

# Bij de les gebleven? Opvoeding en onderwijs in de koloniën

*Jan Lehyveld*

In november 2004 verscheen van Hella S. Haasse een boek met de titel: *Bij de les. Schoolplaten van Nederlands-Indië*.<sup>1</sup> Aan de hand van schoolplaten uit de periode 1913-1940 geeft de schrijfster weer wat deze platen bij haar aan herinneringen oproepen. In haar voorwoord zegt ze zich niet herinneren ooit in haar jeugd deze schoolplaten te hebben gezien. Toch geeft ze bij elke plaat aan hoe zij het landschap, de plaats, het gebruik wat is afgebeeld, heeft ervaren. Dit is kenmerkend voor de sociaal maatschappelijke tweedeling in Nederlands-Indië, die ook zijn uitwerking had in het onderwijsstelsel. De schoolplaten waarover Haasse schrijft zijn zeer waarschijnlijk platen die in het inlandse onderwijsstelsel zijn gebruikt, maar op een andere manier wel in het Europese stelsel aan de orde kwamen.

Het heeft in Indië lang geduurd voordat je echt kon spreken van een compleet onderwijsstelsel. Zo werd pas in 1919 de eerste universitaire faculteit, toen nog hogeschool voor civiele techniek en bouwkunde, opgericht in Bandoeng. Het onderwijssysteem werd in 1941 voltooid door de samenvoeging van afzonderlijke hogescholen tot een universiteit in Batavia. Toch kende Nederlands-Indië sedert 1854 een bepaling, die te vergelijken is met het huidige artikel 23 in onze Grondwet: 'het onderwijs is een aanhoudende zorg voor de overheid'.<sup>2</sup> De interpretatie van het begrip 'aanhoudende zorg' is gedurende de periode 1800 tot 1942 in belangrijke mate afhankelijk geweest van de politieke wil zowel van de bestuurders in Den Haag, als van die in Batavia. Maar waar in Nederland gedurende de negentiende eeuw vooral particuliere organisaties, gerangschikt in hun eigen zuil, het opvoedende element invulden en afbakenden tegenover de 'zorg' van de staat, was dat in Indië veel minder of helemaal niet het geval. De zogeheten schoolpacificatie die in 1917 in Nederland werd bereikt en leidde tot financiële gelijkstelling, had geen effect op de situatie in onze koloniën.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Hella S. Haasse, *Bij de les. Schoolplaten in Nederlands-Indië* (Amsterdam 2004).

<sup>2</sup> I.A. Nederburgh, *Wet op de Staatsinrichting van Nederlandsch-Indië, vergeleken met het Indische Regeeringsreglement* (1928) 73 (artikel 125).

<sup>3</sup> Dit artikel beschrijft in hoofdzaak de situatie in Nederlands-Indië, maar op dit punt is de situatie gelijk in het gebied dat destijds werd aangeduid als West-Indië: Suriname en de Nederlandse Antillen. Belangrijk verschil is evenwel dat in deze gebieden het onderwijs

Opvoeding was in de koloniën altijd meer dan in Nederland verbonden aan het onderwijs. De kolonisator zag het als zijn plicht 'de opvoeding van de Javaan ter hand te nemen, zonder dat deze een nagmaakte Europeaan zou moeten worden', zo stelde mr. C. Th. van Deventer het in zijn artikel in de *Gids* van 1898 over de 'ethische politiek'.<sup>4</sup> Hij was niet de eerste noch de laatste die zich heeft uitgesproken over de samenhang tussen onderwijs en opvoeding. Maakte de overheid haar toezegging van 'aanhoudende zorg' voor het onderwijs wel waar? Was het inderdaad zo dat het onderwijsbeleid de 'hoeksteen van het koloniale beleid' is geweest en dat we trots moeten zijn omdat in Indië 'iets groots is verricht'?<sup>5</sup>

Na een overzicht van de ontwikkelingen in de negentiende eeuw, gaan we in op de vorming van het onderwijsstelsel in de periode van 1900 tot 1920. Tevens gaan we in op de vraag hoe Nederlanders en Indonesiërs het onderwijs zagen als element in de opvoeding.

### De erfenis van de negentiende eeuw

Gebaseerd op de nieuwe Nederlandse Grondwet van 1848 kwam er in 1854 een Regeringsreglement voor Indië. Artikel 128 noemde onderwijs een voorwerp van aanhoudende zorg voor de gouverneur-generaal. Hij was mede belast met het oprichten van scholen ten dienste van de inheemse bevolking. Het ging over openbaar, door de overheid betaald onderwijs. De financiële mogelijkheden, ook voor het oprichten van scholen voor de Europese bevolkingsgroep, waren echter uitermate beperkt. Daarom liet de koloniale overheid waar mogelijk het initiatief over aan particuliere organisaties en verenigingen, zeker wat betreft het onderwijs aan de inheemse bevolking. Om het begrip 'aanhoudende zorg' toch enige inhoud te geven werden enkele zogenaamde 'hoofdscholen' opgericht, bestemd voor kinderen van ouders die in dienst van de overheid werkten. Samen met een 'kweekschool voor inlandse onderwijzers' en een artsenopleiding, de

---

vooral een aangelegenheid was van 'particuliere' organisaties als de Zending en de Missie. De koloniale overheid had een veel minder prominente rol.

<sup>4</sup> C.Th. van Deventer, 'Een eereschuld', *De Gids* 63 (1899) 215-228 en 249-252.

<sup>5</sup> Ontleend aan de titel van het boek dat verscheen onder redactie van W. van Helsdingen, *Daar werd iets groots verricht. Nederlandsch Indië in de twintigste eeuw* (Amsterdam 1941).

‘Dokter Djawa-school’ in Batavia, vormden deze scholen de basis voor het stelsel van het inheems onderwijs.

Onderwijs en opvoeding behoorden in de negentiende eeuw traditioneel tot het werktein van zendingsgenootschappen en missie-orden. Onderwijs bood een goed fundament voor kerstening en bekering. Lezen en schrijven hadden vooral tot doel de catechismus of de bijbel te leren, rekenen en eventuele andere vakken kwamen op de tweede plaats. Dat veranderde toen bleek dat men subsidie kon krijgen van de overheid, mits men voldeed aan dezelfde programma-eisen als het openbaar onderwijs. De moslims hadden hun eigen onderwijsstelsel. Basis daarvoor was het reciteren van de koran en het schrijven van het Arabische schrift. De religieuze opvoeding van de leerlingen stond ook hier centraal. De koran- of ‘pesantren’- scholen waren wijd verbreid en voor het overgrote deel van de inheemse bevolking de enige vorm van onderwijs.

Het was slechts voor een beperkt deel van de inheemse bevolking weggelegd toegelaten te worden tot een ‘hoofdschool’ of, bij nog grotere uitzondering, tot een Europese lagere school. Deze scholen waren bestemd voor kinderen uit de groep van Europeanen, meestal Nederlandse immigranten, maar ook kinderen uit gemengde huwelijken (Indo-europeanen). Zij bevonden zich in de grote plaatsen, vooral op Java. Eerst vanaf 1860 konden de leerlingen hiervan naar een school voor vervolgonderwijs: het Koning Willem III gymnasium in Batavia. Het werd al spoedig een Hogere Burgerschool (vijfjarige HBS); later kregen ook Semarang en Soerabaja een HBS. Tevens was er aandacht voor beroepsonderwijs. Dit was gekoppeld aan functies of beroepen in overheidsdienst, zoals de ambtenarenopleiding in Batavia en die voor civiele functies bij de marinewerf in Soerabaja.

De opening van het Suezkanaal en de expansie van het koloniale bezit buiten Java, Zuid-Sumatra en de Molukken over de zogeheten ‘buitengewesten’ droegen bij aan de toename van het aantal Nederlanders in Indië. Het bevorderde ook in sterke mate de uitbreiding van het onderwijs vanaf de jaren tachtig van de negentiende eeuw. Die uitbreiding was in eerste instantie vooral gericht op versterking en professionalisering van de bestuursdienst. Nederlands-Indië kende in de negentiende en twintigste eeuw (tot 1942) twee bestuursdiensten. Het ‘Binnenlands Bestuur’ bestond, anders dan de naam doet vermoeden, uit Europese ambtenaren als controleur, assistent resident of resident. Daarnaast was er het ‘Inlands Bestuur’ met aan de top de regenten. Deze waren van inheemse adellijke afkomst en ze oefenden traditioneel het gezag uit over een bepaalde regio.

Progressieve regenten drongen bij de overheid aan op toelating van hun kinderen tot het Europees onderwijs. De meesten echter kozen tot ver in de negentiende eeuw voor de traditie van intern onderwijs en onderricht. De overheid wilde de toelatingseisen tot de Europese scholen echter niet verruimen. Ze vreesde dat de kwaliteit van het onderwijs zou verslechteren. Door aanpassing van de regels hoopte ze tegemoet te komen aan de kritiek van de Europese bevolkingsgroep, namelijk dat door inheemse kinderen toe te laten met name de kwaliteit van het taalonderricht achteruit zou gaan en zo Maleis als taal zijn intrede zou doen in de school. Aan de toenemende vraag naar onderwijs voldeed de overheid aarzelend door het stichten van scholen voor de inheemse kinderen. Druk van buitenaf, zoals door de Nederlandse 'Maatschappij tot Nut van den Javaan' voor meer onderwijs, mocht niet echt baten. Het gouvernement beriep zich op de beperkte financiële middelen en onvoldoende personeel.

In toenemende mate zou de inheemse elite van de overheid eisen hun kinderen meer kansen te bieden op een ambtelijke carrière, en zo op vooruitgang en welvaart. Er ontstond langzaam een nieuwe inheemse bureaucratische elite doordat meer inheemse leerlingen westers onderwijs volgden. Die elite eiste haar plaats op binnen het bestuur en ambtelijke apparaat.<sup>6</sup> Van de aantallen leerlingen moet men geen overdreven beeld hebben. De schoolgaande inheemse bevolking in het jaar 1900 bestond uit een groep van ongeveer 105.000 leerlingen bij het openbaar onderwijs (vooral in de volksscholen voor lager onderwijs) op een bevolking van 30 miljoen. Daar bovenop kwam een kleine groep van 1545 bevoorrechte inheemse leerlingen die waren ingeschreven bij een Europese lagere school. Niet meegerekend zijn de leerlingen van de zending-, missie- en koranscholen, evenals van de Chinese scholen en de enkele Arabische scholen. Gegevens hierover hield de overheid niet bij, maar een voorzichtige raming op basis van beschikbare cijfers wijst uit dat de schoolpopulatie in 1900 van inheemse en andere leerlingen van niet-Europese afkomst niet veel hoger geweest zal zijn dan 175.000.

---

<sup>6</sup> H. Sutherland, *The making of a bureaucratic elite. The colonial transformation of the Javanese priyayi* (Singapore 1979).

## De ethische politiek als opmaat voor de groei van het koloniale onderwijs

In de Troonrede van 1901 gaf de rijksoverheid aan dat de 'ethische politiek' richtsnoer was voor haar beleid in Indië. Het was het jaar dat het kabinet van Abraham Kuiper, de voorman van de Anti-Revolutionaire Partij aantrad als minister president. Het was het moment waarop eerder uitgesproken ideeën en opvattingen officieel werden gesanctioneerd. De ethische politiek was niet een specifiek 'christelijke' oorsprong, maar al door kabinetten van liberale signatuur bedacht. Hiervoor is gewezen op het artikel van mr. C.Th. van Deventer met zijn mening over de taak en de verantwoordelijkheid van Nederland als kolonisator.<sup>7</sup> Het nieuwe kabinet formuleerde het zo: Nederland heeft de voogdij over Indië met als taak de bevolking '...zedelijk op te voeden, om het bezit te zijnen bate met overleg te beheren en om in den toekomst, zoo God het wil, het innemen van een zelfstandiger positie mogelijk te maken'.<sup>8</sup> Ook hier weer het gebruik van de term 'opvoeding' waarbij onderwijs de allesbepalende factor zou moeten zijn om die opvoeding volgens westers model en onder volledige controle van de kolonisator te realiseren. De 'zelfstandiger positie' waar de Troonrede over spreekt is zeker niet synoniem met een autonoom, geheel zelfstandig, Indië. Niet alleen in die tijd, maar ook in de decennia daarna en in de geschiedschrijving is veel geschreven over de 'ethische politiek'. Dit roept vele vragen en even veel antwoorden op van tijdgenoten en historici. Wat hield de ethische politiek nu precies in, waren het louter mooie woorden, waren de ambtenaren die het veranderde beleid moesten uitvoeren daartoe wel in staat? Is de ethische politiek van korte of van lange duur geweest?

In de eerste decennia van de twintigste eeuw was het niet bij mooie woorden over ethische beginselen gebleven. De tegenstand van de Europese ambtenaren moet echter niet worden onderschat. Wat eerst goed was voor de inheemse bevolking moest nu anders. Voor velen waren de ideeën over 'zedelijke opvoeding' een ware cultuurschok. Sommigen verzetten zich openlijk, anderen indirect. Ze waren pas na jaren bereid de visie van enkele bevlogene bestuurders in Batavia te delen en er naar te handelen. Wie hebben zich dan zo ingezet voor de ethische politiek, vooral

---

<sup>7</sup> Van Deventer, 'Een eereschuld', 215-228 en 249-252.

<sup>8</sup> E. Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten. Vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel, 1877-1942* (Utrecht 1981) 174.

op het gebied van onderwijs? Wie hebben talloze naamloze schoolmeesters, zendelingen, missionarissen en ambtenaren geïnspireerd? In de eerste plaats de beroemde islamoloog Christiaan Snouck Hurgronje, tevens adviseur van het gouvernement voor inlandse zaken, en eerdergenoemde Van Deventer, die terug in Nederland zich als Tweede Kamerlid bezig hield met het koloniale onderwijs. Daarnaast J. Abendanon als directeur van het onderwijsdepartement in de beginperiode van de 'ethische politiek'; de opvolger van Snouck Hurgronje, G. A. Hazeu, en K.F. Creutzberg die in de functie van directeur van het onderwijs 'leidend' was voor de jaren 1916-1922. Snouck Hurgronje pleitte aanvankelijk voor het toelaten van excellente leerlingen van inheemse afkomst tot het voorgezet westers onderwijs, zij vormden de voorhoede van de nieuwe elite. Ook plaatsing in een Europees gezin zou de opvoeding in de westerse waarden bevorderen. Het Binnenlandse Bestuur zou voor deze kandidaten open moeten staan. Toen zich deze kans zich voordeed en de overheid zich eerder op advies van Snouck Hurgronje positief voor een benoeming in het Binnenlands Bestuur had uitgesproken, aarzelde de gouverneur-generaal onder de druk van het corps van de Binnenlands Bestuur. De betrokken afgestudeerde ambtenaar kreeg toen een lagere functie aangeboden en carrière heeft hij niet gemaakt. Toen bleek dat Snouck Hurgronje's plan niet goed uitvoerbaar was en veel weerstand opriep zette hij zich in voor een meer op Indië georiënteerd onderwijs.

Velen hebben zich ingezet om het onderwijs tot een hoeksteen van het koloniale beleid te maken. Een echte blauwdruk of 'masterplan' voor de langere termijn bestond echter niet. Aan het eind van de jaren dertig is dit bekritiseerd. De toenmalige directeur van het onderwijsdepartement Philip Idenburg lanceerde voor het eerst een meerjarig beleidsplan voor vooral het basisonderwijs en kritiseerde daarbij het feit dat, ondanks enkele pogingen daartoe, zo iets nooit door de opeenvolgende regeringen is gedaan.<sup>9</sup> Twee citaten illustreren de tegengestelde meningen over het nut van uitbreiding van het onderwijs aan de inheemse bevolking: in 1899 verklaarde de minister van Koloniën, J. Cremer, in de Tweede Kamer dat hij weliswaar een open oog heeft voor het onderwijs aan inlandse kinderen, maar het 'moeilijk kan opdrijven wanneer mensen er niet van gediend zijn'. Zes jaar later verwoorde D. Fock als minister het tegenover gouverneur-generaal J.B. van Heutsz als volgt: 'niet langer kan volstaan worden met een langzame, geleidelijke uitbreiding van het onderwijs, zoals dat thans

---

<sup>9</sup> S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900/1942* (Groningen 1963) 650 e.v.

geregeld is; mij schijnt noodig een reorganisatie met een zeer belangrijke uitbreiding. Die reorganisatie en zeer belangrijke uitbreiding kunnen, noch mogen langer worden uitgesteld.<sup>10</sup> Dat was het antwoord op een voorstel van diezelfde gouverneur-generaal om in iedere desa een volksschool te stichten waar de kinderen les konden volgen in lezen, schrijven en rekenen. Het gouvernement betaalde eenmalig een bedrag voor de bouw, de inrichting en het lesmateriaal en daarna was het de taak van de plaatselijke bevolking de school in stand te houden en het salaris van de leraar te betalen. Aanvankelijk was het een succes, veel dorpen begonnen enthousiast, maar later moest dezelfde overheid vaststellen dat het systeem van zelfhulp niet (overal) even goed werkte. Men was te arm om het salaris te kunnen betalen of de leerlingen bleven weg, vooral in de tijd dat er geoogst moet worden. De economische baten gingen immers voor het onderwijs. De overheid liet desalniettemin vol trots in de officiële publicaties opnemen dat er hard gewerkt werd aan de alfabetisering van de bevolking via het desa-onderwijs. Critici van toen en later hebben evenwel aangetoond dat veel kinderen en volwassenen al na enkele jaren het lezen, schrijven en rekenen niet meer machtig waren. Ze waren het verleerd en hun omgeving stimuleerde hen niet om het weer op te pakken.

De overheid bleef evenwel geloven in haar eigen credo. Nieuwe initiatieven kregen een kans ondanks het feit dat het budget voor onderwijs in de jaren tussen 1902 en 1914 nauwelijks steeg: het schommelde rond de achttien miljoen gulden, terwijl de totale Indische begroting verdubbelde van 158 naar 333 miljoen gulden. Voor de eeuwwisseling kon de inheemse jeugd alleen onderwijs volgen aan scholen voor lager onderwijs variërend van vier tot zes leerjaren. Doordat steeds meer ouders te kennen gaven dat ze hun kinderen het liefst naar een Europese school willen sturen (waar het Nederlands de voertaal was) en bij de overheid erop aandrongen de toelatingseisen te verlagen, ging het onderwijsdepartement er toe over het inheems lager onderwijs te splitsen. Van een verruiming van de toelatingseisen tot het Westers onderwijs kon geen sprake zijn. De kritiek van de Europeanen op het hierdoor dreigende verlies aan niveau en de kwaliteit gold nog onverminderd. Omdat veel inheemse kinderen thuis geen Nederlands spraken, zouden ze niet in staat zijn de lessen goed te kunnen volgen. Dat ook veel Europese kinderen het Nederlands niet of onvoldoende machtig waren, zag men gemakshalve over het hoofd.

---

<sup>10</sup> Van der Wal, *Het onderwijsbeleid*, 44.

Nog vóór de eeuwwisseling werd het inheems lager onderwijs opgesplitst in scholen der eerste en tweede klasse. Het verschil was dat in de eerste klasse-scholen Nederlands een leervak was. Op deze manier was later een overstap naar het Westers onderwijs mogelijk. Het schoolgeld was hoger en er vond een selectie plaats mede op grond van de inkomsten van de vader. Het weerhield welgestelde Indiërs niet om hun kinderen toch naar het westers onderwijs te sturen. In 1902 maken 2.494 inheemse kinderen deel uit van deze scholen en in 1914 was het aantal gestegen tot 3.824. Dat lijkt niet veel, maar men moet beseffen dat westers lager onderwijs alleen gegeven werd in de steden en grotere plaatsen op Java en een enkele plaats daarbuiten. Het openbare Europese lager onderwijs voor heel Indië telde 194 scholen in 1914. Voor de 38 bijzondere scholen was het aantal inheemse leerlingen zeer gering.

Geleidelijk groeide het besef bij het gouvernement dat het niet bij die splitsing kon blijven en dat opwaardering dringend noodzakelijk was, juist met het oog op het vervoltraject. De vroegere 'hoofdenscholen' werden omgebouwd tot volwaardige ambtenarenopleidingen van middelbaar niveau, de artsenopleiding verder verbeterd en in leerjaren verlengd. Beroepsonderwijs stond niet in hoog aanzien en was niet erg in trek bij de inheemse bevolking. Pogingen om scholen voor technische beroepen op te richten slaagden met moeite; vooral kinderen uit de Indo-europese bevolkingsgroep volgden dit onderwijs. Initiatieven voor ambachtelijk onderwijs dat aansluit bij de directe behoefte van de inheemse bevolking zoals landbouwonderwijs leken hetzelfde lot te ondergaan als de desascholen. Pas in de jaren twintig was er meer aandacht om ook werkelijk te investeren in deze vormen van onderwijs, maar in vergelijking met het algemeen vormend onderwijs bleef het marginaal. De enige uitzonderingen waren de kweekscholen. Leraar worden in het onderwijs bood (bijna) evenveel zekerheid als een baan als ambtenaar in overheidsdienst. Met de toename van het aantal lagere scholen nam ook de behoefte aan onderwijzers toe.

Een enkele maal kwam de overheid zelf met plannen tot vernieuwing van het onderwijs, dan weer was er druk van buitenaf nodig om de verandering tot stand te laten komen. Dat was bijvoorbeeld voor het onderwijs aan de Chinese bevolkingsgroep het geval. Dat onderwijs was nog gebaseerd op de oude tradities uit het Chinese keizerrijk. De nieuwe generatie besepte dat ze, zonder volledig die traditie overboord te zetten, zich ook op het westen moest richten. In 1908 nam het gouvernement het besluit om met ingang van het nieuwe schooljaar naar het model van de

Europese lagere scholen, zogeheten 'Hollands-Chinese scholen' op te richten, waar het Nederlands de voertaal was. Op het verzoek om het Chinees als facultatief vak op deze scholen aan te bieden reageerde de minister in 1914 negatief: 'wij moeten de ontwikkeling van de Nederlandsch-Indische ingezetenen van Chineesche bloede leiden in Westersche geest en niet in oud-Chineeschen'. Het is wel opvallend dat voor deze verhoudingsgewijs kleine bevolkingsgroep een dergelijke vorm van onderwijs snel tot stand kwam. Over iets dergelijks voor de Indonesische bevolking zouden nog jaren van discussie volgen.

Toen bleek dat de scholen der eerste klasse voorzagen in een behoefte maakte de overheid voorzichtig plannen deze om te vormen tot 'Hollands-Inlandse scholen' waar Nederlands de voertaal was en ook Maleis of een andere streektaal als vak werd onderwezen. De plannenmakers op het onderwijsdepartement en vooral G. Hazeu als adviseur voor inlandse aangelegenheden en later als directeur van onderwijs, hoopten dat deze vorm van onderwijs de vraag naar westers onderwijs bij de inlandse bevolking zou kanaliseren. Enerzijds zou dit speciaal voor hen bedoelde onderwijs tegemoet komen aan 'de behoefte aan Hollandsch onderwijs', anderzijds zou het 'de quantiteit der gelegenheid daartoe wegens de hoge kosten en het voortdurende tekort aan Europeesch personeel, binnen redelijke grenzen houden en daarbij zorgen voor een gelijkmatige verdeling van wat gegeven kan worden'. Zeven jaar lager onderwijs met de mogelijkheid daarna toegelaten te worden tot het middelbaar onderwijs, de HBS of nog beter het certificaat te verkrijgen dat gelijkstaat met het 'klein ambtenaar diploma'. Het laatste opende de weg tot de ambtelijke rangen bij het gouvernement.

Vooraf deze koppeling bleek tot ver in de jaren twintig het probleem te zijn waarmee de overheid werd geconfronteerd. Het Hollands-Inlands onderwijs dreigde bijna aan haar succes ten onder te gaan. Toch ging het in die beginjaren langzaam. De toelatingsvoorwaarden die we kennen van de eerste klasse-scholen waren aangescherpt. De maatschappelijke status is aanvankelijk een barrière maar al spoedig wisten ouders de weg om hun kinderen toch toegelaten te krijgen en in sommige gevallen knepen de schooldirecties een oogje toe. Als er al problemen waren dan waren die van geheel andere aard. Het was al niet eenvoudig om voor de Europese scholen bevoegde onderwijzers en onderwijzeressen te krijgen, maar nu voor de Hollands-Chinese en de Hollands-Inlandse scholen in ieder geval het hoofd en ten minste twee docenten van Europese of Nederlandse afkomst moesten zijn, werd het personele probleem alleen maar groter.

Regelmatig vroeg het gouvernement de kweekscholen in Nederland onderwijzers te sturen, maar vaak tevergeefs. De in 1914 uitgebroken wereldoorlog zou het probleem nog verder vergroten; de overkomst was door de zeeblokkade uitermate moeizaam. De kweekscholen in Indië konden nauwelijks in de vraag voorzien. Ook programmatisch was het allemaal niet zo simpel. Leermethoden die afgestemd waren op leerlingen die geen Nederlands kennen waren er slechts mondjesmaat. Dat gold niet alleen voor de voertaal, maar evenzeer voor alle andere vakken. Bovendien diende ook aan het element 'Inlands' inhoud te worden gegeven en wel in de juiste balans. Het aantal van 115 Hollands-Inlandse scholen in 1917, drie jaar na de invoering van dit type school, lijkt veel, maar het overgrote deel bestond uit omgezette eerste klasse-scholen. Ruim 21.000 leerlingen stonden toen ingeschreven. Dit getal verhult echter de grote tussentijdse uitval en het beperkte aantal leerlingen dat met succes de school voltooide.

Het koloniale bestuur was in 1916 van mening dat het onderwijsstelsel bijna voltooid was. De overheid was toen, ondanks de discussie, niet van plan in Indië universitaire opleidingen te beginnen. Later in de jaren twintig ging men alsnog overstag.<sup>11</sup> Kort na de eeuwwisseling nam de overheid een proef met voortgezet of uitgebreid lager onderwijs aan enkele scholen van Europees lager onderwijs. In 1913 besloot het onderwijsdepartement om met ingang van het schooljaar 1914-1915 te beginnen met een zelfstandige driejarige mulo-school. Het gouvernement zag deze school vooral als eindonderwijs voor de inheemse leerlingen. De echte Nederlands-georiënteerde middelbare school, de HBS, was voor de meerderheid te moeilijk. Natuurlijk, als inheemse leerlingen het toelatingsexamen met succes afsloten, kon men ze niet weigeren, maar gedurende alle jaren zou de HBS in Indië toch de school blijven voor de fine fleur van de (tijdelijke) Nederlandse immigranten. De beperkte groep van inheemse leerlingen behoorde tot de elite.<sup>12</sup> In 1916 werd voorgesteld de Mulo ook de basis te laten zijn voor een geheel op de inheemse bevolking gerichte vorm van voortgezet onderwijs: de Algemene Middelbare School. Deze driejarige school zou drie afstudeerrichtingen

---

<sup>11</sup> In 1920 nam het koloniale bestuur de TH in Bandoeng over. In 1924 volgde de oprichting van de Rechtshogeschool en in 1927 de Medische hogeschool, allebei gevestigd in Batavia.

<sup>12</sup> Verschillende leiders van de Indonesische Republiek hadden in de Nederlandse tijd de HBS gevolgd en waren daarna naar Nederland gegaan voor een universitaire studie. Universitaire studies in Indië waren pas mogelijk na 1920 (techniek, rechten en medicijnen). In 1917 waren er in Indië vijf openbare HBS-en (vijfjarig) en enkele driejarige HBS-en, vooral voor meisjes.

krijgen, namelijk één met als kernvakken wis- en natuurkunde, één met vakken gericht op westers klassieke vorming en één op oosters-klassieke vorming. In overdrachtelijke zin leek de overheid goed bij de les te zijn gebleven en de tekenen des tijds te verstaan. Meer dan voorheen moest zij zich bezinnen op wat de kolonie zelf aan mogelijkheden bood. De Eerste Wereldoorlog was mede oorzaak voor een meer zelfstandig optreden van het gouvernement. De andere oorzaak was de emancipatie van de Indische bevolking en de opkomst van de nationalistische beweging, alsook de bewustwording van de koloniale ingezetenen. Indië benodigde meer zeggenschap over de zaken die haar direct aangingen.

In 1917 kwam er toestemming voor het oprichten van politieke partijen en volgens een ingewikkelde combinatie van verkiezingen en directe benoemingen door de gouverneur-generaal zou in 1918 de Volksraad worden geïnstalleerd. De directeuren van de verschillende departementen zouden voortaan hun begroting en hun beleid moeten toelichten en verdedigen.<sup>13</sup> In dezelfde tijd pleitte de directeur van onderwijs, mr. K.F. Creutzberg, voor een Onderwijsraad als officieel adviesorgaan, waarin wetenschappers en vertegenwoordigers uit de onderwijspraktijk 'in innige samenwerking streven naar de vervolmaking der methoden, naar veredeling van het product'.<sup>14</sup> Zijn taak was het adviseren over technische, onderwijskundige en opvoedkundige vraagstukken. De eerste adviezen uit 1919 gingen over internaten, de voorbereiding op het Hollands-Inlands onderwijs, ouderavonden, schooltijden en oosterse talen in het voortgezet onderwijs.

### **Meer dan structuur alleen: pedagogische bewustwording en nationalistische emancipatie**

Een wezenskenmerk van het koloniaal onderwijs in Indië was dat het hoofdzakelijk openbaar was, zij het sterk beïnvloed en beleefd vanuit een algemeen christelijk perspectief. Sommige ministers van Koloniën hebben echter duidelijk laten merken dat het bijzonder onderwijs niet moest worden

---

<sup>13</sup> Aanvankelijk bezat de Volksraad niet meer dan adviserende bevoegdheden. Pas eind jaren twintig zou de Raad ook het recht krijgen de begroting goed of af te keuren en voorstellen in te dienen tot amendering. Slechts éénmaal heeft de Raad in 1932 de begroting van Onderwijs afgekeurd. De minister van Koloniën had echter het laatste woord en verwierp de bezwaren. In tweede termijn is de begroting zonder noemenswaardige wijzigingen alsnog goedgekeurd.

<sup>14</sup> Van der Wal, *Het onderwijsbeleid*, 373, voetnoot 2.

achtergesteld. Aanpassing en verbetering van de subsidieregels volgde, maar toen in 1917 het financiële gelijkheidsbeginsel voor alle scholen werd aanvaard was voor Indië een uitzondering gemaakt. Financieel zou dat een te zware belasting zijn. De Indische overheid hanteerde liever haar eigen regels. De Islam was de godsdienst van de meerderheid. Waar de zending een gebied kreeg toegewezen werd de katholieke missie niet toegelaten en vice versa. Als inheemse kinderen naar een zendingsschool gingen omdat het de enige in de buurt was, moest deze zeer voorzichtig zijn in het verplicht stellen van godsdienstlessen voor alle leerlingen. Dat was niet uit eerbied voor de Islam of religieuze verdraagzaamheid, maar vooral uit pragmatische overwegingen.

In haar ijver het onderwijs tot de kern van haar koloniale beleid te maken heeft de Indische overheid de verschillende onderwijsstelsels uitgebreid. De zorg om het westers onderwijs was zowel door opvoedkundige waarden ingegeven, als door de verplichting de leerlingen hetzelfde te bieden als de scholen in Nederland. Het concordantiebeginsel was leidend: leerlingen die de lagere school hadden voltooid in Indië, dienden zonder problemen de middelbare school in Nederland te kunnen volgen. Dat gold ook voor een tussentijdse overstap van een school in Indië naar een lagere school in Nederland. Dat heeft een zware wissel getrokken op het onderwijs in financiële en programmatische zin. Leerinhoud en de vakken die werden onderwezen mochten niet afwijken van het Nederlandse voorbeeld. Westerse waarden en normen stonden voorop. Dat heeft er mede toe bijgedragen dat men te weinig open stond voor 'oosterse' invloeden.<sup>15</sup> Het betrof onderwijs voor de Europese bevolkingsgroep die volgens de volkstelling van 1920 in totaal 169.078 Europeanen inclusief degenen die volkenrechtelijk gelijkgesteld waren met Europeanen, zoals Japanners. In 1920 was sprake van een volwaardig inlands onderwijsstelsel met scholen voor lager onderwijs, beroepsonderwijs en middelbaar onderwijs. Voor een bevolking van 48 miljoen en 876.000 Vreemde Oosterlingen (Chinezen en Arabieren) stonden onder meer 132 Hollands-Inlandse scholen ter beschikking met bijna 27.000 leerlingen, 1.845 standaardscholen (de vroegere scholen der tweede klasse) met 241.414

---

<sup>15</sup> Bij een terugblik in 1940 op het tot dan toe gevoerde onderwijsbeleid gaf Ph. Idenburg aan dat het concordantiebeginsel heroverweging verdiende gezien de ontwikkelingen die in Indie gaande waren. Hij doelde daarmee op de toenemende druk van nationalistische zijde en ook van vooruitstrevende Nederlanders het onderwijs meer dan voorheen 'Indocentrisch' te doen zijn respectievelijk te maken. Zie: Van der Wal, *Het onderwijsbeleid*.

leerlingen en nog eens 116.556 in het particulier lager onderwijs. Het aantal desascholen bedroeg bijna 7.200 met een schoolpopulatie van 396.000 kinderen. Bovendien zijn er 48 Hollands-Chinese scholen met iets meer dan 10.000 leerlingen, waarvan 330 van Indonesische afkomst en 150 Europeanen.<sup>16</sup>

Structuur in het onderwijs was belangrijk, maar hoe nu met de opvoeding? Kwam deze overeen met wat in 1946 J. de Jong schreef: ‘...de opvoedkundige waarde der scholen openbaart zich door gewenning aan tucht en regelmaat, juist in de inheemse samenleving van zo groot gewicht. Saamhorigheidsgevoel is vaak middels de school ontwikkeld, zorg voor hygiëne en gezondheid wordt opzettelijk aangekweekt, tegen opiumgebruik en dobbelen opgetreden.’<sup>17</sup> Inspectierapporten lijken dat beeld over de opvoedkundige waarde van de scholen te bevestigen. Gedrag, ijver en tucht zijn woorden die frequent terugkeren.<sup>18</sup> Als je deze rapporten uit die jaren mag geloven lijkt het vaak over weinig anders te gaan. Vooroordelen en ideeën over de gemakzucht, zo niet luiheid en culturele achterlijkheid van de inlanders tref je regelmatig aan in verhandelingen over onderwijs. Soms openlijk, soms verborgen. De latere vice-president van de Raad van Indië, J. Meijer Ranneft, sprak bijvoorbeeld van het Hollands-Inlands onderwijs als een schoolvorm die slechts ‘witteboordenproletariaat’ kweekte.<sup>19</sup> Voor velen in het onderwijs waren deze woorden het symbolische einde van de ‘ethische politiek’. Deze politiek stond voor een beleid waarbij het onderwijs essentieel was, volgens I.J. Brugmans in zijn verdediging van ‘Balans van Beleid’ (1961), de hoeksteen van de koloniale politiek. Voor anderen, met name in het Binnenlands en Inlands Bestuur was de ethische politiek al eerder afgelopen, en wel voor de economische crisis van begin jaren twintig.<sup>20</sup>

Natuurlijk waren er ook positievere uitlatingen. Toch is er vaak de ondertoon van een beter weten, het voorop stellen van de Westerse waarden en normen en de noodzaak van acceptatie daarvan door de

---

<sup>16</sup> J.E.A.M. Lelyveld, ‘...jaarlijkse geen overdaad, doch een dringende eis...’ *Koloniaal onderwijs en onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1893-1942* (Utrecht 1992) 114 e.v.

<sup>17</sup> J. de Jong, ‘Het onderwijs aan de inheemsche bevolking’ in: C.W. Wormser en K.J. Brouwer red., *Wat Indië ontving en schonk* (Amsterdam 1946) 155.

<sup>18</sup> Het gaat hierbij om inspectierapporten die met enige regelmaat geciteerd worden in de jaarlijkse onderwijsverslagen. De rapporten zelf zijn niet beschikbaar.

<sup>19</sup> Handelingen Volksraad, onderwijsbegroting 1928, 661.

<sup>20</sup> Dit is ook het debat waar E. Locher Scholten in haar promotie-onderzoek uit 1981 op in gaat.

inheemse bevolking. Ook in de periodieken van de onderwijzersvakbonden kom men dat tegen. Zij publiceren over ontwikkelingen in het onderwijs (Dalton, Montessori) en besteden aandacht aan bijzondere thema's in onderwijscongressen. Waar mogelijk proberen ze aandacht te vragen voor het specifieke 'inlandse of oosterse' element.

Verskillende bewegingen, twee in het bijzonder, hebben in het inheemse onderwijs in de jaren na 1912 een essentiële rol gespeeld. De eerste beweging was de van oorsprong islamitische organisatie 'Muhammadiyah' die in 1912 een lagere school oprichtte volgens een 'westers' curriculum. Geleidelijk kwamen er meer scholen en dezelfde organisatie kreeg in 1938 toestemming een volledig inheemse Mulo-school op te richten met het Maleis als voertaal. Het bijzondere was niet het strikt inheemse element, maar de verbondenheid met andere activiteiten van de beweging op sociaal maatschappelijk terrein en het voorop stellen van de Oosterse waarden. Muhammadiyah zou evenals de zending en de missie gewoon subsidie van de overheid aanvragen en daarom later door meer nationalistische diehards gewantwoord worden. De tweede beweging, 'Taman Siswo', waar onderwijs en opvoeding de kerntaak was, dateerde uit begin jaren twintig. Gesticht door Ki Hadjar Dewantoro en gebaseerd op oude Javaanse tradities omtrent opvoeding en 'vermengd' met nieuwe westerse onderwijskundige opvattingen van Dewey, Montessori en Lighart. Hij heeft daar gedurende zijn ballingschap in Nederland kennis mee gemaakt.<sup>21</sup> De bloeiperiode van de Taman Siswo-beweging lag in de jaren dertig en na de onafhankelijkheid is ze steeds omvangrijker geworden. Tijdgenoten hebben zich zelden uitgelaten over het onderwijs aan deze scholen. In 1932 schreef P. Post dat hij juist de aandacht voor kunst en cultuur in het onderwijs van de Taman Siswo scholen als een goed tegenwicht beschouwde tegen het intellectualisme en materialisme dat het Westers onderwijs overheerste.

Terug naar het begin van de twintigste eeuw toen de ethische politiek Indonesiërs stimuleerde tot maatschappelijke en sociale emancipatie. Studenten van de Dokter Djawa-school richtten samen met enkele regenten in 1908 een beweging op die algemeen gezien wordt als het eerste teken van emancipatie en nationalisme: 'Boedi Oetomo'. In hun summier programma

---

<sup>21</sup> In 1913 was Dewantoro onder zijn Surjaningrat nauw betrokken bij de oprichting van de Indische Partij die voor de zelfstandigheid van Indië was. Eduard Douwes Dekker (neef van Multatuli) was de voorman. De leiders van de partij werden als staatsgevaarlijk beschouwd en verbannen naar Nederland. Later is hen gratie verleend.

stond onderwijs centraal, met name uitbreiding van het westers onderwijs voor inheemse kinderen. Het bleef lang een gesloten beweging voor de Javaanse adel, die snel tevreden was met de beloften van de overheid en een enkele harde toezegging. Dat veranderde in het decennium daarop toen de meer volkse beweging van de 'Sarekat Islam' terrein won en grote aanhang kreeg. Ook de Sarakat Islam pleitte voor uitbreiding van het onderwijs, maar dan wel voor de meerderheid van de bevolking. Alle andere nationalistische politieke groeperingen vonden onderwijs ook een kernopdracht voor het gouvernement. Meer geld voor scholen en de bezoldiging van het personeel was het adagium. De school was duidelijk het verlengstuk van de opvoeding thuis. Maar of dat meer westers of oosters georiënteerd moest zijn, daar zijn deze partijen het nooit over eens geworden. Westers onderwijs bood perspectief voor later, voor een plaats op de arbeidsmarkt, voor meer welvaart, maar tegelijk werd de eigen cultuur weggedrukt, dreigden de bestaande normen en waarden te vervagen. Waar Taman Siswo op zoek ging naar een synthese, hebben de anderen zich niet aan deze tegenstelling kunnen ontworstelen.

### Slotbeschouwing

De Indische overheid is naar het oordeel van vele tijdgenoten 'bij de les gebleven'.<sup>22</sup> Naar hun mening was naar vermogen geïnvesteerd in het onderwijs, ook al beweerden anderen waaronder G.McT. Kahin en met name Indonesische auteurs als S. Kartodirdjo en Taufik Abdullah, dat het te weinig is geweest en bovendien vooral gericht op het westers onderwijs.<sup>23</sup> Het gouvernement heeft ook in kwalitatief opzicht niet anders kunnen handelen. De maatstaf die ze probeerde te handhaven was gelijk aan die in het moederland. Dat komt zeer duidelijk naar voren in het boek van K. Groeneboer: *De weg tot het westen. Het Nederlands voor Indië 1600-1950; een taalpolitieke geschiedenis*.<sup>24</sup> Voor de nationalisten echter was de overheid zeker niet 'bij de les gebleven' en was onderwijs als hoeksteen van het beleid niet gerealiseerd. Onderwijs zou eerder een bijdrage hebben geleverd aan het in

---

<sup>22</sup> I.J. Brugmans, *De geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Batavia 1938); en H. Baudet en I.J. Brugmans red., *Balans van beleid. Terugblik op de laatste halve eeuw van Nederlands-Indië* (Assen 1984).

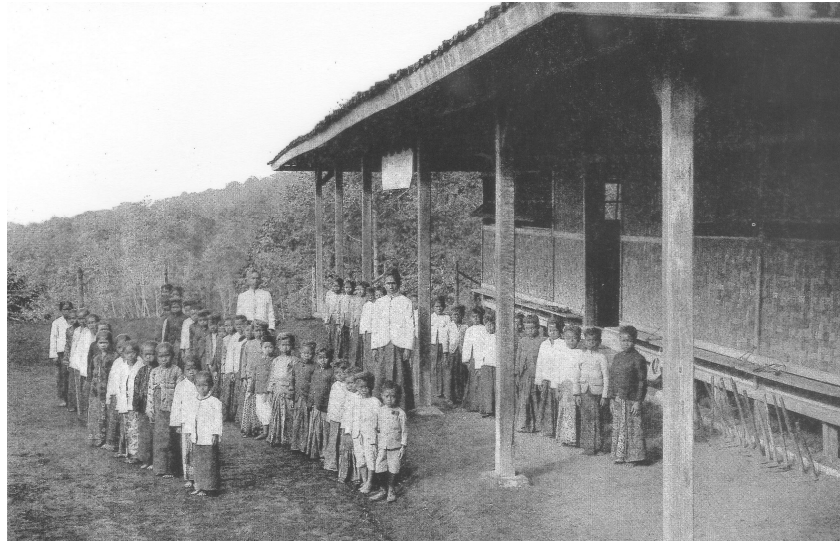
<sup>23</sup> G.McT. Kahin, *Nationalism and Revolution in Indonesia* (New York 1961); en S. Kartodirdjo, *Social stratification in colonial society. The role of education in social mobility* (Yogyakarta 1978).

<sup>24</sup> K. Groeneboer, *De weg tot het westen. Het Nederlands voor Indië, 1600-1950* (Leiden 1993).

stand houden en versterken van een gesegmenteerde maatschappij. Dat verklaart ook mede waarom Hella Haasse in haar school heel andere platen heeft gezien dan het gros van de Indonesische kinderen en waarom weinig leerlingen van de HBS werkelijk iets wisten van het leven van hun medeleerlingen van Indonesische of Chinese afkomst, laat staan van die kinderen die het inlands onderwijs volgden. Die afstand was vooral in de jaren dertig alleen maar vergroot. Westers onderwijs heeft ongewild een belangrijke rol gespeeld in de emancipatie van de Indonesiërs, de toekomstige leiders waren hierdoor geschoold. De overheid heeft zo de weg geplaveid voor een antikoloniaal nationalisme. Deze leiders zijn beter 'bij de les zijn gebleven' dan het gouvernement voorzien heeft en zij hebben de woorden zeer letterlijk genomen over het 'revolutionerend karakter van het onderwijs, dat oude waarden omver werpt en in een nieuwe wereld leidt'.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Lelyveld, '*...waarlijk geen overdaad...*', 303.



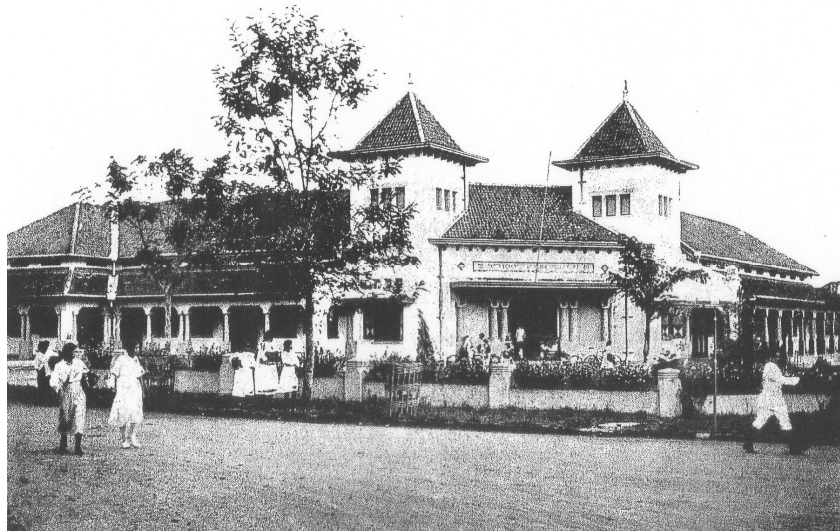
1. Desaschool op de gouvernements-kina-onderneming Tjinjireoan (Midden-Priangan).



2. Verkoop van boeken met de auto van het kantoor voor volkslektuur.



3. Leerlingen van een inlandse school op Ambon aan het touwtrekken.



4. Mulo-school te Bandung.