

vattingen dit vierde oorlogsjaar echter al uiteengelopen waren wordt pas goed duidelijk als men het geheel der brieven beschouwt.

Onenigheden langs dezelfde lijnen worden van alle zijden gemeld. De Republiek steeds terughoudender, meer geneigd een middenweg te kiezen op bijna ieder terrein. Angstiger zich in de Noordse troebelen te mengen, aarzelend als krachtig en snel hulp aan Savoie wordt gevraagd, bedenkelijk tegenover de Engelse voortvarendheid in het Middellandse-Zeegebied. Rechteren, voor een verzoening van de keizer met de Hongaarse rebellen ijverend, moest laat in het jaar melden dat de komst van Marlborough en Sunderland 'onse negotiatie meer verachtter dan voorgeset' heeft. En dan was er nog de kwestie van misschien mogelijke onderhandelingen met Frankrijk nu in ernst aanbiedingen werden gedaan. De brieven van en aan Buys staan er vol van. Maar dat bedrijf wekte bij de Engelse regering slechts argwaan en ergernis.

Een patroon dat verankerd schijnt te liggen in de afzonderlijke constituties: schikken en plooiën (met Heinsius voorop) in de Republiek; aan de andere kant een tweepartijstelsel, dit jaar verscherpt door het groeiend overwicht van de whigs. Wat de Tories bijeendreef in oppositie, nog wel niet vredesgezind, maar zeer uitgesproken anti-Staats. Het onmiddellijk geschil kon dit jaar met veel 'prudentie' geschikt worden, maar de lastige vraag hoe whigkool en vredesgeit te sparen gaat over naar een volgend deel.

J.G. Stork-Penning

J. Verseput, *De lange reis langs de tweede weg* (Rotterdam: W. Backhuys, 1980, 150 blz.).

Ter gelegenheid van het vijftienvigjarig bestaan van de Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming in Rotterdam en Middelburg in 1979 kreeg de historicus dr. J. Verseput de opdracht om de geschiedenis van de opleidingen tot leraar bij het middelbaar onderwijs in Nederland vast te leggen. Dr. Verseput heeft zich met akribie van deze taak gekwetend, waarbij hij niet alleen de geschiedenis van deze opleidingen, maar ook die van het middelbaar onderwijs zelf in het verhaal heeft betrokken. De weinig succesvolle pogingen om tot een verantwoorde pedagogisch-didactische vorming van de mo-leraren te komen, vormen het derde thema van zijn boek.

Zoals bij zo veel zaken werden de eerste vernieuwende stappen voor het mo gezet tijdens het Bataafse bewind. In de instructie voor de Agent van Opvoeding van 21 december 1798 werd ook gesproken over de benoeming van leraren aan de Latijnse school. Wie geen academische graad had, kon door het afleggen van een examen ten overstaan van het departementale schoolbestuur voor een benoeming in aanmerking komen. Tijdens dit examen zou ook een onderzoek worden ingesteld naar de 'geschiktheid om te onderwijzen', waarbij de candidaat zo mogelijk in de praktijk zijn didactische gaven zou moeten demonstreren.

Daar bij de lager onderwijswet van 1806 de gymnasia en de Latijnse scholen niet tot het lager onderwijs werden gerekend, kwamen de bepalingen van 1798 in de lucht te hangen. Een door koning Lodewijk ingestelde commissie kwam in 1809 met een rapport, waarin voorgesteld werd om het onderwijs in drie categorieën te verdelen: het lager onderwijs, het middelbaar of tweede onderwijs en het 'eindelijk onderwijs'. De commissie wees de Latijnse school als verouderd af, en stelde daarvoor in de plaats een twee- of driejarige algemene school, waarop wiskunde en de moderne talen zouden worden gedoceerd. Op deze algemene school kon dan weer een vier- of vijfjarig gymnasium volgen, dat zijn leerlingen naast Latijn en Grieks ook geschiedenis, aardrijkskunde, dichtkunst en welsprekendheid zou bijbrengen. Behalve het gymnasium, dat voor de universiteit zou opleiden,

moest er nog een ander type school van het tweede onderwijs komen, waarop de leerlingen zouden worden onderwezen 'in alle de kundigheden welke eene goede opvoeding vordert, en daarenboven in de geleerde talen aan hun die dit begeeren'. Door de abdicatie van Lodewijk in 1810 kwam van al deze vooruitstrevende plannen niets terecht, evenals door de val van Napoleon in 1813 de invoering van het Franse onderwijssysteem niet doorging.

In de grondwetten van 1814 en 1815 werd wel gesproken over 'hooge, middelbare en lage scholen', maar een definitie van wat tot het middelbaar onderwijs moest worden gerekend bleef uit. Een KB van 1815 rekende de Latijnse school tot het hoger onderwijs, ondanks de protesten van Adriaan van den Ende, de commissaris van de zaken van middelbaar en lager onderwijs. Over de eenzijdigheid van de Latijnse scholen bleven klachten komen en dit noopte de regering er toe om in 1826 het vak wiskunde in het programma op te nemen, later gevolgd door algemene geschiedenis. Daarnaast hadden enkele Latijnse scholen al op eigen houtje 'tweede afdelingen' opgericht, die geen gelijkloidend programma hadden, maar waar veelal wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, Nederlands en twee of drie vreemde talen werden gegeven; soms stonden ook scheikunde, mechanica, handelswetenschappen, boekhouden en hand- en lijntekenen op het programma. Latijnse scholen die op een dergelijke manier hun programma hadden uitgebreid, kregen het recht zich voortaan 'gymnasium' te noemen.

Ook in de grondwet van 1848 werd in artikel 194 over 'middelbaar onderwijs' gesproken, zonder dat ook nu werd duidelijk gemaakt wat dat eigenlijk was. Pogingen om het lager en middelbaar onderwijs in één wet te regelen mislukten; in de onderwijswet van Van der Bruggen van 1857 werd het mo in afwachting van een nadere regeling voorlopig als lo behandeld. Pas de MO-wet van 1863 van Thorbecke bracht klaarheid en gaf richting aan de al langer bestaande tendenties. In het mo moest volgens Thorbecke worden ingespeeld op de eis van een praktische opleiding, die nodig was om op het gebied van nijverheid en handel weer in de pas te komen met het buitenland. Onderwijs in de wis- en natuurkundige wetenschappen, in de handelswetenschappen en in de moderne talen was daarvoor onmisbaar.

Ook de bevoegdheden voor het geven van dit onderwijs werden in de MO-wet geregeld. Voor wis-, natuur- en scheikunde werden een A- en een B-akte van verschillende zwaarte gecreëerd, voor Nederlands, de moderne talen, staathuishoudkunde en de handelswetenschappen bleef het bij één ongedeelde akte. De examen-eisen werden in een afzonderlijk KB vastgesteld; de examens werden afgenomen door landelijke, door de minister van binnenlandse zaken te benoemen examencommissies.

De grondtoon van de verslagen van deze commissies was één voortdurende jammerklacht over de slechte resultaten. De kandidaten hadden in veel gevallen volstaan met het in het hoofd pompen van boekenkennis, zonder hoofd- van bijzaken te kunnen onderscheiden. Van 1864 tot 1879 werd meer dan de helft van de mannelijke en 35% van de vrouwelijke kandidaten afgewezen. De betere resultaten van de vrouwen hadden waarschijnlijk te maken met milieufactoren – de vrouwelijke kandidaten kwamen meestal uit de kring van de beter gesitueerden – en met de grotere ijver en plichtsbetrachting.

De hogeronderwijswet van 1876 bracht een verandering in de opleidingssituatie, omdat in artikel 43 het onderwijs in de drie moderne talen verplicht werd gesteld aan tenminste één rijksuniversiteit. Het gemeentebestuur van Groningen speelde hier op in door f6000,— per jaar beschikbaar te stellen voor toelagen ten behoeve van privaatscholen in de drie moderne talen. De eerste privaatschool, dr. B. Symons, werd in 1878 aangesteld voor het onderwijs in het Hoogduits en het Engels. Symons werd de grote propagandist voor het onderwijs in de drie moderne talen, ook al om op de HBS op

niveau tegenwicht te kunnen verschaffen tegen de overheersing van de wis- en natuurkundige vakken. Tussen 1881 en 1886 werden aan de Groningse universiteit leerstoelen opgericht voor Frans, Duits en Engels, zonder dat daaraan het recht verbonden werd om zelf examens te mogen afnemen. Ook de universitaire studenten dienden dus te verschijnen voor de landelijke commissies. Pogingen van de Vereniging van leraren om dergelijke leerstoelen aan de Universiteit van Amsterdam gevestigd te krijgen mislukten; het zou nog tot 1912 duren eer Amsterdam het voorbeeld van Groningen volgde. Pas na 1945 zouden aan alle universiteiten van rijkswege leerstoelen voor de moderne talen in het leven worden geroepen.

In 1879 werden, als vervolg op de LO-wet van Kappeyne, de examens voor de talen, die tot dan tot het lager onderwijs werden gerekend, overgebracht naar de examencommissies voor het mo, en werden tevens de talenaktes in een A- en een B-gedeelte gesplitst. De akte van hoofdonderwijzer gaf bevoegdheid voor Nederlands, geschiedenis en aardrijkskunde aan mms-en. In de jaren daarna rees er onenigheid over de vraag of het buitensporig aantal gezakten te wijten was aan de te grote strengheid van de mo-commissies of aan het gemis aan culturele achtergrond en aan de onvoldoende voorbereiding van de kandidaten. Wat moest de mo-commissie geschiedenis aan met een kandidaat die in Niebuhr de schrijver zag van een werk over de negentiende eeuwse geschiedenis, getiteld: 'De strijd om Rome'? Pogingen om de eisen voor de vooropleiding verhoogd te krijgen bleven echter vruchteloos, waardoor de klachten aanhielden.

Al even negatief waren de pogingen om tot een omvattende regeling van het hele middelbaar onderwijs te komen: het wetsontwerp van Heemskerk van 1913, het ontwerp van De Visser van 1921, van Waszink van 1928, de plannen van Terpstra van 1932, van Slotemaker de Bruïne van 1939 en de nota van Bolkestein van 1940 haalden het geen van allen. Pas in 1962/1963 wist Cals zijn mammoetwet in de Kamers aangenomen te krijgen, maar al gauw werd duidelijk dat ook daarmee het laatste woord niet was gezegd.

Een definitieve regeling van de akten van bekwaamheid voor het mo liet al evenzeer op zich wachten. Een commissie van deskundigen, ingesteld door Goeman Borgesius in 1900, leverde in 1902 een rapport af, dat door Kuyper in 1903 in handen werd gesteld van een Inenschakelingscommissie, die tot taak had het hele onderwijs onder de loupe te nemen. In 1910 bracht deze commissie een rapport in de openbaarheid, dat op zijn beurt weer grondslag werd voor het boven al vermelde wetsontwerp van Heemskerk, dat samen met diens kabinet in 1913 van het tapijt verdween.

De enige werkelijke vernieuwing was de oprichting van de R.K. Leergangen in 1912 te Amsterdam door dr. H. W. E. Moller. Weldra werden ook cursussen gegeven in Den Haag, Rotterdam, Sittard, Heerlen, Roermond en Den Bosch. Op deze wijze diende de katholieke emancipatie als hefboom bij de verandering in de lerarenopleiding, aangezien dit voorbeeld al gauw navolging vond. In 1915 gaf Th. A. Verdenius de stoot tot de oprichting van de School voor Taal en Letteren in Den Haag. Een mo-opleiding die door de Vereniging van Leraren in 1916 in Utrecht was opgericht, leefde maar een paar jaren. In 1918 volgde de oprichting van het Nutsseminarium in Amsterdam en in 1920 die van de Centrale Opleidingscursussen voor Middelbare Akten (COCMA) te Utrecht.

Tegelijk met de institutionalisering van de mo-opleidingen groeide echter ook het ongenoegen van de universitair gevormde leraren, die zich bij de bezuinigingsgolven van de jaren twintig en dertig door de akten-leraren in hun bestaan bedreigd voelden.

Pogingen om de mo-leraren van de gymnasia en de hbs-en uit te sluiten hadden evenwel geen succes en de instroming van de vaak uit het lo afkomstige mo-docenten bleef aanhouden, ook nadat de universitaire letterenstudenten in 1921 een eigen doctoraalexamen hadden gekregen.

Zoals al gezegd, vormt de pedagogisch-didactische vorming van de mo-docenten het derde thema van dit boek. De bijzonder vooruitstrevende bepalingen in de instructie van de Agent van Opvoeding van 1798 werden eigenlijk pas weer serieus opgenomen in een KB van 1829, waarin bepaald werd dat er aan 'srijks hogescholen pedagogiek zou moeten worden gedoceerd, met daarnaast praktische oefeningen voor aanstaande leraren. De nadere regeling hiervan was al eerder uitgewerkt door de minister van binnenlandse zaken Van Gobbelschroy, die zelfs onderscheid maakte tussen algemene- en vakdidactiek en tussen wat men nu instituuts- en schoolpracticum noemt. Na het uitbreken van de Belgische opstand kwam van al dit fraais echter niets terecht. In de hoger-onderwijswet van 1876 kwam pedagogiek zelfs niet meer voor als studievak, waarmee de voorbereiding voor het leraarsambt officieel van het programma verdween. Door het instellen van buitengewone leerstoelen en privaat-docentschappen pedagogiek werd buiten het rijk om zo goed en zo kwaad als het ging in de ontstane leemten voorzien, maar het zou tot 1955 duren eer naast de doctorale studie een aparte didactische scholing nodig zou zijn om een lesbevoegdheid te verkrijgen.

In de MO-wet van Thorbecke werd ook aandacht besteed aan de pedagogisch-didactische vorming door de bepaling dat de akte Q vereist zou zijn voor allen die in het bezit wilden komen van een akte van bekwaamheid voor het schoolonderwijs. Voor het verwerven van deze akte werd geëist: 'Duidelijke begrippen van klassikaal onderwijs van onderscheidene leerwijzen, haar voor- en nadeelen en hare geschiedenis; geschiktheid om verkregen kennis mede te deelen, blijkbaar door onderlinge voordracht'. Van de eisen van akte Q kwam in de praktijk even weinig terecht als van het pedagogisch-didactisch programma van Van Gobbelschroy. In alle plannen en ontwerpen voor de mo-opleidingen kwamen wel eisen aangaande de pedagogisch-didactische scholing voor, maar deze stierven met de plannen een roemloze dood. In het spoor van de bepalingen uit 1955 over de pedagogisch-didactische vorming van aanstaande doctorandi kwam er in 1958 een KB af met een vergelijkbaar programma voor de mo-examens, maar tot op heden is er bij de part-time opleidingen geen oplossing gevonden voor het probleem van de praktische vorming via stages en hospitia.

Het aantal mo-instituten werd na de tweede wereldoorlog wel verder uitgebreid (1947 Noordelijke Leergangen te Leeuwarden, 1948 Vrije Leergangen in Amsterdam, 1954 Nutsacademie in Rotterdam, 1956 Gemeentelijk Instituut voor de middelbare akten in exacte vakken in Den Haag, 1957 Gelderse Leergangen in Arnhem), maar de problemen bleven. De instelling van universitaire dagopleidingen mo in Groningen (de vier moderne talen en geschiedenis) en in Amsterdam (Nederlands en Duits) aan het eind van de jaren vijftig vestigde de aandacht op het verschil tussen universitaire examens – via absolverende tentamina – en de mo-examens, waarbij de verzamelde kennis op een klein aantal afsluitende examendagen moest worden gespuid. Een staking van mo-studenten in Tilburg, die zich later over het hele land verbreidde, leidde in 1970 tot de invoering van absolverende tentamina en de opnemng van de docenten van de opleidingsinstituten in de examencommissies. Een KB uit 1978 maakte het zelfs mogelijk om de mo-examens in hun geheel binnen de opleidingen te houden.

Van grote betekenis voor de bestaande mo-opleidingen was verder de oprichting van instituten voor de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO), waar de theoretische en praktische voorbereiding voor het leraarsambt een veel centralere plaats inneemt dan bij andere opleidingen. Minister van Kemenade was van plan om de avondopleiding voor de tweedegraads akte (de opvolger van de A-akte) exclusief aan deze NLO's toe te wijzen, maar na zijn aftreden in 1977 werd dit voornemen door zijn opvolger aan de kant gezet en kregen

de bestaande mo-opleidingen opnieuw de wind in de zeilen. Het valt echter niet te voorspellen hoe lang deze gunstige constellatie zal voortduren, zodat de onzekerheid omtrent de toekomst van de mo-opleidingen in feite is blijven bestaan.

Dr. Verseput heeft velen aan zich verplicht door deze minder bekende (en ook minder fraaie) aspecten van ons middelbaar onderwijs aan het licht te brengen. Wie historische opheldering wenst bij de vaak ondoorzichtige discussies over de lerarenopleiding vindt hier wat hij nodig heeft. Door drie thema's aan de orde te stellen heeft de auteur enerzijds de reikwijdte van zijn boek vergroot, maar kost het de lezer anderzijds wel eens moeite de door elkaar heen geweven draden te ontwarren wanneer hij één thema vast wil houden. Al met al: een nuttig en informatief boek.

M.G. Buist

W.E. Renkema, *Het Curaçaose plantagebedrijf in de negentiende eeuw* (Dissertatie VU, 1981; Zutphen: Walburg Pers, 1981, 400 blz., f 49,50, ISBN 90 6011 028 5).

Curaçao was een bijzonder eiland: de wetten van de zwaartekracht mochten er dan onverkort van toepassing zijn, die van de economie zeker niet. Vanaf het begin onttrok de Curaçaose landbouw zich aan de regels van vraag en aanbod, winst en verlies. De 'plantages' op het eiland hadden alleen de naam gemeen met de soort agrarische onderneming, die men elders in West-Indië aantrof. In feite waren het niet meer dan zelfvoorzienende boerenbedrijven, die hoogstens hun surplus exporteerden naar de lokale markt. Nu was Curaçao in 1634 door de West-Indische Compagnie in bezit genomen als handelssteunpunt; het eiland bezat een natuurlijke haven, die z'n weerga in het Caraïbische gebied niet kent. Van de landbouw hadden de Nederlandse veroveraars nooit veel te verwachten gehad: het grillige klimaat maakte het eiland ongeschikt voor de verbouw van tropische handelsgewassen.

Deze anderssoortige ontwikkeling van de Curaçaose landbouw had tot gevolg, dat het eiland een economische uitzonderingspositie in het Caraïbische gebied innam. Elders in West-Indië kan men de plantage-economieën als volledige kapitalistische ondernemingen typeren, voor Curaçao gebruikt de auteur het woord 'feodaal'. Als dit boek een these heeft - expliciet wordt er geen genoemd - dan is het de stelling, dat het kapitalisme de Curaçaose landbouw onberoerd heeft gelaten tot ver in de negentiende eeuw.

De auteur noemt in zijn boek een overvloed van argumenten om het a- of anti-kapitalistische ondernemersgedrag van de Curaçaose 'planters' aan te tonen. De Curaçaose landbouwers kenden geen winststreven en zij trachtten niet hun produktietechniek te verbeteren. De Curaçaose hereboeren specialiseerden zich niet in het verbouwen van één exportprodukt; integendeel, zij wilden in alles zoveel mogelijk zelf voorzien: voedsel, bouwmaterialen, en dergelijke. Mocht er een surplus zijn, dan werd dat op de lokale markt verkocht; van een directe band met een overzeese afnemer was geen sprake. In tegenstelling tot de plantages elders in het Caraïbische gebied was de landbouwproductie op Curaçao niet erg kapitaal-intensief. Bovendien stamde het meeste plantagekapitaal op Curaçao van lokale geldschieters en was er geen sprake van overzeese investeringen. Ook ten aanzien van het gebruik van arbeidskrachten bleken de Curaçaose planters slechte rekenmeesters: zij investeerden té weinig in nieuwe slaven, zij lieten de slaven nauwelijks de kans zich te specialiseren in een ambacht of een bepaald soort werk. Tot verkoop van slaven gingen de plantagehouders alleen over in tijden van extreme schaarste: met de opbrengst van één slaaf kon de eigenaar de rest van zijn levende have voorzien van geïmpor-