

# Met fictieve *peers* op zoek naar de waarheid

Fictie als didactisch instrument in Verlicht-religieuze catechismussen van Samuel van Emdre (1781-1798)<sup>1</sup>

3

FEIKE DIETZ

*Searching for Truth with Fictional Peers: Fiction as a Didactic Instrument in the Enlightenment Religious Catechisms of Samuel van Emdre (1781-1798)*

Following the recent trend in scholarship that considers the Enlightenment as a dynamic process of Christian civilisation rather than secularisation, this article analyses how the Reformed minister Samuel van Emdre used catechisms to create an Enlightened religion. As a late eighteenth century catechist Van Emdre faced an intriguing didactic paradox: while the genre of the catechism served to teach religious knowledge unambiguously, new Enlightened ideals of learning emphasised the value of curiosity and an active, searching learning style. This article shows how he resolved this paradox by introducing fictional strategies: increasingly he used fictional *peers*, interactive dialogue techniques and stylistic diversity. By these means, Van Emdres' catechisms invited youngsters to model themselves upon their young peers in the texts and to absorb religious knowledge acquired and investigated independently.

Aanhakend bij de recente historiografische tendens om de Nederlandse Verlichting te zien als een dynamisch beschavingsproces in plaats van een seculariseringsbeweging, analyseer ik in dit artikel hoe de predikant Samuel van Emdre een Verlichte religie creëerde in catechismussen. Als laaachtttiende-eeuwse catecheet werd Van Emdre geconfronteerd met een didactische paradox: aan de ene kant was het catechismusgenre erop gericht om onwankelbare religieuze kennis over te dragen, maar aan de andere kant werd – in lijn met nieuwe Verlichte pedagogische idealen – belang gehecht aan nieuwsgierigheid en onderzoekende leerstijlen. Dit artikel laat zien hoe Van Emdre die paradox oploste door fictionele

strategieën in zijn catechismussen te introduceren: hij gebruikte steeds meer fictieve *peers*, interactieve dialoogtechnieken en genrecombinaties. Daarmee nodigde hij jongeren uit om zichzelf te spiegelen aan de personages in de teksten. Jonge lezers maakten zich op deze manier religieuze kennis eigen alsof het zelfstandig verworven overtuigingen betrof.

## Inleiding

De dynamiek tussen Verlichting en religie stelde laatachtttiende-eeuwse catecheten voor een didactische uitdaging. Gelovigen kregen steeds meer verantwoordelijkheid om zelfstandig en kritisch religieuze kennis te vergaren, maar hun zoektocht moest tegelijkertijd zodanig gekanaliseerd worden dat deze in de juiste kennis uitmondde.<sup>2</sup> Voor catecheten was de uitdaging het grootst, want zij wilden leerstellige kennis overgedragen – kennis die in andere religieuze media en op andere terreinen van de samenleving voor een deel onderhandelbaar was geworden. In dit artikel onderzoek ik hoe de Nederlandse gereformeerde predikant Samuel van Emdre (1746-1816) hiermee omging in zijn catechismussen. Ik zal laten zien dat hij de catechismussen in toenemende mate fictionaliseerde om zo nieuwe generaties te leren kritisch en onderzoekend de juiste waarheid te vinden.

Dit artikel slaat een brug tussen historische debatten over de relatie tussen Verlichting en religie en het onderzoek naar Verlichte didactiek. In het spoor van de vele historische studies die sinds de jaren 1980 verschenen, beschouw ik de Verlichting niet als een seculariseringsproces, maar als een veelkoppige beweging die het religieuze leven veranderde in plaats van beëindigde.<sup>3</sup> Geïnspireerd door het werk van historicus Jonathan Sheehan laat

1 Ik heb enorm geprofiteerd van de gedachtewisseling met collega's; speciaal dank ik Jo Spaans voor haar zinvolle feedback.

2 Joris van Eijnatten en Fred van Lieburg, *Nederlandse religiegeschiedenis* (tweede druk; Hilversum 2006) 241.

3 Zie voor een historiografisch overzicht bijvoorbeeld Helena Rosenblatt, 'The Christian Enlightenment', in: Stewart J. Brown en Timothy Tackett (eds.), *The Cambridge History of Christianity: volume 7: Enlightenment, Reawakening and Revolution 1660-1815* (Cambridge 2006) 283-301 DOI 10.1017/chol9780521816052.017; Ernestine van der Wall, 'Religie en Verlichting. Harmonie of conflict?'

in: Ernestine van der Wall e.a. (eds.), *Religie en Verlichting. Harmonie of conflict? Themanummer Documentatieblad werkgroep Achttiende eeuw* (2000) 5-15. De dynamiek tussen Verlichting en religie is onder meer bestudeerd in: Jonathan Clark, *English Society, 1688-1832: Ideology, Social Structure and Political Practice during the Ancien Regime* (Cambridge 1985); John Pocock, *Barbarism and Religion: The Enlightenment of Edward Gibbon, 1737-1764* (Cambridge 1999); John Gascoigne, *Science, Philosophy and Religion in the Age of the Enlightenment: British and Global Contexts* (Farnham 2010); S.J. Barnett, *The Enlightenment and Religion: The Myths of Modernity* (Manchester 2003).

ik daarbij het streven naar stabiele en scheidbare categorieën als Verlichting en religie los, en benader ik de Verlichting als het geheel van media waarin ‘various entities called religion were investigated and invigorated’.<sup>4</sup> Volgens deze ‘media-driven’ benadering bestudeerde Sheehan recentelijk Verlichte Bijbels als media die een Verlichte religie construeerden: ‘they open up the Enlightenment to possibilities of religious reconstruction and recuperation’.<sup>5</sup> Hierop voortbouwend analyseer ik hoe Van Emdres laatachttiende-eeuwse catechismussen een Verlichte religie creëerden en zo het religieuze leven van jonge gelovigen inrichtten.

Daarmee draagt dit artikel bij aan het onderzoek naar Verlichte pedagogiek<sup>6</sup>, en in het bijzonder naar de didactiek van achttiende-eeuwse jeugdboeken. De jeugdboekenstudie belicht vooral de nieuwe genres die werden ontwikkeld om Verlichte idealen te verspreiden: kindergedichten, jeugdromans en jeugdtijdschriften.<sup>7</sup> Veel minder aandacht was er tot nu toe voor catechismussen, ook al is bekend dat die ook in de achttiende eeuw in grote aantallen werden geproduceerd en gelezen.<sup>8</sup> Catechismussen werden door onderzoekers vaak beschouwd als de oninteressante conservatieve tegenpool van Verlichte kinderliteratuur; een visie die de wereld in is geholpen door contemporaine filosofen zoals Jean-Jacques Rousseau. Rousseau plaatste het catechetische leren-door-memoriseren lijnrecht tegenover een Verlichte zelfstandige en kritische kennisverwerving.<sup>9</sup> Onderzoek naar achttiende-eeuwse opvoedingsdebatten liet echter al zien dat Nederlandse pedagogen wel degelijk interesse hadden in de implementatie van onderzoekende en actieve leerstijlen in het religieuze onderwijs<sup>10</sup>, en

4 Jonathan Sheehan, ‘Enlightenment, Religion, and the Enigma of Secularization: A Review Essay’, *The American Historical Review* 108 (2003) 1075-1076 DOI 10.1086/529788.

5 Jonathan Sheehan, *The Enlightenment Bible: Translation, Scholarship, Culture* (Princeton 2013) xii.

6 Jeroen Dekker, *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900* (Amsterdam 2006); Willeke Los, *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18e eeuw* (Hilversum 2005).

7 Inger Leemans en Gert-Jan Johannes, *Worm en donder. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1700-1800. De Republiek* (Amsterdam 2013) zie hoofdstuk 6; P.J. Buijnsters, ‘Nederlandse

kinderboeken uit de achttiende eeuw’, in: Harry Bekkering e.a. (eds.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden* (Amsterdam 1989) 41-228.

8 Jeroen Salman, ‘Children’s Books as a Commodity: The Rise of a New Literary Subsystem in the Eighteenth-Century Dutch Republic’, *Poetics* 28:5-6 (2001) 413; vergelijk ook ‘godsdiensonderwijs’ als grootste categorie in P.J. Buijnsters en L. Buijnsters-Smets, *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800* (Zwolle 1997).

9 Jean-Jacques Rousseau, *Emile, of Verhandeling over de opvoeding* II (Kampen 1790) 285-286. (Dit is de eerste Nederlandse vertaling. De oorspronkelijke Franse tekst verscheen in 1762.)

10 Los, *Opvoeding*, met name hoofdstuk 6 en 8.

dat christelijk-Verlichte opvoedingsidealen ook hun uitwerking hadden op de inhoud en vormgeving van doopsgezinde catechismussen.<sup>11</sup> De didactische ontwikkelingen in het genre verdienen aandacht, mede omdat catechismussen waarschijnlijk meer en gedifferentieerdere lezersgroepen bereikten dan veel ‘Verlichte jeugdboeken’: Van Alphens kindergedichtjes – met dure plaatjes van kinderen in chique landhuizen – circuleerden vermoedelijk vooral in vooruitstrevende en gegoede Verlichte gezinnen, zoals de inmiddels bekende familie Van Eck.<sup>12</sup>

Om op detailniveau te kunnen analyseren hoe de complexe dynamiek tussen Verlichting en religie van invloed was op de catechismusdidactiek, gebruik ik concepten uit het moderne didactiekonderzoek in mijn analyse van catechismussen. Omdat een contemporain begrippenkader ontbreekt, werd al eerder in ‘media-driven’ Verlichtingsonderzoek moderne theorievorming gebruikt: zo benutte Joris van Eijnatten theorieën over massamedia om de werking van communicatie in achttiende-eeuwse preken bloot te leggen.<sup>13</sup> Vanzelfsprekend kunnen aan de hand van moderne didactische theorieën geen evaluerende uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van historische didactische modellen. Maar ik kan er wel mee blootleggen hoe lezers vaardigheden en gedrag aanleerden door spiegeling aan voorbeeldpersonages in de tekst; didactici noemen dat *modeling*.<sup>14</sup>

Van Emdre, zo zal blijken, confronteerde zijn jonge lezers in toenemende mate met actieve en herkenbare personages die al hun nieuwsgierigheid en onderzoeksvaardigheden inzetten in hun zoektocht naar onwankelbare religieuze waarheden. Van Emdre voerde deze gefictionaliseerde personages op in levendige alledaagse conversaties en

11 Alfred Rudolf van Wijk, *Plicht tot leren & plichten leren. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de doperse geloofsopvoeding in de Lage Landen (ca. 1540-1811), aan de hand van de in druk verschenen geloofspedagogische geschriften* (Kampen 2007) hoofdstuk 5-6.

12 Arianne Baggerman en Rudolf Dekker, *Kind van de toekomst, De wondere wereld van Otto van Eck (1780-1798)* (Amsterdam 2005); Hieronymus van Alphen, *Kleine gedigten voor kinderen*, P.J. Buijnsters (ed.) (Amsterdam 1998).

13 Joris van Eijnatten, ‘Getting the Message: Towards a Cultural History of the Sermon’, in: Joris van Eijnatten (ed.), *Preacher, Sermon and Audience in the Long Eighteenth Century* (Leiden 2009) 343-388.

14 Ik liet mij inspireren door empirisch onderzoek naar *modeling* in hedendaags onderwijs. Zie voor een overzicht van onderzoeksresultaten en concepten bijvoorbeeld Gert Rijlaarsdam e.a., ‘Observation of Peers in Learning to Write: Practice and Research’, *Journal of Writing Research* 1:1 (2008) 53-83 DOI 10.17239/jowr-2008.01.01.3; Mariet Raedts e.a., ‘Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak’, *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 31:2 (2009) 142-165 DOI 10.5117/TVT2009.2.OBSE357; Dale H. Schunk, ‘Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation’, *Reading & Writing Quarterly* 19 (2003) 159-172 DOI 10.1080/10573560308219.

benutte een groeiende variëteit aan literaire vormen. Daarbij liet hij het strikte onderscheid tussen Bijbelse en fictionele teksten gaandeweg meer los, en presenteerde de Bijbel dus minder als exclusief religieus kennisinstrument. Die verrijking van het literaire palet hielp de jonge lezer vaardig te worden in het onttrekken van religieuze kennis aan allerhande verhalen en in het integreren van die kennis in de christelijk-Verlichte burgerwereld waarin hij of zij opgroeide. Zo werden Van Emdres catechismussen gefictionaliseerde disciplineringsinstrumenten die de jeugd leerden religieuze waarheden te verwerven, te onderzoeken en toe te passen – altijd kritisch, maar nooit vrijblijvend of twijfelend.

### Eerder onderzoek naar de dynamiek van Verlichting, religie en opvoeding in de Republiek

Het onderzoek naar de Nederlandse Verlichting is meegegaan in de ontwikkeling van de internationale Verlichtingsstudie, waarin de relatie tussen Verlichting en religie doorgaans wordt geanalyseerd in termen van harmonie en interactie. De meeste studies die vanaf de late jaren tachtig de dynamiek tussen Verlichting en religie beschreven, wezen op het Nederlandse ‘religieuze poldermodel’ ofwel de Nederlandse ‘christelijke Verlichting’: een gematigde variant van de Verlichting waarin rede en openbaring samenwerkten<sup>15</sup>, en het accent verschoof van de confessionele geloofsleer en dogmatiek naar een algemeen-christelijk burgerschapsprogramma.<sup>16</sup> Joris van Eijnatten – in de studie *Liberty and Concord* (2003) en het handboek *Nederlandse religiegeschiedenis* (2006) dat hij met Fred van Lieburg schreef – wees erop dat beschaafd, Verlicht en christelijk burgerschap in de achttiende eeuw min of meer synoniemen van elkaar werden.<sup>17</sup> Een beschaafd burger was in de ogen van achttiende-eeuwers vanzelfsprekend ook religieus en Verlicht. Hij was verdraagzaam, bewust van zijn plaats als mens in de door God gestuurde

15 Over de Nederlandse Verlichting waarin Verlichting en religie interacteerden bijvoorbeeld Jan Wim Buisman (eds.), *Verlichting in Nederland 1650-1850. Vrede tussen rede en religie?* (Nijmegen 2013); Ernestine van der Wall en Leo Wessels (eds.), *Een veelzijdige verstandhouding. Religie en Verlichting in Nederland 1650-1850* (Nijmegen 2007); Van der Wall, ‘Religie en Verlichting’; Margaret Jacob en Wijnand Mijnhardt, *The Dutch Republic in the Eighteenth Century: Decline, Enlightenment, and Revolution* (Londen 1992); Wijnand Mijnhardt, ‘De Nederlandse Verlichting’, in: Frans Grijsenhouet en Wijnand Mijnhardt

(eds.), *Voor vaderland en vrijheid. De revolutie van de patriotten* (Amsterdam 1987) 53-80.

16 Die ontwikkeling wordt bijvoorbeeld beschreven in Van Eijnatten en Van Lieburg, *Nederlandse religiegeschiedenis*, met name 241-243; Wijnand Mijnhardt en Joost Kloek, 1800: *Blauwdrukken voor een samenleving* (Den Haag 2001) met name hoofdstuk 11-12.

17 Joris van Eijnatten, *Liberty and Concord in the United Provinces: Religious Toleration and the Public in the Eighteenth-Century Netherlands* (Leiden 2002) 458; Van Eijnatten en Van Lieburg, *Nederlandse religiegeschiedenis*, 243.

wereld, en kon bruikbare kennis over die wereld en het geloof zelfstandig vergaren en kritisch onderzoeken. Religie werd, zo stelden Van Eijnatten en Van Lieburg vast, ‘een zelfstandig verworven, inwendige overtuiging’.<sup>18</sup> En zo was de Nederlandse Verlichting niet zozeer een seculariseringsbeweging, maar eerder een beschavingsproces waarin het individu zich ontwikkelde tot zelfredzaam en onderzoekend christelijk burger.<sup>19</sup>

In 2000 wees Van der Wall erop dat in het Nederlandse Verlichtingsonderzoek mogelijk wat té eenzijdig de nadruk gelegd werd op het – wat zij noemt – ‘harmoniemodel’: ‘Inmiddels lijkt de pendel wat ver doorgeslagen’.<sup>20</sup> Tegenwoordig staat de radicale Verlichting weliswaar in de belangstelling, maar die richt zich met name op de zeventiende en vroege achttiende eeuw.<sup>21</sup> De achttiende-eeuw-studie doet volgens Van der Wall soms weinig recht aan de complexiteit van de relatie tussen Verlichting en religie in de Republiek in de achttiende eeuw, toen immers ook antichristelijke en rechtzinnige stemmen klonken. In de bundel *Een veelzijdige verstandhouding* (2007) pleitte ze ervoor ook aandacht te hebben voor de vele Nederlandse christenen die de Verlichting beschouwden als een gevaar dat krachtig bestreden moest worden: ‘[...] dat is de reden van de grote bloei van de apologetiek (het theologisch genre dat het christelijk geloof verdedigt)’. Ook achter de oprichting van verenigingen als het ‘Haagsche Genootschap tot verdediging van den Christelijken Godsdienst’ zat een angst voor groeiende ongelovigheid.<sup>22</sup>

Ik ga mee in Van der Walls oproep om de relatie tussen Verlichting en religie te compliceren, maar wil nog een stap verder gaan. Achter Van der Walls pleidooi schuilt de overtuiging dat harmonieuze, antireligieuze en rechtzinnige stemmen zich van elkaar laten scheiden. De casus van Samuel van Emdre laat zien dat in één en dezelfde persoon een kakofonie van stemmen verenigd kon zijn. Deze predikant was lid van het Haagsche Genootschap dat Van der Wall als voorbeeld van een rechtzinnige context naar voren schoof<sup>23</sup>, maar Emdre was tegelijkertijd betrokken bij het Zeeuwsch Genootschap dat zich actief inzette voor de bestending van christelijke-Verlichte waarden

18 Van Eijnatten en Van Lieburg, *Nederlandse religiegeschiedenis*, 243.

19 Vergelijk de heldere bespreking van Van Eijnattens visie: Henri Krop, ‘Eenheid in verscheidenheid. Nieuwe visies op de (Nederlandse) Verlichting’, *Documentatieblad werkgroep Achttiende eeuw* (2005) 62-63.

20 Van der Wall, ‘Religie en Verlichting’, 11.

21 Jonathan Israel, *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650-1750* (Oxford 2001); Michiel Wielema, *The March of the*

*Libertines: Spinozists and the Dutch Reformed Church (1660-1750)* (Hilversum 2004). In het project ‘Biblical Criticism and Secularization in the Seventeenth Century’ (Universiteit Utrecht, Huygens ING) werd de Bijbelkritiek van radicale denkers als Spinoza bestudeerd.

22 Van der Wall en Wessels, *Een veelzijdige verstandhouding*, 21.

23 P.C. Molhuysen en P.J. Blok (eds.), ‘Emdre, Samuel van’, in: *Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek VIII* (Leiden 1930).

in de samenleving.<sup>24</sup> Zijn catechismussen ondersteunden de verspreiding van orthodoxe waarheden, maar stimuleerden ook Verlichte leerstijlen. Conservatief-religieuze en Verlichte geluiden waren in Van Emdres persoon en oeuvre dus niet van elkaar te onderscheiden – en mij interesseren juist de didactische stappen waartoe die complexe klank uitnodigde.

Van Emdres klank past in het christelijk-Verlichte opvoedingsdebat dat in de laatachtttiende-eeuwse Republiek werd gevoerd, zoals belicht in het onderzoek van Willeke Los.<sup>25</sup> Dat debat had een belangrijke impuls gekregen door de ‘Verhandeling over de zedelyke opvoeding’ (1764) die de doopsgezinde predikant Allard Hulshoff schreef in het kader van de eerste Nederlandse prijsvraag over opvoeden, georganiseerd door de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen.<sup>26</sup> In lijn met Rousseau achtte Hulshoff de ontwikkeling van een kind afhankelijk van zijn ‘Weetlust’, die een opvoeder veel beter kon opwekken door interactieve gesprekken waarin het kind eigen vragen kon stellen dan met ‘Vraagboeken’ die het jeugdig begrip te boven gingen. Anders dan Rousseau wilde Hulshoff de opvoeding niet aan de natuur overlaten, maar weloverwogen sturen. Zo moest er goed op toegezien worden dat de ‘Weetlust’ voor het juiste doel werd ingezet en niet resulteerde in nieuwsgierigheid naar onbelangrijke of onjuiste zaken. Tegelijkertijd moest die pedagogische sturing niet te sterk zijn waar het de lectuur van boeken betrof: de ontwikkeling van leesplezier was een cruciale motor achter de ontwikkeling van redelijke vermogens. Anders dan Rousseau zag Hulshoff dus een belangrijke rol voor – specifiek op de jeugd afgestemde – boeken in de opvoeding. Daarnaast meende Hulshoff dat de training van het geheugen vooraf moest gaan aan de ontwikkeling van het oordeelsvermogen. Het verstand moest langzaam rijpen en was niet van jongs af aan in staat tot grootse prestaties: wie het jonge verstand overvroeg, belemmerde de natuurlijke verstandelijke ontwikkeling en werkte een oppervlakkig leerproces in de hand.<sup>27</sup>

De christelijk-Verlichte opvoedingsidealen die Hulshoff verwoordde, vonden breed weerklank. Ze beïnvloedden bijvoorbeeld het toonaangevende pedagogische geschrift *Instructions d’un père à sons fils* (1774) van de gereformeerde theoloog en pedagoog Willem Emmory de Perponcher, door

24 Wijnand Mijnhardt, ‘Ter bevordering van “deugd en waerheijt”. Het Zeeuwsch genootschap der wetenschappen van 1769 tot 1801’, *Zeeland. Tijdschrift van het Koninklijk Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* 3:2 (1994) 45-52.

25 Los, *Opvoeding*.

26 Hulshoffs traktaat vulde de ‘lacune van eigentijdse geleerde pedagogische adviesliteratuur’ en ging tot ‘een Verlichte pedagogische canon’ behoren:

zie Los, *Opvoeding*, met name hoofdvraag 6 en 8, citeert op pagina 181.

27 Willeke Los, ‘De predikant als pedagoog. De prijsverhandeling van Allard Hulshoff over geestelijke en zedelijke vorming’, in: Van der Wall en Wessels, *Een veelzijdige verstandhouding*, 279-296; Los, *Opvoeding*, hoofdstuk 8; Van Wijk, *Plicht tot leren*, 321-324.

Los getypeerd als ‘een christelijk-verlichte *Emile*’.<sup>28</sup> Joris van Eijnatten en Alfred van Wijk wezen erop dat steeds meer gereformeerde predikanten zich lieten inspireren door dit soort traktaten en de pedagogische opvattingen van de Duitse filantropijnen, en vanuit die idealen een christelijk-Verlichte maatschappelijke opvoeding nastreefden.<sup>29</sup> Van Emdres catechismussen zijn pogingen om het christelijk-Verlichte programma te vertalen naar de catechismuspraktijk. Dit artikel legt de didactiek die hij daartoe ontwikkelde bloot.

### Van Emdres ambivalente houding tegenover de bestaande catechismustraditie

De bestaande catechismustraditie vormde de context waarin predikant Van Emdre zichzelf expliciet positioneerde. Zijn tussen 1781 en 1800 tot stand gebrachte oeuvre, inmiddels nagenoeg vergeten maar destijds wel populair<sup>30</sup>, telde ongeveer twintig titels en bestond voor grofweg de helft – en zonder meer de meest herdrukte helft<sup>31</sup> – uit religieuze leerboeken voor de jeugd.<sup>32</sup> In de voorredes op die boeken etaleerde hij een ambivalente houding tegenover de catechisatietraditie. Enerzijds plaatste Van Emdre zich in de voetsporen van Hellenbroeks populaire en eindeloos herdrukte *Voorbeeld der Goddelyke Waarheden* (oorspronkelijk uit 1706).<sup>33</sup> Anderzijds bekritiseerde hij bestaande catechisatiepraktijken en toonde hij zich een vernieuwer. Bij zijn debuut in 1781 benadrukte hij al dat zijn leerboeken zich onderscheidden van traditionele catechismussen doordat zij niet enkel ‘beschouwende waarheden’ aanleerden, maar juist ook het ‘beoefend gebruik der Geloofswaarheden’

28 Los, *Opvoeding*, 173. Over de schatplichtigheid van De Perponcher aan Rousseau zie Francis Bulhof, *Ma patrie est au ciel. Leven en werk van Willem Emmerij de Perponcher* (Hilversum 1993) 176-189; Los nuanceert deze grote schatplichtigheid.

29 Van Eijnatten, *Liberty and Concord*, 373; Van Wijk, *Plicht tot leren*, 377-381.

30 De wetenschappelijke belangstelling voor Van Emdre was zeer minimaal: G.H. Leurdijk, *Jan Nupoort. Zijn leven en arbeid en betekenis voor de catechese* (Veenendaal 1981) 90-99; Molhuysen en Blok, ‘Emdre, Samuel van’; Lambregt Abraham van Langeraad, Jan Pieter de Bie en Jakob Loosjes, ‘Samuel van Emdre’, in: *Biographisch woordenboek van protestantsche godgeleerden in Nederland II* (Utrecht 1908-1918). Een aanwijzing voor de populariteit zijn de verschillende herdrukken en vertalingen naar het Frans en Duits.

31 Blijkens de STCN werd de *Katechismus* zesmaal herdrukt; zijn *Kleine Katechismus* (Utrecht 1981) en *Kort begrip der bijbelgeschiedenissen voor de jonge jeugd* (Utrecht 1981) viermaal.

32 Hij publiceerde daarnaast enkele aardrijkskundeboeken: *De beginselen der aardklootkunde, voor de jeugd* (Utrecht 1789) en het *Leerboek der aardrijkskunde* ([Utrecht] 1800, vertaling uit het Duits van Gaspari’s boek).

33 Hellenbroeks *Voorbeeld der Goddelyke Waarheden* (1706) werd indrukwekkend vaak herdrukt: John Exalto, ‘Abraham Hellenbroek’, in: George Harinck e.a. (eds.), *Het gereformeerd geheugen. Protestantse herinneringsculturen in Nederland, 1850-2000* (Amsterdam 2009) 77-86; Buijnsters, ‘Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw’.



stimuleerden.<sup>34</sup> In het voorwoord op zijn *Katechismus der Heilige Godgeleerdheid* (1781) uitte hij zich in didactisch opzicht schatplichtig aan Johannes Florentius Martinets *Katechismus der Natuur*<sup>35</sup>, wiens fysicotheologische benadering ook inhoudelijk steeds duidelijker sporen naliet in Van Emdres werk. En in de voorrede bij zijn *Onderwys in de H. Godgeleerdheid* (1791) toonde Van Emdre zijn ontevredenheid over het traditionele catechismusonderwijs dat jongeren enkel leerde om teksten te reproduceren:

Ja men treft 'er aan, die een geheel Vraagboekje van buiten geleerd hebben, en nogthans even onkundig blyven, dewyl zy alleen hun geheugen te werk stellen, doch zonder dat zy hun verstand en oordeel gebruiken; dit word men spoedig gewaar, indien men de Vraag van 't Katechiseerboekje slechts met een weinig verandering voorstelt aan zulke discipelen, dan krygt men geen antwoord; slaat men een Vraag van 't Boekje over, men krygt zomtyds 't antwoord op de voorige Vraag, die voorbygegaan is.<sup>36</sup>

Van Emdre was geen tegenstander van het memoriseren *an sich*: geheugentraining maakte onderdeel uit van het religieuze onderricht, maar was op zichzelf te beperkt. Daarom wilde Van Emdre bij de lezers '*niet alleen hun geheugen, maar tevens hun oordeel [...] oeffenen*' (cursivering F.D.)<sup>37</sup>, en typeerde hij jongeren die 'alleen hun geheugen te werk stellen' als 'onkundig'. Van Emdre vond het eigen verstand en oordeelsvermogen dus cruciaal voor de ontwikkeling van 'kundigheid' onder de jeugd.

Met zijn veroordeling van een eenzijdige geheugentraining via vraagboekjes bekritiseerde Van Emdre het memoriserende catechisatieonderwijs dat sinds de periode van de reformatie de internationale standaard was. In de reformatie werden catechismussen voor het eerst op grote schaal geproduceerd – een ontwikkeling die samenhang met de opmars van de drukpers, maar vooral ook het gevolg was van het vertrouwen in (religieuze) opvoeding als motor achter confessionalisering en sociale disciplineren. Een reformatorisch vernieuwer als Luther meende dat sociale en maatschappelijke veranderingen afhankelijk waren van een systematische opvoeding van jonge

34 Samuel van Emdre, *Kleine Katechismus der Heilige Godgeleerdheid of Lessen over de voornaamste waarheden van den christelyken godsdienst* (Utrecht 1781) \*2recto (exemplaar Universiteitsbibliotheek Utrecht: signatuur BR \*CCLXIX\*6); Samuel van Emdre, *Katechismus der heilige godgeleerdheid; of Gesprekken over de voornaamste waarheden van den christelyken godsdienst* (2 delen; Utrecht 1781) 1, 1-2 (exemplaar <http://resolver.kb.nl/resolve?urn=dpo:5406:mpeg21> (27 november 2015)).

35 Van Emdre, *Katechismus*, 1, 316.

36 Samuel van Emdre, *Het onderwys in de H. Godgeleerdheid bevattelyk, gemakkelijk en nuttig gemaakt voor zulken, die belydenis zullen doen, als mede tot verdere oeffening van minkundigen, die reeds lidmaaten zyn* (Utrecht 1791) x-x1 (exemplaar Universiteitsbibliotheek Utrecht: signatuur MAC: F-OCR-197).

37 Van Emdre, *Het onderwys*, ix.

generaties: wat jonge kinderen leerden, had in Luthers visie direct weerslag op wat ze als volwassenen konden geloven, uitdragen en bewerkstelligen binnen hun maatschappelijke omgeving. Alleen wie van jongs af aan goede ideeën ingeprent kreeg, kon zijn van nature slechte impulsen onderdrukken en goede gedachten en gewoontes ontwikkelen die zijn gedrag een heel leven lang zouden bepalen. Memorisatie werd alom beschouwd als de juiste methode om kinderen te laten uitgroeien tot volwassenen die maatschappelijke vooruitgang stimuleerden: kennis kon zich uitsluitend in de mens verankeren via eindeloze herhaling en geheugentraining vanaf jonge leeftijd. Om het van buiten leren te faciliteren, deed het vraag-antwoord-model intrede in catechismussen: een leermeester stelde vragen en een kind ventileerde modelantwoorden, die de catechisant van buiten moest leren. De gespreksvorm deed al langer en in diverse leercontexten dienst als didactisch instrument, maar kreeg in de catechisatiepraktijk een specifieke, strikt instructieve invulling, die in dienst stond van het internaliseren van cruciale kennis en gedragsnormen. Deze systematische vraag-antwoord-catechisatie werd een belangrijk disciplineringsinstrument in de ontwikkeling van nieuwe confessies.<sup>38</sup>

Hoewel Van Emdres kritiek in de voorrede op zijn *Onderwijs in de H. Godgeleerdheid* op het eerste oog anders doet vermoeden, was het bepaald geen oorspronkelijke en vernieuwende gedachte dat catechisatie méér moest zijn dan passieve reproductie: feitelijk waren begrip en kennisverwerking altijd al doelstellingen achter catechisatiepraktijken geweest. Maar het denken over de rol van het geheugen in het religieuze onderricht maakte wel een betekenisvolle verschuiving door. In de reformatieperiode werd begrip veelal gezien als het gevolg van memorisatie, zoals een goed geoefend geheugen in algemene zin gold als de springplank naar intensieve kennisverwerking en -productie.<sup>39</sup> Uit het internationale onderzoek naar vroegmoderne catechisatie blijkt dat vroegmoderne catecheten overtuigd waren en bleven van het belang van herhaling en geheugentraining<sup>40</sup>, maar zich wel in toenemende mate afvroegen of memorisatie voldoende was om effectieve leerprocessen tot stand te brengen. Ian Green en Karen Carter lieten voor respectievelijk vroegmodern

38 Dit overzicht is gebaseerd op Karen E. Carter, *Creating Catholics: Catechism and Primary Education in Early Modern France* (Indiana 2011) met name deel 1; Ian Green, *The Christian's ABC: Catechisms and Catechizing in England c. 1530-1740* (Oxford 1996) met name hoofdstuk 1; Gerald Strauss, *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation* (Baltimore 1978).

39 Deze overtuiging staat in een lange traditie. Quintilianus droeg al het belang van memorisatie

uit, vergelijk Carter, *Creating Catholics*, 72; Strauss, *Luther's House*, hoofdstuk 5. Ook in de middeleeuwen gold een goed geoefend geheugen als de opstap naar intensieve kennisverwerving, en als voorwaarde voor genialiteit en een creatief brein; vergelijk Carter, *Creating Catholics*, 67; Mary Carruthers, *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture* (Cambridge 1990) 1-3.

40 Bijvoorbeeld Carter, *Creating Catholics*, 24-25.

Engeland en Frankrijk zien dat catecheten het genre aanpasten om de kennisverwerving verder te verdiepen, zonder daarbij afstand te doen van de memorisatiepraktijk. Engelse catecheten hielpen hun lezers bijvoorbeeld door informatie in overzichtelijke brokjes aan te bieden, te verrijken met visuele hulpmiddelen en versvormen, of te structureren door ingrepen in de layout.<sup>41</sup> In Frankrijk zetten catecheten in de loop van de achttiende eeuw steeds vaker aanvullende visuele en literaire technieken (denk aan liedjes, plaatjes en verhalen) in om de verwerking van religieuze kennis te verbeteren.<sup>42</sup>

In de Nederlandse context zijn eveneens voorbeelden te vinden van catechismussen die de memoriserende vraag-antwoord-methode aanvulden met extra hulpmiddelen. Zo voegden Franciscus Ridderus en Simon Simonides halverwege de zeventiende eeuw liederen toe aan hun varianten op de *Heidelbergse Catechismus*.<sup>43</sup> Gedurende de tweede helft van de zeventiende eeuw werden catechismussen steeds meer afgestemd op specifieke leeftijdsgroepen (ze richtten zich bijvoorbeeld expliciet op kleine kinderen, jeugd met al enige scholing, of volwassenen) en onderwijscontexten (school, kerk en gezin), waardoor de variatie op de markt groeide.<sup>44</sup> Het onderzoek van Alfred van Wijk liet bovendien zien dat de ruimte voor inhoudelijke en didactische experimenten toenam toen de ontwikkeling van christelijk-Verlicht burgerschap een steeds belangrijker motor van catechisatie werd.<sup>45</sup>

Maar we zien op de Nederlandse catechismusmarkt ook veel continuïteit: de traditionele catechismusmethode bleef populair en oude succesnummers werden eindeloos herdrukt.<sup>46</sup> Hoe groot de ruimte voor experiment in werkelijkheid was, is moeilijk te zeggen: wellicht is het betekenisvol dat de muzikale uitvoeringen van de *Heidelbergse Catechismus* nooit werden herdrukt<sup>47</sup>, en dat geïllustreerde catechismussen sowieso vrijwel geheel in het landschap ontbraken.<sup>48</sup> Maar ook al kende de innovatiedrang waarschijnlijk haar grenzen, toch mogen we aannemen dat Van Emdre met zijn uitspraken over louter papegaiende kinderen een wat karikaturaal beeld van de catechisatiepraktijk schetste. Hij deed zich graag

41 Green, *Christian's ABC*, 246-274.

42 Carter, *Creating Catholics*, met name 77-85. Zie over de ontwikkeling van Franse beeldcatechismussen: I. Saint-Martin, *Voir, savoir, croire: Catéchismes et pédagogie par l'image au XIXe siècle* (Parijs 2003).

43 Els Stronks, 'Verandering van spijs doet leren. De catechisatieliederen van Ridderus en Simonides', *De Nadere Reformatie* 19:1 (1995) 61-65.

44 Jo Spaans heeft een studie in voorbereiding over ontwikkelingen in het Nederlandse protestantisme (1650-1750), waarin zij aandacht

besteedt aan de toenemende variatie in de catechismusproductie.

45 Van Wijk, *Plicht tot leren*, hoofdstuk 5.

46 Willem Verboom, *De catechese van de Reformatie en de Nadere Reformatie* (Amsterdam 1986); Van Wijk, *Plicht tot leren*, onder andere 377.

Karolien de Jager inventariseerde in het kader van een mastertutorial de protestantse catechismusproductie uit de periode 1790-1800 en constateerde dat het merendeel een vraag-antwoord-methode kende.

47 Stronks, 'Verandering van spijs', 63.

48 Verboom, *Catechese*, 298.

voor als een revolutionair, maar misschien was hij vooral een product van zijn tijd: zijn didactiek werd gekleurd door de dynamische en meerkleurige Verlicht-religieuze context waarvan hij deel uitmaakte.

### Van Emdres doorlopende leerlijn: van memoriseren naar gestuurd actief leren

In 1781 debuteerde Van Emdre met twee catechismussen, afgestemd op verschillende leeftijdsgroepen. De *Kleine Katechismus der Heilige Godgeleerdheid* kondigde hij aan als ‘geschikt voor eerstebeginners’<sup>49</sup>, terwijl de *Katechismus der Heilige Godgeleerdheid* primair bedoeld was voor de oudere jeugd die zich voorbereidde op de belijdenis, doorgaans af te leggen tussen het vijftiende en twintigste levensjaar.<sup>50</sup> In de *Kleine Katechismus* verwees Van Emdre zijn lezers voor voortzetting van hun leerproces naar zijn *Katechismus*, die op zichzelf weer ‘zeker niet ingerigt [was] voor kleine kinderen, die eerst de waarheden beginnen te leeren’.<sup>51</sup>

Wie Van Emdres leerlijn volgde, trainde met de *Kleine Katechismus* eerst zijn geheugen en werd vervolgens door de *Katechismus* uitgenodigd tot actief, onderzoekend en redenerend leren. In beide catechismussen gebruikte Van Emdre voorbeeldpersonages als didactisch instrument, maar omdat het type voorbeeldpersonage zo verschilde, werd bij de jeugd heel ander leergedrag geactiveerd. De abstracte sprekersinstantie ‘A.’ uit de *Kleine Katechismus* kunnen we in moderne didactische termen een *mastery model* noemen: een *model* dat het gewenste bekwaamheidsniveau bezat, uitsluitend de juiste antwoorden gaf op de vragen die ‘V.’ stelde, en zo voor de jonge lezer een perfect eindniveau presenteerde.<sup>52</sup> Door het herhaaldelijk lezen en uitspreken van de modelantwoorden kon de catechisant zich spiegelen aan het bekwame *mastery model* in de tekst, en zo de modelantwoorden toe-eigenen en onthouden. Van Emdre had op verschillende manieren ingegrepen in zijn voorbeeld Hellenbroek om de geheugentraining bij de lezer aan te wakkeren. De geloofslessen waren soms ingekort en dikwijls geherformuleerd, en een deel van de Bijbelcitataten was ingekort of zelfs geschrapt, vanuit de overtuiging dat het leerproces alleen effectief zou verlopen als de hoeveelheid informatie om te onthouden behapbaar bleef: ‘Ik heb niet meer Schriftuur plaatzen bygebracht en uitgedrukt als volstrekt nodig zyn, om ’t geheugen niet te overladen’.<sup>53</sup> Ook stimuleerde Van Emdre het proces van herhaling en routine door vóór de hoofdstukken met geloofslessen al een ‘voorafgaande les over de zaakelyken Inhoud’ in te voegen: een introducerend gesprek waarin alle vragen en antwoorden die in het boekje behandeld zouden worden al kort de revue passeerden en aan elkaar gekoppeld werden.<sup>54</sup>

49 Van Emdre, *Kleine Katechismus*, \*2verso.

50 Van Emdre, *Katechismus*, I, 1, iv-v.

51 Van Emdre, *Kleine Katechismus*, \*4recto; Van Emdre, *Katechismus*, I, iv.

52 Raedts, ‘Observerend leren’, 144.

53 Van Emdre, *Kleine Katechismus*, voorrede.

54 *Ibidem*, vi-viii.

In de *Katechismus* was het *mastery model* ingeruild voor een *cognitive model*: een voorbeeldpersonage dat hardop denkt, alle stappen expliciet maakt die bij een bepaalde activiteit of competentie horen, en zo al analyserend en onderzoekend kennis verwerft.<sup>55</sup> Dat *cognitive model* is niet verwickeld in een eendimensionale vraag-en-antwoordstructuur, maar voert een gefictionaliseerd ‘gemeenzaam gesprek’, waarin hij op uitnodiging van zijn leermeester veelal zelf de vragen stelt, reflecteert op antwoorden, kritische bedenkingen uit en op die manier actief en stapsgewijs tot inzichten komt.<sup>56</sup> Dit was een navolgenswaardig voorbeeld, zo ontdekte de jonge lezer al bij aanvang van het eerste gesprek: de leraarsfiguur in de tekst prijst de ‘grootte begeerte’ van zijn leerling ‘in ’t onderzoek van de waarheden van onze Godsdienst’ en zet zijn nastrevenswaardige weetlust af tegen de luiheid van andere leerlingen.<sup>57</sup> De lezer die zich aan zo’n voorbeeldig *model* spiegelde, trainde zijn eigen onderzoekende houding, nieuwsgierigheid en het vermogen om te vragen, interpreteren en reflecteren.

De gesprekken in de *Katechismus* wortelen in de lezing van Hellenbroeks catechismus en de Bijbel. Dankzij dit format demonstreert het *cognitive model* met name vaardigheden die verband houden met kritisch lezen en interpreteren. De jongeling vraagt zijn leermeester bijvoorbeeld ‘wat Onderscheid er is tusschen de *aangeboren* en *verkregen* kennis, waar van Hellenbroek spreekt’.<sup>58</sup> De uitleg van de leraar leidt tot beter begrip – ‘Nu begrijp ik de zaak klaarder’ – maar de jongeling kan toch niet onmiddellijk meegaan in de redenering met zijn leermeester, en uit daarom zijn twijfel: ‘Op dit laatste zal ik twee bedenkingen maaken, terwijl UE (U Edele, F.D.): mij daar toe vrijheid verleent heeft’.<sup>59</sup> Via het *cognitive model* in een dynamisch gesprek liet Van Emdre de jonge lezer zien wat een actief leer- en leesproces behelsde. De lezer kon zich al spiegelend oefenen in het stellen van vragen bij zijn lectuur, het wegen van antwoorden en het opnieuw bevragen van gepresenteerde oplossingen.

Tegelijkertijd bood het gekozen gespreksformat Van Emdre de mogelijkheid om de touwtjes strak in handen te houden. Want hoe kritisch en vertwijfeld de jongeling ook was: een open einde hadden de gesprekken nooit. Zo vroeg de jongeling zich bijvoorbeeld hardop af of hij ‘de geschiedenis van den val, zoals hij voorkomt *Gen. 3.* zo eigenlijk (moest, F.D.) opvatten’, of hierin beter ‘eene verbloemde of zinnebeeldige wijze van spreken’ kon herkennen. Zijn leermeester legde uit dat we Gods woord hier in ‘eigenlijken zin’ moeten lezen, zolang ‘de gezonde rede’ dat toelaat en ‘andere uitdrukkelijke plaatzen der H.S. niet verbieden daar van aftewijken’.

55 Schunk, ‘Self-Efficacy’.

58 *Ibidem*, 3.

56 Van Emdre, *Katechismus*, 1, 1-2.

59 *Ibidem*, 4.

57 *Ibidem*, 1-2.





Deze ets toont een achttiende-eeuwse leersituatie zoals Van Emdre die via zijn catechismussen ook verbeeldde en stimuleerde: kinderen en hun leermeester discussiëren aan de hand van boeken en de waarneming van hun directe omgeving. 'De godsdienst der kinderen', Carel Jacob de Huyser, naar Jacob Wilhelm Mechau, 1774. Rijksmuseum, Amsterdam.

En zo wordt de ideale catechisant neergezet als de catechisant die, gestuurd door zijn leraar, uiteindelijk tot de goede lezing van het Bijbelfragment komt:

Indien wij in dit historisch boek den val zo oneigenlijk opvatten, dan zou men zeer gemak, gelijk al 't vorige en volgende oneigenlijk kunnen opvatten, b.v. de schepping in 't gemeen, deformeering van Adam en Eva, 't Paradijs en deszelfs rivieren enz.<sup>60</sup>

Wie met zorg en rede analyseert, zo is de implicatie, is in staat om de Bijbel te duiden op de enige zinvolle wijze, zonder de inhoud in twijfel te trekken. Dus ook al bevraagt de jongeling de status van de Bijbel regelmatig uitvoerig ('[I]s zulk een Woord altoos geweest?', waarom schreef God het dan niet eerder op?<sup>61</sup>): uiteindelijk weet hij alleen maar zekerder dat die Bijbel waar en waardevol is: 'Nu ben ik volkoomen van de waarheid en Godlijkheid der H.S. overtuigt'.<sup>62</sup> De gedemonstreerde onderzoekende leerprocessen resulteerden zo nooit in interpretatieve openheid of religieuze twijfel, maar stimuleerden juist het enige goede actieve interpretatieproces om religieuze kennis te verwerven en dwalingen af te wenden. Zij hielpen de jonge lezer om de optimale actieve leerroute naar ware kennis te bewandelen.

### De ontwikkeling van de *models*: groei in herkenbaarheid, aantal en activiteit

In de loop van Van Emdres carrière transformeerden zijn *cognitive models*. Zij werden in toenemende mate gepresenteerd als gefictionaliseerde *peers* in een realistische, herkenbare context, en gingen steeds meer gelijkenis vertonen met de jonge lezer zelf.<sup>63</sup> In de *Kleine Katechismus* was het *model* een leerling in een onderwijssituatie, maar bleef het verder abstract en onuitgewerkt. De *Katechismus* nodigde de lezer daarentegen uit om zich te spiegelen aan een 'Jongeling' die qua leeftijd en achtergrond een zekere invulling had gekregen, en daarin overeenstemde met de lezer. De voorrede wijst de lezers al op die gelijkenis: daar wordt benadrukt dat dit boek niet geschikt is voor kleine kinderen omdat een jongeling wordt opgevoerd die al verder ontwikkeld is. De voorrede stuurt er dus op aan dat de opgevoerde jongeling en de lezer overeenstemmen: beiden hebben voorkennis opgedaan en zijn al wat ouder:

Wat 't gebruik aangaat, 't is zeker niet ingerigt voor kleine kinderen, die eerst de waarheden beginnen te leeren, de Jongeling die spreekende word ingevoerd, komt niet alleen voor als volwassen, maar ook tevens als zodanig een, die reeds veele vorderingen in de waarheden gemaakt, en grooten lust heeft om daar nog daagelijks in toe te nemen.<sup>64</sup>

60 *Ibidem*, 227-228.

61 *Ibidem*, 7-8.

62 *Ibidem*, 22.

63 Raedts, 'Observerend leren', 144.

64 Van Emdre, *Katechismus*, I, v.

In *Het godsdienstig huisgezin in aangenaame en leerzaame gesprekken tot bevordering van bybelkennis* (1793) en het *Huisboekje voor de jeugd* (1798) werden de *peers* nog concreter en realistischer. Jonge lezers van *Het godsdienstig huisgezin* volgen bijvoorbeeld een herkenbaar en alledaags gezin, bestaande uit een vader, moeder en twee kinderen. De naamloze jongeling is nu ingeruild voor kinderen met alledaagse namen: Jan en Mietje. De kinderen voeren met hun vader – en soms hun moeder – gesprekken op herkenbare locaties, die dikwijls benoemd worden. Vaak vinden de gesprekken buiten plaats, op een ‘rustplaats [...] alwaar ’t lieflijk gezang der vogeltjes gehoord werd’<sup>65</sup>, of op ‘een nabyegelegen buitengoed’ met ‘een groote en fraaije tuin’.<sup>66</sup> Ook herkenbare plekken in huis worden gemarkeerd: zo vindt een gesprek plaats in de slaapkamer van de kinderen.<sup>67</sup> Behalve de plaats wordt dikwijls het tijdstip van het gesprek ingevuld. Gesprekken worden op een bepaald moment in het jaar (in de schoolvakantie<sup>68</sup>) of op de dag (tijdens het ontbijt<sup>69</sup>) gesitueerd, en de periode tussen de gesprekken in wordt regelmatig benoemd (‘den volgende dag’<sup>70</sup> of ‘Eenige dagen daar na’<sup>71</sup>). De concrete contextualisering maakte het gemakkelijker voor de jonge lezers zich te identificeren met hun *models* en hierdoor met hen mee te onderzoeken, denken en oordelen.

De *models* werden behalve herkenbaarder ook gevarieerder in hun leergedrag. Anders dan in de *Katechismus* traden in *Het godsdienstig huisgezin* twee *peer models* op, die allebei een individuele kleur meekregen: zoon Jan is het oudere en wijzere *model*, terwijl de jonge Mietje wat naïever is en meer moet leren. In de gesprekken spelen zij ook een eigen rol: Mietje moet nog veel uitleg en toelichting vragen, terwijl Jan al kennis en competenties bezit, en zijn zusje regelmatig dingen kan uitleggen:

MIETJE

Is de aarde rond als een tafelbord, of als een bal?

VADER

Dit zal uw Broeder u wel zeggen, die ik eenige lessen in de Aardrykskunde heb gegeven.

JAN

De aarde is rond byna als een bal, en rondom op dezelve vindt men water en land, op ’t land bergen en vlaktens, steden en dorpen, akkers en weilanden, enz.

65 Samuel van Emdre, *Het godsdienstig huisgezin in aangenaame gesprekken tot bevordering van bybelkennis en godvrugt* (2 delen; Utrecht 1793) II, 2 (<http://resolver.kb.nl/resolve?urn=dpo:185:mpeg21> (27 november 2015)).

66 *Ibidem*, I, 59.

67 *Ibidem*, II, 2.

68 *Ibidem*, I, 59.

69 *Ibidem*, 29.

70 *Ibidem*, 29.

71 *Ibidem*, 59.



zo dat gy hier uit begrypen kunt, dat overal daar vrugtbaar land is, menschen woonen, of kunnen woonen. De wateren, die op de aarde zyn, onderscheidt men in zeën, meiren, rivieren, enz.<sup>72</sup>

Jan kan teruggrijpen op wat hij eerder ‘op [...] Katechisatie geleerd’ heeft<sup>73</sup>, en vanuit die bagage kritische kanttekeningen plaatsen: ‘Ik heb hier een en andere bedenking’.<sup>74</sup> Hij stelt intelligente vragen, maar kan ook vragen van zijn ouders goed beantwoorden.<sup>75</sup>

Didactici noemen *models* die fouten maken maar zich stapsgewijs ontwikkelen *copying models*.<sup>76</sup> Maar onder die categorie is Mietje niet zomaar te scharen: zij is weliswaar minder ontwikkeld dan Jan, maar maakt weinig echte missers en ontvangt zelfs complimenten voor haar scherpe vragen en analyses.<sup>77</sup> Bovendien is Jan zeker geen allesweter en opereert hij niet foutloos.<sup>78</sup> Wat Mietje en Jan vooral onderscheidt, is dat zij verschillende stadia van een leerproces demonstren. Dat kan bij jonge lezers, die zelf een ontwikkeling doormaken, betrokkenheid aanwakkeren en vertrouwen geven in hun eigen ontwikkelpotentie.<sup>79</sup> Bovendien wordt zo een extra leereffect bereikt: de jonge lezers leren aan de hand van hun *peers* dat leervaardigheidstraining een gefaseerd proces is dat gepaard gaat met vallen en opstaan. Dat is niet alleen geruststellend, maar op zichzelf ook een cruciaal inzicht voor een bewuste en competente leerling.

Toen Van Emdres *models* herkenbaarder en gevarieerder werden, groeiden ook hun empirische onderzoeksterrein en bewegingsvrijheid. Waar de lezer van de *Katechismus* vooral de reflectie op kennisverwervingspraktijken voor ogen gesteld kreeg, demonstreerde het latere *Godsdienstig huisgezin* (1793) ook hoe de *cognitive models* Jan en Mietje hun verworven kennisvaardigheden actief inzetten tijdens het lezen en waarnemen. Daar trekt het gezin bijvoorbeeld in de vakantie naar een buitenplaats om zich ‘in de beschouwing der zichtbare werken van Gods te verlustigen, ter verheerlyking van den grooten Schepper’. Vader vertelt hoe zijn kinderen ‘onder ’t wandelen op die buitenplaats verscheidene vergelykingen begonden te maaken’.<sup>80</sup> Zo denkt Mietje door het observeren van de fruitbomen terug aan de verboden vruchten in het paradijs en besluit de vruchten niet te proeven, maar gehoorzaam te zijn – een verhaal dat de lezer doet terugdenken aan Van Alphen's Jantje die

72 *Ibidem*, 4-5.

73 *Ibidem*, 22.

74 *Ibidem*, 80.

75 Bijvoorbeeld *ibidem*, 13.

76 Raedts, ‘Observerend leren’, 144.

77 Van Emdre, *Godsdienstig huisgezin*, 1, 16: ‘zeer wel geantwoord’.

78 Bijvoorbeeld *ibidem*, 1, 96.

79 Vergelijk Barry J. Zimmerman en Anastasia Kitsantas, ‘Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill through Observation and Emulation’, *Journal of Educational Psychology* 94:4 (2002) 660-668.

80 Van Emdre, *Godsdienstig huisgezin*, 1, 60.

geen pruimen plukte.<sup>81</sup> Dit soort narratieve passages tonen concreet hoe Jan en Mietje de vaardigheden die zij verwerven inzetten in hun dagelijks leven: hoe duiden zij de kennis die tot hen komt en hoe koppelen zij hun dagelijkse waarnemingen aan Bijbelse lezingen? Jonge lezers van *Het godsdienstig huisgezin* spiegelde zich op deze manier aan voorbeeldpersonages die niet alleen reflecteren op interpretatie- en waarnemingsvaardigheden, maar die vaardigheden ook in de praktijk brengen.

In het later verschenen *Huisboekje* (1798) kreeg de toepassing van leervaardigheden in de dagelijkse praktijk nog meer ruimte. Waar in *Het godsdienstig huisgezin* de vader vaak actief de conversaties met zijn kinderen Hendrik, Jetje en Keetje initieert en stuurt, starten de interactieve gesprekken in het *Huisboekje* vanuit concrete waarnemingen en ervaringen van de kinderen. In het eerste gesprek uit *Het godsdienstig huisgezin* start vader het leergesprek vanuit zijn eigen observaties: ‘Ziet hier de landlieden yverig bezig in hun werk; regt voor ons zyn de boeren aan ’t maaien [...]. Wat is God goed op ons zyne schepselen, en hoe dankbaar behooren wy te wezen!’<sup>82</sup> In het *Huisboekje* vertrekt het gesprek juist vanuit een observatie van Hendrik, die reflecteert op de bomen vol bloesem die hij op de buitenplaats ziet staan: ‘Zie eens vader! zeide HENDRIK, deze boom is als een wit laken, er zijn meer bloesses dan bladeren aan, doch ik heb al meermalen opgemerkt, dat ’t grootste gedeelte afvalt en de minste bloesses vrugt voortbrengen’.<sup>83</sup> Op vergelijkbare wijze vertrekt verderop in het boekje een gesprek vanuit Jetjes verwondering over de donder en vanuit Keetjes observatie van een regenboog.<sup>84</sup> In de gesprekken proberen Hendrik, Jetje en Keetje hun eigen observaties te begrijpen door ze te koppelen aan wat ze ‘eens (hebben, F.D.) hooren vertellen’<sup>85</sup> en door hun vader vragen te stellen naar bijvoorbeeld ‘den oorzaak van den donder’.<sup>86</sup> De antwoorden van de vader stimuleren de nieuwsgierigheid (‘Kunt gij nog iets meer van dien fraaijen boog zeggen?’<sup>87</sup>), maar leiden ook vaak tot kritische bedenkingen en vervolgvragen: ‘Waarom laat GOD dan zoveel bloessem voortbrengen? mij dunkt dat er dan veel overtolligs is in de natuur’.<sup>88</sup> Via een proces van duiding en weging (‘Deze reden is dunkt mij voldoende’<sup>89</sup>) verwerven de personages – en mét hen de lezers – kennis over God, de Bijbel en de natuur als Gods werk.

Ging de toename van het empirische onderzoeksterrein en het jeugdige initiatief ook gepaard met een groei van de ruimte om zélf tot kennis te komen? Dat was niet het geval. De leraars- en vadersfiguren

81 *Ibidem*, 60-61.

82 *Ibidem*, 2.

83 Samuel van Emdre, *Huisboekje voor de jeugd, om haar te beveiligen tegen Ongeloof en bijgeloof, als mede ter bevordering van kennis en deugd* (Utrecht 1798) 19 (exemplaar [www.delpher.nl](http://www.delpher.nl)).

84 *Ibidem*, 220-231.

85 *Ibidem*, 225.

86 *Ibidem*, 220.

87 *Ibidem*, 228.

88 *Ibidem*, 19-20.

89 *Ibidem*, 20.

blijven zelf de enige juiste inzichten ventileren en sluiten het leergesprek af met onbetwistbare inzichten: ‘Gij moet denken, dat is eene dwaaling van minkundige menschen’.<sup>90</sup> De lerende *models* kregen in hun fictionele werelden gaandeweg meer vrijheid om initiatief te nemen en zich te bewegen in de empirische werkelijkheid, maar die flexibiliteit resulteerde niet in ruimte voor vrijblijvende kennisconstructie bij de lezer.

### Toenemende variatie in literaire technieken

Van Emdre bleef zich zijn hele loopbaan bedienen van de gespreksvorm, die niet alleen door Verlichte pedagogen wordt gezien als cruciaal onderdeel van een actief leerproces, maar ook gemakkelijk uitnodigde tot spiegeling aan een voorbeeldpersonage: als een personage zelf sprekend in de directe rede wordt opgevoerd, is de afstand tot de lezer klein. Wel breidde Van Emdre gaandeweg zijn literaire gereedschapskist uit, om ‘bij de jeugd de leeslust op te wekken en gaande te houden’, maar ook om het proces van *modeling* te faciliteren.<sup>91</sup> Zo werd in *Het godsdienstig huisgezin* regelmatig vertellerstekst toegevoegd met achtergrondinformatie over de personages, hun omgeving of de gesprekssetting. Deze vertellerstekst bood de lezer bovendien dikwijls inzicht in de wijze waarop de *models* hun verworven vaardigheden in hun alledaagse praktijk toepassen: Jan en Mietje, vertelde de verteller bijvoorbeeld, ‘hadden ’t boek van JOSUA gelezen, doch wenschten hier en daar wat opheldering te ontvangen, en tevens de leeringen te hooren, welke men daar uit haalen kan. Zy gingen tot hunnen Vader, en verzogten dat hy de historie vervolgen zou’.<sup>92</sup>

De ontwikkeling naar gevarieerdere literaire en narratieve vormen is vooral in het *Huisboekje* goed zichtbaar: daar werden gesprekken gecombineerd met fabels, brieven, gedichten en prozateksten. Door die soepele vermenging van Bijbelteksten met andere – wereldlijke, fictionele – genres groeide voor de jonge lezers zowel het aantal *peer models* als de manieren waarop zij zich aan *models* konden spiegelen om hun kennisvaardigheden te vergroten. Een nieuwe *modeling*-techniek vinden we bijvoorbeeld in een ‘leeslesje’ dat jonge lezers een goed oordeelsvermogen wil bijbrengen.<sup>93</sup> De lezers werden direct aangesproken door een verteller (‘mijne kinderen!’) en vervolgens betrokken in een uitvoerig praktijkvoorbeeld waarin een *coping model* het oordeelsvermogen oefent. Dit *model* spreidt aanvankelijk een onjuist proces van oordeelsvorming tentoon: hij veroordeelt het feit dat Jan een hond heeft gedood, zonder zich te verdiepen in de situatie en Jans motieven. Vervolgens demonstreert hij hoe hij juiste oordelen verwerft door de situatie goed te onderzoeken en betrouwbare bronnen te raadplegen. Zo toont het *model* jonge lezers hoe die met vallen en opstaan hun expertise kunnen ontwikkelen.

90 *Ibidem*, 225.

91 *Ibidem*, 10.

92 Van Emdre, *Godsdienstig huisgezin*, 460-461.

93 Van Emdre, *Huisboekje*, 75-83.

h u i s b o e k j e  
V O O R D E  
J E U G D,  
*om haar te beveiligen tegen*  
O N G E L O O F  
E N  
B I J G E L O O F,  
*als mede ter bevordering van*  
K E N N I S  
E N  
D E U G D.  
d o o r  
S. V A N E M D R E,  
*Predikant te Wageningen, en lid van*  
*verscheiden Genootschappen.*

---

*Te* U T R E C H T, *by*  
G. T. v. P A D D E N B U R G E N Z O O N,  
Boekverkopers achter St. Pieter.  
1 7 9 8.



Titelpagina uit Samuel van Emdre, *Huisboekje voor de jeugd, om haar te beveiligen tegen Ongeloof en bijgeloof, als mede ter bevordering van kennis en deugd* (Utrecht 1798) (exemplaar [www.delpher.nl](http://www.delpher.nl)).  
Koninklijke Bibliotheek, Den Haag, signatuur 28 C 20.

Opvallend is dat het *model* niet in een gesprek in de directe rede optreedt, maar via tussenkomst van een verteller tot de lezer komt. Een opvallende ingreep moest de afstand tussen *model* en lezer verkleinen: het *model* werd als een ‘gij’ direct op de lezer betrokken. Een lezend kind identificeerde zich in dit geval dus niet met een *peer*, maar met een demonstratie van *zichzelf*. Al lezend kon hij zich voorstellen zélf het verhaal over Jan tot zich te nemen en snelle conclusies te trekken: ‘Iemand hoort vertellen, dat JAN een mooien hond van zijn buurvrouw heeft doodgeslagen; aanstonds verfoeidt *gij* deze daad’ (cursivering F.D.). Stapsgewijs kreeg hij gedemonstreerd hoe de ‘gij’ conclusies trekt, gedachten vormt en uitspraken doet.

Na het voorbeeld waarin de ‘gij’ als *model* optreedt, wordt de verteller zelf het *model* voor de jonge lezer. Deze verteller brengt de thematiek van het oordeelsvermogen in verband met teksten die hij eerder had gelezen – en daarbij springt hij eenvoudig over van Bijbelteksten naar fabels.<sup>94</sup> De lezer kon een voorbeeld nemen aan de manier waarop de verteller zijn culturele bagage benut, kennis opdiept en verhalen interpreteert, en associërend en duidend tot inzichten komt. Met deze verteller als *mastery model* verwierf de lezer dus niet alleen het inzicht dat goede oordelen op onderzoek gestoeld waren, maar ook de competenties die hij moest inzetten om allerhande (Bijbelse, fictionele) verhalen in samenhang te interpreteren en inzichten te verwerven uit die teksten.

Door de opvallende en toenemende vermenging van Bijbelse teksten en andere literaire genres verloor de Bijbel in Van Emdres catechismussen feitelijk gaandeweg zijn exclusieve uitstraling van religieus kennisinstrument. In vergelijking met eerdere bundels kwam het accent nu sterker te liggen op een training in complexe vaardigheden die nodig waren om verschillende typen teksten te duiden en met elkaar in verband te brengen. Zo raakte de jonge lezer via fictieve tactieken steeds vaardiger in het kritisch en kundig verwerven van religieuze kennis.

## Conclusie

Aanhakend bij de recente historiografische tendens om de Nederlandse Verlichting als een maatschappelijk-christelijk beschavingsproces te zien, analyseerde ik in dit artikel de didactische technieken die de laatachttiende-eeuwse Verlichte catechismussen van Samuel van Emdre benutten om religieuze kennis te verspreiden onder jonge lezers. De catechismussen gaven een praktische invulling aan de destijds breed gevoelde behoefte om tegelijkertijd zelfstandig leergedrag op te wekken én vaststaande religieuze kennis over te dragen. Van Emdres didactische troef was het

94 *Ibidem*, 79.



voorbeeldpersonage: personages wier gedrag de lezer kon overnemen via spiegeling. Daarmee wist hij een leesproces op gang te brengen dat enerzijds onderzoekend leren stimuleerde en anderzijds de ruimte voor zelfstandige kennisverwerving inperkte. Hij beoogde een leerlijn waarbij de jeugd allereerst het geheugen trainde via papieren *mastery models* die perfecte antwoorden ventileerden, en vervolgens geconfronteerd werd met fictionele *cognitive models* die vormen van actief leren demonstreerden door kritisch te reflecteren, nieuwsgierige vragen te stellen en onderzoekend te handelen. Jonge lezers konden zich spiegelen aan deze – steeds meer herkenbare – gefictionaliseerde *peers*, en zo al lezend hun weet- en leeslust ontwikkelen en de leervaardigheden scherpen die nodig waren om zelf kennis te verwerken.

Van Emdre experimenteerde met steeds meer verschillende literaire en fictionele vormen, waardoor de Bijbel gaandeweg niet meer als enige kennisinstrument aanwezig was. Daarmee gaf Van Emdre allerm minst een vrijbrief voor twijfel aan die Bijbel of de creatie van nieuwe kennis: zijn strak gestuurde teksten toonden jonge lezers juist hoe zij moderne creatieve en actieve kennisvaardigheden zinvol konden inzetten om bestaande religieuze waarheden te doordenken, begrijpen en in het dagelijks leven toe te passen. Het onderzoekende leren aan de hand van verschillende literaire vormen moest er zo voor zorgen dat onwankelbare kennis nog steviger in de jeugd verankerd raakte. Van Emdres catechismussen, zo blijkt, groeiden uit tot gefictionaliseerde disciplineringsinstrumenten in dienst van de ontwikkeling en verspreiding van een juiste attitude ten aanzien van religieuze kennis: kritisch maar nooit vrijblijvend. Via gefictionaliseerde *modeling* maakte de jonge lezer zich religieuze kennis eigen, alsof het zelfstandig verworven overtuigingen betrof.

Deze *case study* biedt in meer algemene zin inzicht in de leertechnieken die achttiende-eeuwse boeken inzetten om jonge lezers te sturen in kennisverwerving en -verwerking. De fictionele technieken die in dit artikel langskwamen – voorbeeldpersonages, gespreksvormen en genrevermenging – werden ook benut in andere genres op de exploderende jeugdboekenmarkt, maar niet altijd op dezelfde manier. De al even genoemde *Catechismus der Natuur* van Martinet werkt bijvoorbeeld eveneens met fictionele dialogen tussen leermeester en *peer*, maar kleedt het voorbeeldpersonage niet zo herkenbaar aan als Van Emdre. Jeugdromans zoals van Margareta Geertruid Cambon-van der Werken belichten juist de leefwereld van de *peers* gedetailleerd, en zetten daarbij deugdzame voorbeeldpersonages af tegen afschrikwekkende voorbeelden.<sup>95</sup> Met het analysekader dat ik in dit artikel gebruikte, kunnen we ook inzicht krijgen in de didactische werking

95 Feike Dietz, 'Het achttiende-eeuwse kinderboek of de iPadschool avant la lettre', *Vooy's* 31:3-4 (2013)

van dit soort seculiere jeugdboeken in vergelijking met catechismussen: demonstreerden voorbeeldpersonages daar wellicht opener leerprocessen met meer ruimte voor nieuwe kenniscreatie en zelfstandige interpretatie? Op den duur kan dat onderzoek leiden tot diachrone inzichten (hoe ontwikkelen voorbeeldpersonages zich van catechismussen naar Brave Hendrik en Dik Trom?) en geografische vergelijkingen (bevatten jeugdboeken uit de christelijk-Verlichte Republiek meer of andere fictionele technieken dan boeken uit het katholieke Zuid-Nederland?).

**Feike Dietz** (1984) is docent-onderzoeker Vroegmoderne letterkunde bij de opleiding Nederlands van de Universiteit Utrecht. Haar promotieonderzoek over de interconfessionele uitwisseling van geïllustreerde geloofsliteratuur resulteerde onder meer in *Litteraire levensaders. Internationale uitwisseling van woord, beeld en religie in de Republiek* (Hilversum 2012) en *Illustrated Religious Texts in the North of Europe* (Farnham 2014). Huidig onderzoek richt zich op de vraag hoe de vroegmoderne jeugd via het lezen vaardig kon worden in het verwerken, duiden en gebruiken van kennis. In het kader van dat onderzoek verschenen onlangs de artikelen 'Young Agents: Jonge auteurs op de vroegmoderne boekenmarkt', *Nederlandse letterkunde* 21:1 (2016) 1-34 en 'Fictionele schrijfwijzers voor de jeugd: De verbeelding van de scheppende schrijfhand in zeventiende-eeuwse jeugdliteratuur', *De Zeventiende Eeuw* 31:2 (2015) 307-326. Vanaf september 2016 leidt zij het onderzoeksproject 'Language Dynamics in the Dutch Golden Age' (NWO, Vrije Competitie). E-mail: f.m.dietz@uu.nl.