a. ook: de woorden van 1e rij naast de woordkaart laten leggen, onder elkaar, en lezen.</p> <p>2 Schrijven als week 1.</p> <p>3 Identificatie-oefeningen: a. en b. als week 1. c. woorden op bord, woordstroken op tafel; een aangewezen woord op bord laten zoeken op tafel.</p> <p>4 Lezen: 1e boekje, blz. 1, 2, 3.</p> | <p>1 als week 1, no. 1 ook: eerste, tweede, achterste</p> <p>2 als week 1, no. 2</p> <p>3 als week 1, no. 3 wijzen op bewegingen en standen van spreekorganen, bij opvallende klanken.</p> <p>4 Opsporen van enkele gelijke letterfiguurtjes; gelijke letters naast elkaar, in dezelfde kleur. Uitzoeken op woordkaart of op bladzijden in 't leesboek een letter, die de Onderw. op 't bord schrijft.</p> | <p>1 Aansluitend aan 3 in de analyse-kolom: lezen met verlengde klankwaarden, onder aanwijzing van links naar rechts.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>1 3e rij van 1e woordkaart; oefeningen als in week 2.</p> <p>2 Schrijven als week 1.</p> <p>3 Identificatie-oefeningen</p> <p>4 Lezen: 1e boekje, blz. 1, 2, 3, 4.</p> <p>5 Alle ll. krijgen hun naam: voornaam en familienaam, met beginhoofdletters op de bank. Alleen bekijken = begin van globale opname.</p> | <p>1 als week 2 no. 2</p> <p>2 als week 2 no. 3</p> <p>3 als week 2 no. 4</p> <p>4 Vergelijken aap oom aar oor Ontdekken, dat er verschillende klanken in een woord zijn. De meest sprekende laatste klanken worden waargenomen, b.v. t, k, s, enz.</p> | <p>1 als week 2</p> <p>2 afmaken van gekende woorden. oo wat kun je er van maken? roo enz.</p> |
| <p>1 Nog enkele malen oefenen met eerste woordkaart. Van tweede woordkaart de eerste rij behandelen — en het woord: net. Het woordje: de, uitsluitend globaal. Zinnetjes op bord met schetsje: ik eet — ik rook oom eet, enz.</p> <p>2 Lezen: 1e boekje, blz. 1, 2, 3, 4, 5.</p> <p>3 Dictee: woorden van 1e rij van eerste woordkaart.</p> <p>4 De ll. tekenen hun namen na. Dit voortzetten.</p> | <p>1 Bij 't woorden-schrijven op bord en papier worden geleidelijk de letters genoemd met hun eigen klank. Telkens wijzen op gelijke letters in nieuwe woorden.</p> <p>2 Opsporen van gelijke letters en ontdekken dat ze dezelfde klank aanduiden, dat ze net eender „heten”. Analyse van woorden van 1e rij, eerste woordkaart.</p> | <p>Als vorige week.</p> |
| <p>1 2e rij van 2e woordkaart. Zinnetjes: ik zit — ik loop — nat lat mat</p> <p>2 Lezen: 1e boekje, bladz. 3, 4, 5, 6, 7, 8 voor repetitie, terugbladen.</p> <p>3 Dictee: 1e rij en 2e rij van eerste Woordkaart.</p> <p>4 Enkele voorwerpen in de klas krijgen hun naam.</p> | <p>1 Woorden zoeken met gelijke klinker of medeklinker, b.v.</p> <p style="text-align: center;">oor</p> <p>rook noot</p> <p style="text-align: center;">oo</p> <p>roos goot</p> <p style="text-align: center;">oom</p> <p>2 Analyse van 2e rij van eerste woordkaart</p> | <p>1 en 2 als week 3</p> <p>3 Zie <i>Synthese-oefeningen</i> 1 en 2 bladz. 19.</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 6 | <p>1 3e rij van 2e woordkaart. in, een, aan, wim, jan, en. ij en ui in kleur.</p> <p>2 Lezen: blz. 11 t/m 16, ook teruglezen.</p> <p>3 Dictee: alle woorden van 1e woordkaart.</p> <p>4 Leerlingen met eenvoudige voornamen, krijgen deze, met beginhoofdletter.</p> | <p>1 als vorige week</p> <p>2 analyse van 3e rij van 1e woordkaart</p> <p>3 analyse van 1e rij van 2e woordkaart.</p> <p>4 Bij samenschrijven benoemen de ll. de te schrijven letters met eigen klank.</p> | <p>1 Synthese-oefeningen 1, 2 en 3 bladz. 19.</p> |
| 7 | <p>1 Alle overige woorden van 1e boekje.</p> <p>2 Lezen: blz. 16 t/m 25. In zinnnetjes en lesjes: ook, mee, naar, er op, er af, enz.</p> <p>3 Dictee: woorden van 1e woordkaart ook 1e rij van 2e woordkaart.</p> <p>4 Familieleden: moeder, vader, zus, kind.</p> | <p>1 Steeds steviger letterklank aan letterteken verbinden. Zie oefening in 5 no. 1 andere vorm: aap rook aa k aar zak aa k raam aa fik enz. k</p> <p>2 Analyse van 2e en 3e rij van tweede woordkaart.</p> <p>3 Als no. 4 van vorige week.</p> | <p>1 Synthese-oefeningen, toveren, no. 4 bladz. 19.</p> |
| 8 | <p>1 Deze week de hele derde woordkaart. Nieuwe woorden uit het 2e leesboekje, vaar, rat, oog, peer, voor.</p> <p>2 Lezen 1e boekje tot 't eind. Repeteren.</p> <p>3 Dictee: 1e en 2e rij van 2e woordkaart.</p> <p>4 Actuele lesjes: over ll. in de klas, 't leven thuis, op straat, 't spel enz. met schetsjes. Spaarzaam kunnen nieuwe woorden gebruikt worden.</p> | <p>1 Als week 5 no. 1 en week 7 no. 1 Geleidelijk alle geleerde letters een beurt.</p> <p>2 Analyse beginnen van 3e woordkaart; bij h organenstand en uitademen laten waarnemen; bij klappers aan 't begin van het woord vooral organenstand.</p> <p>3 Woorden schrijven met benoemen van de letters.</p> | <p>Synthese-oefeningen als in voorgaande weken. Ook oefening 5 blz. 20 analoge rijen, waarbij spaarzaam een nieuw woord gevoegd wordt.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>1 Nieuwe woorden uit 2e boekje: haas, heer, haak, haar, mij, mijn, gaat. Met 3e woordkaartt oefenen.</p> <p>2 Aandacht op schrijfwijze van ij, ui, ie, oe die als één letterteken moeten worden opgevat.</p> <p>3 Lezen. 2e boekje.</p> <p>4 Actuele bordlesjes als vorige week.</p> <p>5 Dictee: 2e en 1e woordkaart.</p> | <p>1 Als week 8, no. 1</p> <p>2 Aandacht op woordenrijen in het leesboek; gelijke letters laten opsporen</p> <p>3 als week 8, no. 3</p> | <p>Synthese-oefeningen als vorige week. Nieuwe woorden analyseren, als het kan, en synthetiseren.</p> |
| <p>1 met, leer, geef, hoor, is, boot, bak, bijl, boos</p> <p>2 als week 9, no. 2</p> <p>3 Actuele lesjes. Deze en de leesboekjes blijven hoofdzaak: levende taal.</p> <p>4 Bij een tekening: God, Hemel, Engel; bij beeld: H. Maria.</p> | <p>1 Als week 8, no. 1.</p> <p>2 Aandacht voor steeds vaster koppeling van letterteken en letterklank; letten op letters die mogelijk nog weinig of te weinig in behandeling kwamen.</p> <p>3 Woorden: God, Hemel, Engel, enz. woorden niet geanalyseerd; door herlezen en schrijven ingeprent.</p> | <p>1 Syntheseoefeningen doorzetten. 2 Analoge rijen. 3 Nieuwe woorden van eenvoudige samenstelling proberen te laten lezen zonder hulp. Als een ll. zo'n woord niet klaar krijgt, voorzegen, daarna dat controlerend beschouwen of het goed gelezen is.</p> |
| <p>1 raak, om, riek, van, riep, lief, niet, zie, ziel kindernamen: miet, lies, piet, koos, kees, jet, han....</p> <p>2 Voor, naar, van, met blijven om hun onconcreetheid nog goed in oefening.</p> <p>3 Meerdere woorden van dingen in klas, thuis, kerk, naar keuze.</p> <p>4 Actuele lesjes.</p> | <p>1 Als week 8, no. 1.</p> <p>2 De letters afzonderlijk door elkaar laten benoemen. Stokt een ll., dan mag hij even zoeken bij woorden op bord of wand. Vindt hij 't niet gauw, dan mag een andere ll. hem helpen.</p> | <p>1 Als vorige week. Zie Syntheseoefeningen no. 6 blz. 20.</p> <p>2 Analoge rijen woorden met b, met d vooraan, enz. Rijen met verandering van laatste letter zijn gemakkelijk.</p> |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 12 | <p>1 nee, boek, bid, lig, zet, zoet, dag, nog.</p> <p>2 Uit de woorden met een tweeklank één uitkiezen, dat met tekening steeds zichtbaar is in de klas. Ook zo een woord met sch b. v. school.</p> <p>3 Actuele lesjes, b.v. de dag van 't kind: 's morgens — in school — aan tafel, 's avonds.</p> <p>4 Men breide de woordenschat geleidelijk uit, met meer dingen uit onmiddellijke omgeving te benamen, in lesjes te gebruiken, hierbij de godsdienstige omgeving een ereplaats te geven.</p> | <p>Indien door voorgaande oefeningen klank en teken zo vast zitten, dat geen enkel gewoon ll. er moeilijkheid ondervindt, heeft de analyse haar voor naamste taak vervult.</p> | <p>1 Als vorige week.</p> <p>2 Analoge rijen van woorden met dezelfde tweeklank.</p> <p>3 Nieuwe woorden optredend in bordlesjes onder aandacht brengen door een kleurstreep er onder; ze achter elkaar, dus zonder zinverband te laten lezen, ze te laten schrijven</p> |
|----|--|--|--|

De ll. hebben nu kennis gemaakt met alle delen van het aanvankelijk leesonderwijs. Dat wil niet zeggen dat alle wezenlijke processen reeds vlot kunnen verlopen. Geenszins: alle zijn nog volop in groei. En dit moet de Onderwijzer het hele jaar door goed bewust blijven. De leeshouding, geleid door de betekenistendens en gericht op de betekenis-opname moet bewaard en versterkt worden. De voortgaande technische oefeningen, noodzakelijk als middel, omvatten de steeds inniger koppeling van tekens en klanken, en het steeds vlotter samenlezen van klanken. Ofschoon deze ondergeschikt blijven, mogen ze niet verwaarloosd of te spoedig overbodig geacht worden. De eerste aanvullingsdoos bevat veel woorden die bij 't Godsdienstonderwijs te pas komen. Deze worden als globaalwoord opgevat, en kunnen dus al gauw gebruikt worden, wat bij tekeningen en tekstjes betreffende deze stof goed te pas komt.

Bij dictee speelt de globaalvorm van 't woord de hoofdrol, en 't beluisteren biedt zijn steun, maar die steun kan alleen dienstig zijn bij zuiver fonetisch geschreven woorden, en dit kan de l.l. niet uitmaken. Daarom is hij zo goed als geheel aangewezen op het woordbeeld in zijn geheugen. Daarom moet op geheugenoefening in dezen gelet worden. Waar 't dictee woorden geeft, waarvan het woordbeeld nog niet vast zit, moet de onderwijzer door een of andere aanwijzing over de schrijfwijze het fouten maken trachten te voorkomen.

OVER BEHANDELING VAN LEESLESJES IN HET DERDE TRIMESTER VAN HET 1e LEERJAAR.

Het doel van 't lezen is: de inhoud van 't geschrevene geestelijk op te nemen; en 't doel van 't leesonderwijs is dan: de leerlingen te leren, op welke wijze zij dit kunnen bereiken.

De globale leesmethodiek heeft dit grote voordeel, dat zij van 't begin af de *betekenis* alles kan laten overheersen.

Het lezen-leren omvat als noodzakelijk middel: het omzetten van geschreven taal in klank. Dit is een techniek, die met het eigenlijk lezen weinig te maken heeft.

Uit bovenstaande volgt: dat de inhoud van 't gelezene hoofdzaak is en moet blijven, en dat voldoende scholing in de leestechiek moet plaats vinden.

Het leesonderwijs in het 1e trimester gaat uit van het ding, de handeling en de concrete betrekkingen tussen dingen en handelingen. In de leesboekjes wordt dat enigermate reeds door de illustraties aangeduid.

Al spoedig worden de woorden in verband geplaatst. De lesjes, bestaande uit enkele zinnestjes, kunnen niet meer zijn dan een paar schetslijntjes van het tafereel of van de handeling. De illustratie erbij kan 't verband niet voldoende uitdrukken. De nodige aanvulling geeft het levende woord van de onderwijzer, dat 't verband tussen de zinnestjes verklaart. En onder de leiding van de Onderwijzer komen de ll. tot de inhoud. De weg is dus hier: van de tekst, door illustratie en woord, tot de betekenis. Een andere en nog betere weg is: van de betekenis, d.i. een beleving, een gebeurtenis, enz. naar illustratie en tekst. Tekst is dan weergave van gedachten van de ll. zelf. Deze weg wordt gevolgd in de *bordlesjes*, die ontstaan door samenwerken van de ll. onder inspiratie van

de Onderwijzer. Hieruit blijkt aanstonds dat bordlesjes een hogere waarde hebben dan boeklesjes, en *daarom de leiding moeten hebben.*

Het tweede trimester is een overgang tot het derde. De lessen in het derde trimester geven van een actualiteit, van een gebeurtenis, een meer omstandige weergave; ze drukken ook uit het verloop van een gebeuren in zijn opeenvolgende fasen. De illustraties veraanschouwelijken één moment van 't geheel. Meestal zal van uit de illustratie de kennismaking met de inhoud van de les begonnen kunnen worden.

We geven hier een schets van een lesbehandeling in deze periode. Het zesde leesboekje zal in 't begin van 't derde trimester in behandeling komen. We nemen de eerste les. *Inleidende bespreking, uitgaande van de illustratie.*

Naar de volle inhoud-opname.

Deze les heeft een illustratie, die de inhoud in hoofdlijn aangeeft.

't Hoofdbedrijf van de les speelt zich af tussen twee personen: 't jongetje op de grond, en de man op het dak. Die jongen ziet die onbekende man op 't dak van zijn huis. Jantje kent alle bewoners van zijn huis, maar die man daar boven op 't dak, die kent hij niet. Wat is dat voor een man? Wat doet hij daar? Mag hij daar zijn? 't Manneke staat er wat verwonderd over en wat boos: zie zijn hele houding: beentjes wijd uit, om goed omhoog te kunnen zien, hoofd opgeheven, armen uitgespreid. Hij voelt 't eigen huis in zijn veiligheid aangetast: een vreemde man, en dan zo'n rare, zwarte man! Hij vertrouwt dat helemaal niet, en spreekt zijn wantrouwen uit: man, man, wat doe jij daar? Mag jij op ons huis? enz.

Hoort de man wat de jongen daar beneden zegt? . . . Nee, en daarom gaat hij maar gewoon door met zijn werk. Wat

is die man aan 't doen?... Hoe weet je dat?... Wist Jantje daar iets van?... Wist moeder daar iets van? Hoe zo dan?... Wat zal Jantje nu toch wel gaan doen?... Nu natuurlijk heel geen aandacht trekken op het vogelhuisje met aanvliegende vogel. Als een kind daarvan melding maakt, snijdt de Onderwijzer die afleiding welwillend, maar kort af.

Volledige inhoud-opname.

Deze omvat de hele gebeurtenis in zijn volheid: dat omvat de opeenvolgende delen van 't gebeuren, niet in een dorre opsomming, maar in hun levende frisheid en gloed. En dit wordt verkregen door het bij de inhoud passende tempo, rythme, variërend stemvolume, en vooral door de zinsmelodie, met haar hoofd- en bij-accenten. En omdat dit alles onmogelijk door een beginnend lezertje kan bereikt worden, moet de Onderwijzer dat doen.

De Onderwijzer zegt: boekjes dicht! Aller aandacht gaat naar hem: hij gaat de les fijn voordragen. En geeft korte aanduidingen wie er spreekt, en hoe hij spreekt, b.v. luis-ter, hoe Jantje een beetje boos spreekt.... De eerste 8 zinnnetjes staan in de boze stemming van Jantje. Korte pauze na elke zin....

Na 't eerste deel, de 8 zinnnetjes van Jantje, grotere pauze. Er komt een overgang naar de man: de volgende 4 zinnnetjes hebben een heel andere toon = de onverstoorbaarheid van de man heeft iets uittartends voor Jantje. Bij moeder vond de hele toedracht een onverwachte verklaring: Moeder weet er alles van! In geruststellende toon wordt dit gelezen: Slot van de hele scène.

Onder de streep volgt nog een korte samenvattende reflexie. Dit deel draagt de onderwijzer niet voor; dat blijft voor de ll. zelf.

Lezen door de leerlingen.

Nu, boekjes open, de ll. mogen zelf stil lezen. Gewen de

II. kalm voort te gaan bij 't stillezen, om meer volledige opname te bewerken. Dan volgt lezen door een goede lezer. Bij een zin die niet mooi genoeg is van melodie, enz. tracht de Onderwijzer met een korte aanwijzing de lezer-zelf te laten verbeteren. Lukt dat niet gauw, dan een pientere buurman, of de Onderwijzer zelf doet 't voor.

De leesbeurten in deze les zijn aangewezen door de delen van de inhoud: 8 zinnnetjes van Jantje, 4 zinnnetjes over de man, 4 zinnnetjes als slot van de scène, en 5 zinnnetjes als reflexie.

Om 't animo voor tweede lezing op te voeren, zegt de Onderwijzer b.v. wat een fijne les, hé? Kijk die man nog eens goed aan! — Nu kijk Jantje ook eens aan! Wat doet hij met zijn hoofdje? Waarom? En met zijn handjes? Ha, nu gaan we de les nòg mooier lezen. Fijn hoor! 't Moet net zijn of ik Jantje zelf hoor roepen!

Daar elke les een eigen karakter heeft, mogen alle lessen niet naar één schema behandeld worden. Ieder Onderwijzer kan met één enkele keer de les overzien, het karakter ervan bepalen, dus ook de wijze van behandeling: het voorlezen van onderwijzer zal soms kunnen wegvallen, of een goed lezer vervangt hem, enz.

Aandacht voor de vorm.

Een doorsnede van de vormen van de schrifftaalschat van een II. zou een twee-ledige laag vertonen. Een bovenste laag woorden, taalconstructies, enz., die reeds zijn volle eigendom zijn.

Een tweede laag vormen die woorden, enz. waarmee de II. kennis gemaakt heeft, die echter nog in 't stadium verkeren van verheldering; ze zijn nog niet het vaste bezit van de geest.

Een derde groep moeten we in onze beschouwing betrek-

ken, de enorme hoeveelheid woorden enz. die nog niet gepercipieerd zijn, dus buiten zijn schrifttaalgebied staan. De twee laatste groepen vragen onze aandacht. We bespreken echter alleen de laatste groep: als iemand weet hoe met deze te handelen, weet hij ook wat hij met de tweede groep te doen heeft. En we beperken ons nogmaals, door hier alleen over 't aanbrengen van nieuwe woorden te handelen.

We onderscheiden daarbij:

- a. woorden van heel eenvoudige samenstelling; deze lezen de ll. door de reeds verworven leesvaardigheid.
- b. woorden van meer ingewikkelde samenstelling.

Tot deze laatste behoren:

- a. Zeer lange woorden, 't zij samengesteld, 't zij afgeleid. Woorden saamgesteld uit twee woorden, als schooltas, schoolwandeling, gezelschapsspel, enz. worden doorzichtig, zodra men de samenstellende delen er in onderkent.

Woorden, afgeleid door voor- en achtervoegsels enz. laten we ontstaan uit het grondwoord, b.v. gezegende uit zegen — gebeden uit gebed.

- b. Woorden met opeenhoping van medeklinkers. De leesmoelijkheid zit hierin, dat de consonanten een deel van hun klankwaarden verliezen.

Komen zulke woorden in bord- en boeklesjes voor, dan zal de globale opvattingsvaardigheid en vooral het zinsverband het lezen ervan tot stand brengen. De eigenlijke leesles, die zich geheel richtte op de inhoudopvatting, heeft dus het woord reeds leren lezen. Na deze leesles wordt de aandacht gericht op de „moeilijkere” woorden, waaronder deze dan ook gerekend worden. De ll. sporen deze zelf op, ze worden even speciaal aangekeken, waarbij de onderwijzer hun aandacht trekt op 't waarnemen van de twee of drie mede-

klinkers vóór of achter. Het lezen met verlengde klankwaarden scherpt de opname. Vervolgens wordt 't woord geschreven uit 't geheugen, en naar gelang de Onderwijzer 't nuttig oordeelt, vastgelegd op bord of in schrift. — Heeft men enkele woorden met dezelfde consonanten aan 't begin genoteerd, dan worden deze in een z.g. analoge rij gezet, gelezen, en met een paar nieuwe woorden van dezelfde soort vermeerderd.

De inhoud van *moelijkere* woorden van de 1e les van 't 6e boekje, vermeldt alleen: g a u w. De ll. zoeken de moeilijke woorden zelf. De Onderwijzer vraagt wie 't ook gevonden heeft? Wijs aan! — In dit woord geldt 't de tweeklank. — Naar de Onderwijzer 't nodig oordeelt, leidt hij de aandacht op hoofdletters, die nog niet zo vast gekend worden, op tweeklanken, die nog lang omgewisseld worden bij 't schrijven, op enkele klinker voor dubbele, op voorvoegsels als be, ge, ver, enz.

LEERMIDDELEN-OVERZICHT.

3 woordkaarten. Deze bevatten de volgende woorden:

Eerste woordkaart { oor oom noot rook roos goot
aap aar raam vaan jaan vaas
eet zeep meel veer reep doos

Tweede woordkaart { ik wip fik mes rek pet
an zak jas op pop zon
ijs rij zus uit ruit muis

Derde woordkaart { hok huis dak das haan duif
boom bal bel riem wieg wiel
voet poes moeder vuur geit kous

6 Oplegplaatjes. Dit zijn plaatjes met de woorden van de eerste rij van de eerste woordkaart; op deze plaatjes staat ook dezelfde afbeelding als op de woordkaart.

54 Wordstrookjes. Deze strookjes bevatten al de woordjes van de bovenstaande woordkaarten.

12 Schrijfblaadjes.

| | |
|------------------|--------------------|
| 1 oor oom noot | 7 wip fik jas |
| 2 rook roos goot | 8 rij zus ruit |
| 3 aap aar raam | 9 huis hok duif |
| 4 vaan jaan vaas | 10 boom bel wieg |
| 5 eet zeep meel | 11 poes geit schop |
| 6 veer reep doos | 12 kous deur cent |

56 Grote woordstroken. Deze bevatten dezelfde woorden als de woordkaarten, (plus nog de woorden: *schop* en *vader*) in grote lettertype voor klassikaal gebruik.

10 Leesboekjes: 8 voor 1e leerjaar;
2 voor 2e leerjaar.

Aanvullingsdoos I.

60 grote woordstroken. Dit stel bevat de volgende *namen van jongens en meisjes*: Jan, Piet, Wim, Toon, Kees, Frans, Frits, Gust, Jo, Henri, Theo, Louis, Cor.

Lies, Fien, Nel, An, Mien, Jet, Truus, Miet, Jaan, Toos, Trees, Dien.

de namen der dagen van de week. Zondag, Maandag, Dinsdag, Woensdag, Donderdag, Vrijdag, Zaterdag.

de volgende woorden uit Katechismus, Bijb. Geschiedenis, Kerkelijk Jaar: Kerstmis, Kindje Jezus, Bethlehem, Verlosser, H. Maria, H. Jozef, Nazareth, Engel, Nieuwjaar, Driekoningen, Vasten, Calvarië, Jeruzalem, Pasen, Alleluja, Hemelvaart, Pinksteren, Jezus Christus, Hemel, Vagevuur, H. Hostie, H. Communie, H. Biecht, H. Vormsel, H. Sacrament, Offerande, Consecratie, Paus Pius XII.

Deze laatste woorden zijn gedrukt in rood.

Aanvullingsdoos: school.

48 woorden van dingen in school,
blauwe letter.

Aanvullingsdoos: Kerk.

52 woorden van dingen in de Kerk,
paarse letter.

Hierbij gratis de namen van alle leden van ons Koninklijk Huis.

I N H O U D.

| | bladz. |
|---|--------|
| 1. Het voorlicht aan! | 5 |
| 2. De globale opname | 9 |
| 3. De weg van de analyse | 14 |
| 4. De weg van de synthese | 17 |
| 5. Voorbeelden van woordbehandeling | 22 |
| 6. De eerste woordkaart | 30 |
| 7. Het gebruik van 't eerste leesboekje | 33 |
| 8. Onze analyse-oefeningen | 36 |
| 9. Onze synthese-oefeningen | 38 |
| 10. Bordlesjes bij de eerste leesboekjes | 46 |
| 11. Toelichting bij enkele kleurplaten | 59 |
| 12. Overzicht van de eerste weken | 68 |
| 13. Over behandeling van leeslesjes in het derde trimester | 74 |
| 14. Leermiddelen-overzicht | 80 |