

pagina 184 van Rogiers *Katholieke herleving*. Naar mijn idee heeft de Nijmeegse grootmeester zich op een dwaalspoor laten brengen door een zinsnede in een brochure over St.-Catharinadal en daardoor wel erg gemakkelijk uit zijn pen laten vloeien dat Brouwers van dat klooster 'een soort van 19e-eeuws Port-Royal' wilde maken.

Dit boek kan zonder meer gekenschetst worden als goed verzorgd, ook door de aanwezigheid van een uitvoerig persoonsnamenregister. Over die verzorging toch één kritische opmerking. Tot de goed gekozen illustraties behoren kleurenreproducties van geschilderde portretten van alle Bredase bisschoppen. Ik vind het jammer dat nergens de namen van de kunstenaars worden vermeld. Ook betreur ik dat niet vermeld wordt wie van de auteurs verantwoordelijk is voor welk gedeelte van deze publicatie, dan wel dat we hier te maken hebben met een feitelijke 'coproductie'.

Ph. M. Bosscher

H. T. A. Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, HBS en MMS in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Dissertatie Groningen 2002; Delft: Eburon, 2002, 416 blz., €29,50, ISBN 90 5166 892 9).

De Groningse pedagoge Hilda Amsing promoveerde in 2002 op basis van een lijvige onderwijs-historische studie van de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs in Nederland van 1863 tot 1920. Ze ontleedde de identiteit van het gymnasium, de vijfjarige hogere burgerschool (HBS), de driejarige hogere burgerschool en de middelbare meisjesschool (MMS). De liberale minister van binnenlandse zaken J. R. Thorbecke (1798-1872) had deze drie laatste types vormgegeven in de wet op het middelbaar onderwijs (1863). Het gymnasium richtte zich naar 'de geleerde stand' en bereidde in de eerste plaats voor op universitaire studies. De HBS was bedoeld voor de hogere burgerij. Terwijl in het gymnasium de klassieke talen centraal stonden, legde de HBS de nadruk op wiskunde en natuurwetenschappen. Het programma van de driejarige HBS kwam overeen met dat van de eerste drie jaren van de vijfjarige HBS. De driejarige opleiding bood enerzijds eindonderwijs (voornamelijk voor technische en administratieve banen), maar gaf ook aansluiting op de vijfjarige HBS. Afgestudeerden van de HBS kwamen doorgaans terecht in hogere functies in handel en nijverheid. Het was de bedoeling dat zij 'de Nederlandse samenleving in technologisch opzicht (zouden) opstuwten in de vaart der volkeren.' (327) De MMS voorzag in een algemene vorming voor meisjes uit de gegoede burgerij.

Amsing toont aan dat in de door haar onderzochte periode de identiteit van deze onderwijstypes een hele verschuiving doormaakte. De hiërarchische verhouding tussen het gymnasium (behorende tot het hoger onderwijs) en het middelbaar onderwijs werd al bij aanvang door een groot deel van de politici en de schoolbesturen in vraag gesteld. In de volgende decennia werden volgens Amsing 'de bakens verzet.' De doelstellingen en leerplannen van gymnasium en HBS gingen steeds meer op elkaar lijken. De wet op het hoger onderwijs (1878) bekrachtigde deze ontwikkeling door 'moderne' vakken in te schrijven in het programma van het gymnasium en tegelijk voor leerlingen van de vijfjarige HBS de deur voorzichtig te openen naar de universiteit. Daardoor werd dat onderwijstype — ondanks Thorbeckes keurslijf — eveneens een school voor voorbereidend hoger onderwijs. Ook de MMS, die aanvankelijk nog de vijfjarige HBS als referentiepunt hanteerde, probeerde haar identiteit na de eeuwwisseling meer bij het gymnasium te laten aansluiten. De vijf- en driejarige HBS raakten intussen van elkaar verwijderd. Eén van de verdiensten van dit boek is dat hier voor het eerst ten gronde de

identiteit van de driejarige HBS wordt gedefinieerd. In andere studies wordt immers maar al te vaak gesproken over ‘de HBS’, waarbij doorgaans enkel de vijfjarige school wordt bedoeld. Het driejarig broertje werd meestal over het hoofd gezien. Amsing maakt een duidelijk onderscheid tussen de vormingsidealen van de driejarige en de vijfjarige HBS. Dat verschil leidde in het begin van de twintigste eeuw ook tot het uiteenlopen van de lesprogramma’s. De driejarige HBS werd zo meer en meer een zelfstandige middelbare school.

Thorbecke is één van de belangrijkste actoren in dit boek, maar Amsing geeft hem te veel eer door meermaals de indruk te wekken dat de categoriale en hiërarchische structuur van het middelbaar onderwijs zijn uitvinding geweest zou zijn. Door zich uitsluitend op de Nederlandse evolutie te focussen, gaat de auteur voorbij aan de grensoverschrijdende sociaal-economische en sociaal-culturele context waarbinnen het Nederlandse verhaal zich afspeelde. Immers, gelijkaardige structuren ontstonden vanaf het midden van de negentiende eeuw in diverse Europese landen. Er is een opvallende gelijkenis met het Belgische onderwijssysteem: een zesjarige humaniora, een vijfjarige beroepsafdeling (later omgedoopt tot ‘moderne humaniora’), een driejarige ‘*école moyenne*’. De Belgische wet van 1850 creëerde net als de Nederlandse wet van 1863 een hiërarchisch onderscheid tussen deze onderwijstypes. Net als in Nederland woedde er de volgende decennia een debat over de integratie van de ‘klassieke’ en de ‘moderne’ humaniora, in België bekend als ‘de question des humanités’, die eveneens leidde tot een zekere vorm van formele gelijkwaardigheid. Fritz Ringer beschreef een gelijkaardige evolutie in Frankrijk en typeerde dit als een ‘generalist shift’ die hij linkte aan sociale en economische factoren (Müller, Ringer & Simon, *The rise of the modern educational system*). Amsing stelt weliswaar dat ‘verschillende ontwikkelingen in de maatschappij, de wetenschap en de pedagogiek de referentiekaders van de actoren beïnvloedden’ (15), en schetst in haar eerste hoofdstuk wel de basislijnen van deze ontwikkelingen, maar laat na de handelingen van de actoren in haar volgende hoofdstukken te contextualiseren in deze gebeurtenissen.

Uit de beschrijving van de onderwijspolitieke disputen leren we veel over de vroege ontwikkeling van de middenschoolgedachte. Een belangrijke rol werd daarin blijkbaar gespeeld door de Vereniging van leraren MO. Die stelde reeds in 1883 in een motie: ‘Wij hebben behoefte aan eene school die, aansluitende aan de lagere, voorbereiding zij voor technisch en gymasiaal onderwijs.’ (89) Terwijl op dat moment ‘technisch’ nog diende te worden verstaan als de HBS, zou diezelfde vereniging twintig jaar later een volledig nieuwe structuur uitwerken voor het voortgezet onderwijs, met een Eerste Middelbare School die een gemeenschappelijke onderbouw zou leveren voor een meer gesegmenteerde Tweede Middelbare School (ter vervanging van de vijfjarige HBS), maar ook voor technische scholen, landbouwscholen, kweekscholen (normaalscholen) en dergelijke. De subcommissie middelbaar onderwijs van de ministeriële ‘Inenschakelingscommissie’ (1903-1910) zat op dezelfde golflengte, maar kon niet verhinderen dat de hoofdcommissie de categoriale onderwijsstructuur bestendigde. Amsing vermeldt echter niets over de rol die Casimir vervolgens gespeeld heeft in de ontwikkeling en verspreiding van het multilaterale lyceum.

Gezien de klemtoon die wordt gelegd op de geleidelijke deconstructie van de muren tussen de categoriale onderwijsvormen, is het eigenlijk jammer dat dit boek al stopt in 1920 — hoewel, een studie over zestig jaar onderwijsbeleid en -praktijk is al een flinke brok. Die evolutie kreeg immers haar bekroning met de Mammoetwet van 1963. Die wet verving de schooltypes van 1863 door een nieuwe structuur, en creëerde een brugklas tussen lager en voortgezet onderwijs, met als doel het doorbreken van de segmentering waar de oude onderwijstypes een uiting van waren. Dat doel zou echter niet worden bereikt, en het middenschoolexperiment dat Van Kemenade een decennium later introduceerde zou ook een vroege dood sterven. Amsing

verwijst hier kort naar (18), maar associeert de middenschool vreemd genoeg enkel met de Franse en Britse debatten over de eenheidsschool in het interbellum, terwijl het toch veel meer voor de hand liggend zou zijn om te refereren naar de Duitse 'Gesamtschule', het Franse 'collège unique', de Italiaanse 'scola media', de Britse 'comprehensive school', of het Belgische 'Vernieuwd Secundair Onderwijs' — in het kader waarvan overigens in heel het land middensholen werden opgericht.

Naast de structurele onderwijsontwikkeling wordt via leerplanonderzoek ruime aandacht besteed aan de wijze waarop de scholen probeerden hun identiteit te profileren. Vooral het vierde hoofdstuk zal historici zeer boeien want daar hanteert Amsing op voortreffelijke wijze de leerplannen van het vak geschiedenis om de verschillen in de vormingsidealen van de schooltypen te typeren en toont ze aan welke invloed deze vormingsideaalgerelateerde verschillen gehad hebben op de inhoud van de leerboeken geschiedenis.

Amsing hanteert een vlotte pen en weet zelfs droge kost als de bespreking van leerplannen en programma's aangenaam verteerbaar te maken door er een sausje met vele citaten van beleidsmakers, pedagogen en leerkrachten over te gieten. Meer dan voorgaande historisch-pedagogische studies over dit thema schenkt Amsing bijzonder veel aandacht aan actuele 'hot topics' in de historische pedagogiek, zoals genderspecifieke problemen en de professionalisering van de lerarengroep. Via haar onderzoek van leerplannen en leerboeken weet zij bovendien een levensecht beeld te schetsen van de onderwijspraktijk in deze periode. Kortom, een zeer leesbaar boek dat ons een treffend beeld verschaft van de voorgeschiedenis van het nog steeds actuele onderwijspolitieke debat over de eigenheid en verwantschap van de diverse onderwijstypes.

B. Henkens

M. van der Burg, *'Geen tweede boer'. Gender, landbouwmodernisering en onderwijs aan plattelandsvrouwen in Nederland, 1863-1968* (Dissertatie Wageningen 2002, AAG Bijdragen XLI; Wageningen: Afdeling agrarische geschiedenis, Wageningen Universiteit, Hilversum: Verloren, 2002, 464 blz., ISBN 90 5808 593 7 (WU), ISBN 90 6550 693 4 (Verloren)).

In haar dissertatie probeert Margreet van der Burg een brug te slaan tussen de productiegerichte agrarische geschiedenis zoals die zich met name binnen de Wageningse school heeft ontwikkeld en de vrouwengeschiedenis. In haar ogen impliceerde de keuze voor een sociaal-economische benadering dat de landbouw voor de boerenstand een bestaansmiddel was en geen bestaanswijze. Over het reilen en zeilen op de boerderij kwamen we weinig te weten. Ook de vrouwengeschiedenis had een manco. Zij richtte zich met name op het leven van vrouwen in een stedelijke omgeving, waardoor in de recente geschiedenis van de Nederlandse vrouwenbeweging nimmer gerefereerd werd aan boerinnen, hun voorvecht(st)ers, noch aan initiatieven ter behartiging van hun belangen. De beeldvorming over boerinnen was ronduit negatief. In de ogen van tweede golf-feministen waren boerinnen en plattelandsvrouwen wel de meest conservatieve groep die ze zich konden voorstellen.

Om dit beeld te corrigeren concentreert Van der Burg zich op de ontwikkeling van het specifieke onderwijs voor jonge boerinnen en plattelandsvrouwen: het landbouwhuishoudonderwijs.

Het boek begint met twee hoofdstukken waarin respectievelijk de vraagstelling en de theoretische inkadering uit de doeken worden gedaan. Aan de hand van buitenlandse auteurs wordt ons duidelijk gemaakt dat een moderne, geëmancipeerde boerin niet gelijk stond met een agra-