

“De school hangt in de lucht”

Nationalisering van het koloniaal onderwijs in Nederlands-Indië 1920-1942



Een Taman-Siswa school te Malang. Datum onbekend.

Bachelorscriptie Geschiedenis

Bastiaan Nugteren 3498530

25 januari 2013

Scriptiebegeleider: Remco Raben

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1. Ethische politiek of westerse politiek?	5
1.1 Inheems onderwijs in de negentiende eeuw	5
1.2 Ethische onderwijsuitbreiding	8
1.3 Verwestersing van het inheemse onderwijs	10
2. Nationalisering van het onderwijs 1920-1942	13
2.1 Het onderwijsbeleid onder vuur	13
2.2 Besef van culturele ontworteling	17
2.3 Een politiek beleid van ‘verinlandsen’	20
3. De Nederlands-Indische geschiedenisles	25
3.1 Geschiedenis in een koloniale staat	25
3.2 De opvoedende kracht van het verleden	28
3.3 De geschiedenisles in de praktijk	30
Conclusie	35
Literatuurlijst	38

Inleiding

Met de afkondiging van de ethische politiek in 1901 stuitte het Nederlands-Indische kolonialisme op een contradictie. Aan de ene kant diende de koloniale staat zijn macht in de inheemse samenleving te behouden, aan de andere kant waren de Nederlandse kolonistoren van mening dat het inheemse volk onder sturing van de Nederlanders tot een hoger beschavingspeil gebracht kon worden.¹ Terwijl de liberale burgercultuur in Europa opriep tot meer menselijke vrijheden en betere ontwikkelingskansen voor inheemse volkeren, moest de koloniale staat wel stevig de teugels in handen hebben om de inheemse bevolking van Nederlands-Indië naar het juiste pad van beschavingsontwikkeling te sturen.² Hoe de weg naar een hoger beschavingsniveau eruit moest zien, was voor de Nederlandse beleidsmakers echter niet duidelijk. Moest de inheemse bevolking van Nederlands-Indië de Nederlandse cultuur als voorbeeld gebruiken? Of was er ook een weg mogelijk naar een eigen beschaafde cultuur?

Deze twijfeling is mede zichtbaar in het koloniale onderwijsbeleid in Nederlands-Indië. Het is bijzonder dat er een duidelijke visie bij de ontwikkeling van het onderwijs ontbrak, aangezien het begrip 'educatie' bij de drie peilers van de ethische politiek in Nederlands-Indië hoorde, namelijk: irrigatie, emigratie en educatie. Om in de paternalistische termen, die hand in hand gingen met de Nederlandse beschavingsmissie, te spreken: het inheemse kind moest opgevoed worden door de Nederlandse voogd. De manier waarop de volwassenheid bereikt moest worden, laat staan hoe de volwassenheid eruit moest zien, was echter onduidelijk voor de koloniale beleidsmakers. Ook op het onderwijsgebied keerden de bovenstaande vragen, over de mate waarin de inheemse bevolking een westers of een inheems pad naar een hogere beschaving moest afleggen, weer terug.³

¹ F. Cooper en A. L. Stoler, *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World* (Los Angeles en Londen 1997), 2-3.

² Hoewel er verschillende termen zijn voor de oorspronkelijke bevolking van Indonesië, zal in dit onderzoek het begrip 'inheems' doorgaans gebruikt worden. Termen als 'inlands' en 'Indisch' zijn echter de termen die daadwerkelijk gebruikt werden in de onderzochte periode. 'Inlands' zal daardoor af en toe voor de afwisseling voorkomen, maar heeft niet de voorkeur. Het begrip 'Indiër' wordt grotendeels ontweken, omdat tegenwoordig met dit begrip de Indo-Europeanen bedoeld worden. Wanneer de geografische afbakening van Nederlands-Indië ter sprake komt, is er gekozen voor de term 'Indonesische archipel', aangezien de huidige staat van Indonesië grotendeels overeenkomt met de grenzen van het Nederlands-Indië gedurende de twintigste eeuw.

³ In dit onderzoek zullen meerdere keren de begrippen 'verwestering' en 'nationalisering' voorbij komen. Wat de begrippen 'Westers' en 'nationaal' nu precies inhouden is discutabel. In het geval van dit onderzoek zullen deze begrippen zoveel mogelijk betrekking hebben op de aard van het gegeven onderwijs in Nederlands-Indië. 'Westers' houdt op deze manier in dat er een nadruk lag op de Europese cultuur in het gegeven onderwijs. Een

Aan de basis van dit onderzoek staan enkele tastbare uitkomsten van een ‘nationaliseringbeleid’ van het onderwijsdepartement binnen de grenzen van het koloniale onderwijs. In 1926 werd er te Soerakarta een Algemene Middelbare School opgericht met een vakkenpakket waarin de inheemse cultuur vooraan stond. Daarnaast werden in deze jaren plannen gemaakt om een academische faculteit voor ‘Indische geesteswetenschappen’ te openen in Nederlands-Indië, waar eveneens de inheemse cultuur centraal stond. Tot slot liep het aantal geschiedenis-handboeken waarin de prekoloniale tijd uitvoerig behandeld werd vanaf het begin van de jaren dertig gestaag op.

Deze tastbare uitkomsten van een nationaliseringbeleid roepen een aantal vragen op, want blijkbaar zag de koloniale overheid, vijftientig jaar na het uitroepen van de ethische politiek, een gebrek aan onderwijs over de inheemse cultuur als een probleem. Dit zegt iets over de aard van het koloniale onderwijs vóór de nationalisering, maar roept ook de vraag op in hoeverre de nationalisering van het onderwijs daadwerkelijk effect had. Daarnaast is het van belang te weten in hoeverre de nationalisering van het onderwijs werkelijk doordrong tot in het klaslokaal.

De antwoorden op deze vragen zijn in de historische literatuur echter grotendeels onderbelicht gebleven, mede door een gebrek aan onderzoek naar de ontwikkeling van het koloniale onderwijs in Nederlands-Indië in het algemeen. Het enige historische werk, van historicus I.J. Brugmans, is geschreven in 1938; een jaartal waarin er nog hevig nagedacht werd over de te volgen koers in de koloniale onderwijspolitiek.⁴ Daarnaast was Brugmans zelf ook werkzaam in het onderwijsdepartement van Nederlands-Indië, waardoor zijn historisch werk ook als primaire bron opgevat kan worden. Een ander historisch werk over het koloniale onderwijs in Nederlands-Indië is geschreven door historica M.T.N. Goovaarts-Tjia.⁵ Haar onderzoek richt zich echter vooral op het onderwijs voor Chinezen en vertelt ons daarom weinig over het onderwijs voor inheemsen. Een laatste werk van belang is een toegelichte bronnenpublicatie over het koloniale onderwijs in Nederlands-Indië van historicus S.L. van

‘verwestering’ van het onderwijs houdt dan in dat er een verschuiving plaats vindt naar meer Europese cultuur in het onderwijs. Nationalisering wordt aangenomen als het tegenovergestelde van deze beweging. Vanuit een nadruk op de Europese cultuur veranderde zo het onderwijs naar een grotere nadruk op de inheemse traditionele cultuur, een synoniem voor nationaliseren zou in dat geval ook ‘verinlandsen’ kunnen zijn. Nationalisering is echter het begrip die de koloniale beleidsmakers zelf gebruikten om deze ontwikkeling te beschrijven en zal daardoor vaker gebruikt worden in dit onderzoek.

⁴ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Groningen, Batavia 1938).

⁵ M.T.N. Goovaarts-Tjia, *Hollands Onderwijs in een koloniale samenleving. De Chinese ervaring in Indonesië 1900-1942* (Leiden 1999).

der Wal.⁶ Dit werk is voornamelijk een verzameling van brieven tussen het ministerie van koloniën te Den Haag, het Departement van Onderwijs, Eeredienst en Nijverheid in Nederlands-Indië en de gouverneur-generaal van Nederlands-Indië.

Waar de bronnenpublicatie van Van der Wal van grote waarde is voor het onderzoeken van de discussies en debatten binnen de bestuurskringen van de koloniale overheid over de koers van het onderwijs, zijn de artikelen van het wetenschappelijk tijdschrift van Nederlands-Indië, genaamd *Koloniale Studiën*, van belang voor een inzicht in hoe er in de maatschappij over onderwijsvraagstukken nagedacht werd. Verder dienen de brochures van particuliere onderwijsbewegingen als een middel om kennis te verkrijgen over hoe het koloniale onderwijs door de maatschappij aangevoeld werd.

Om de effecten van het nationaliseringbeleid tot in het klaslokaal te volgen is het vak geschiedenis, naast wellicht de inheemse taalvakken, het meest logische schoolvak om te onderzoeken. Dit komt voornamelijk door de politieke gevoeligheid van de geschiedbeoefening; het verleden is immers altijd aan verschillende interpretaties onderhevig. Daarnaast is er in het geval van de Nederlands-Indische geschiedenis een duidelijk onderscheid te maken tussen de koloniale en prekoloniale tijd, waarbij laatstgenoemde door een nationaliseringbeleid meer aandacht zou kunnen krijgen. Om een verandering binnen de geschiedenisles te volgen is een benadering via geschiedenislandboeken de meest logische, doordat deze boeken zeer dicht bij de daadwerkelijk overgebrachte kennis staan.

Met het volgen van de nationalisering van het onderwijs tot binnenin het klaslokaal is enkel de mate waarin deze ontwikkeling effect had onderzocht. De redenen voor het nationaliseren van het koloniale onderwijs zijn echter even interessant, doordat zij iets zeggen over de aard van het onderwijs in het algemeen en de gekozen richting van de koloniale staat in het verhogen van het inheemse beschavingsniveau. Om de vraag waarom er een nationalisering van het koloniale onderwijs plaatsvond te beantwoorden, zullen de denkbeelden en debatten van zowel de koloniale overheid als die vanuit de maatschappij behandeld worden. Want het is tussen de koloniale staat en de koloniale samenleving in waar de spanningen van de ethische politiek, en in bredere zin: het moderne imperialisme, voelbaar waren.⁷ De koloniale staat had immers geen monopolie over het onderwijs in Nederlands-Indië, waardoor alleen de visie van het koloniale bestuur geen compleet beeld geeft van de

⁶ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940* (Groningen 1963).

⁷ Cooper en Stoler, *Tensions of Empire*, 18.

aard van het koloniale onderwijs De wisselwerking tussen beide vlakken dient dan ook centraal te staan, want in de ruimte tussen staat en maatschappij kreeg het koloniale onderwijs zijn daadwerkelijke vorm.

Hst. 1

Ethische politiek of westerse politiek?

1.1 Inheems onderwijs in de negentiende eeuw

Het idee dat de koloniale staat in Nederlands-Indië verantwoordelijk was voor het onderwijs aan inheemsen stamt al uit de negentiende eeuw. Hoewel een overheidsreglement uit 1818 de verantwoordelijkheid voor onderwijs nog bij de inheemse bevolking legde, werd de taak van het stichten van inlands onderwijs pas in 1854 toevertrouwd aan de gouverneur-generaal. Het kantelpunt in deze verschuiving van verantwoordelijkheid ligt in het jaar 1848. Onder de vleugels van de liberale regering van Thorbecke werd er vanaf 1848 een budget van 25.000 gulden uitgetrokken voor het stichten van een inheems onderwijssysteem. In 1851 werd de eerste gouvernementsschool opgericht voor inheemsen: een opleiding voor inheemse onderwijzers (kweekschool) te Soerakarta, gevolgd door de oprichting van een tweede kweekschool in 1866 te Bandung.⁸

Het stichten van inheemse basisscholen liet de koloniale overheid voornamelijk over aan de inheemse regenten. Zij richtten eigen regentschapsscholen op voor de inheemse jeugd van een gegoede afkomst. In 1865 kende Java al 58 regentschapsscholen waar in totaal 3017 inheemse leerlingen op zaten.⁹ Het basisonderwijs van het gouvernement verkeerde gedurende de negentiende eeuw in een zeer rudimentaire staat en was voornamelijk toegankelijk voor de Europese jeugd. Bij uitzondering kon een inheemse leerling van gegoede afkomst terecht op het Europees onderwijs, hoewel de hoge toelatingseisen, waaronder de volledige beheersing van het Nederlands, een extra barricade opwierpen. Ondanks de beperkte toestroom van inheemse leerlingen naar het Europees onderwijs, was dit in theorie wel mogelijk. Het was de liberale minister van Koloniën I.D. Fransen die in 1864 de Europese basisscholen opende voor de inheemse leerlingen.¹⁰ Onder liberale hoede groeide het inheemse onderwijs geleidelijk in de tweede helft van de negentiende eeuw.¹¹ Desalniettemin bleef deze groei beperkt door de grotere aandacht voor de Europese scholen.

Niet alleen uit liberale ideologische redenen breidde de koloniale staat het inheemse onderwijs uit gedurende de tweede helft van de negentiende eeuw. Het inheemse onderwijs

⁸ Govaars-Tjia, *Hollands Onderwijs*, 49-50.

⁹ Ibid. 50.

¹⁰ Ibid. 51.

¹¹ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen. Het Nederlands voor Indië 1600-1950* (Leiden 1993), 236-237.

had ook al de aandacht van gouverneur-generaal Van den Bosch. Hij bestuurde Nederlands-Indië van 1830 tot 1834 en probeerde een begin te maken aan de uitbouw van het inheems onderwijs. Hij stuitte echter op verzet vanuit Nederland en zijn plan om inheemse scholen op te richten werd dan ook door koning Willem I afgewezen.¹² Ook tijdens zijn ambtsperiode als minister van koloniën van 1834 tot 1848 bleef een uitbreiding van het inheems onderwijs in de planfase hangen. Een mogelijke verklaring voor zijn wens voor inheemse scholing is de invoering van het cultuurstelsel in 1830. Door de intensivering van de Nederlands-Indische economie was er een grotere vraag ontstaan naar Nederlands sprekende inheemse arbeiders en bestuurders, waardoor de koloniale staat voornamelijk economische belangen had bij een uitbreiding van het inheems onderwijs. Het duurde echter tot 1848 wanneer er daadwerkelijk een budget beschikbaar was voor het inheems onderwijs en tot het einde van de negentiende eeuw tot de plannen voor inheemse educatie daadwerkelijk in de praktijk gebracht werden. Koloniaal onderwijs bleef in de negentiende eeuw dan ook voornamelijk een uitzondering voor de inheemse bevolking.

De eenvoudige en beperkte staat van het onderwijs voor inheemsen gold echter vooral voor het gouvernementsonderwijs. De negentiende eeuw laat zich op onderwijsgebied voor inheemsen kenmerken als een sterke ontwikkeling van zowel het missionarissenonderwijs, als de uitbreiding van het religieuze onderwijs vanuit de Islam.¹³ Het gouvernement nam echter een kritische houding aan tegenover deze vormen van particulier onderwijs.¹⁴ Deze scholen zouden door de religieuze nadruk geen ‘objectief’ beeld van de samenleving kunnen geven, waardoor dit onderwijs een ‘verwarrend’ effect kon hebben op de inheemse leerling. Het educatieve belang van deze scholen kan echter niet ontkend worden. Voornamelijk in het tegengaan van analfabetisme zijn er in deze scholen in de negentiende eeuw veel successen geboekt. Desalniettemin behield het koloniale bestuur tot diep in de twintigste eeuw deze kritische houding jegens particuliere scholen. De godsdienstige rode lijn die door de overgebrachte kennis in deze religieuze scholen liep, zou de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede komen.

Aan het einde van de negentiende eeuw was de Europese Lagere School (ELS) de belangrijkste weg voor de inheemsen naar een westerse opleiding. Ondanks de toenemende vraag naar inheemse ambtenaren en bedrijfsmedewerkers in de negentiende eeuw, bleef het

¹² Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 83.

¹³ Ibid. 80, 91.

¹⁴ H. Colijn, ‘Brief Colijn aan directeur binnenlands bestuur S. van de Graaff’, 24 april 1909, in S.L van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 150-151.

aantal inheemsen op de ELS bijzonder laag. In 1900 gingen er ongeveer 1955 niet-Europeanen naar de ELS, tien procent van het totale aantal leerlingen.¹⁵ Op een bevolkingaantal van ongeveer vijfendertig miljoen, waarvan slechts 75.833 Europeaan, is dit een zeer klein deel van de inheemse inwoners.¹⁶

Hoewel de ELS rond 1900 de belangrijkste weg was naar hoger onderwijs, waren de toelatingskwalificaties tot de ELS in de eerste jaren van de twintigste eeuw bijzonder hoog.¹⁷ De voertaal was het Nederlands, waardoor een zekere kennis van deze taal een vereiste was voor toelating. Ook het gouvernement had zijn twijfels bij een te groot aantal aan inheemse scholieren aan de ELS. Door hun gebrekkige kennis van het Nederlands zouden zij het onderwijsniveau van de rest van de Europese leerlingen naar beneden trekken.¹⁸ Onderwijs voor inheemsen zou daardoor in aparte instellingen plaats moeten vinden.

De wens tot segregatie van het onderwijs kreeg in 1892 al vorm met de oprichting van de eerste- en tweede-klassescholen.¹⁹ Dit waren door het gouvernement opgerichte scholen voor inheemse kinderen van de bovenlaag van de inheemse bevolking. De eerste-klassescholen waren bedoeld voor kinderen van de inheemse aristocratie, terwijl de tweede-klassescholen in principe toegankelijk waren voor de gehele inheemse bevolking. Door de hoge kosten van de tweede-klasse school bleef deze school echter voornamelijk toegankelijk voor inheemse kinderen van welvarende ouders. De eerste- en tweedeklassescholen kregen daardoor respectievelijk de bijnamen 'hoofdscholen' en 'standenscholen'.

In feite besteedde het onderwijsdepartement weinig aandacht aan deze inheemse scholen. Zij hadden een verwaarloosd uiterlijk en de diepgang van het onderwijs was laag, waardoor inheemse leerlingen die door wilden stromen naar het middelbaar onderwijs toch voor de ELS moesten kiezen. Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië kwam zo op een kruispunt. Aan de ene kant kon de koloniale overheid de ELS toegankelijker maken voor de inheemse jeugd, aan de andere kant kon de koloniale overheid de inheemse scholen kwalitatief verbeteren en

¹⁵ Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 237. Van dit aantal niet-Europeanen was ongeveer een zesde een 'vreemde oosterling'. Dit houdt in dat zij in westerse ogen wel 'oosters' waren, maar niet oorspronkelijk afkomstig waren uit de Nederlands-Indische archipel. Het grootste gedeelte van de vreemde oosterlingen bestaat uit Chinezen, maar ook enkele Arabieren en Japanners maakten deel uit van deze bevolkingsgroep.

¹⁶ Ibid. 237, 474.

¹⁷ Ibid., 302-303.

¹⁸ G.A.J. Hazeu, 'Brief aan directeur van onderwijs M.S. Koster', 27 januari 1909, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 156-157.

¹⁹ J.H. Abendanon, 'Brief aan Gouverneur-generaal Rooseboom, 20 februari 1901, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 5-7.

kwantitatief uitbreiden. Met de komst van de ethische politiek kozen de Nederlanders voor het laatste.

1.2 Ethische onderwijsuitbreiding

Als Christelijke Mogenheid is Nederland verplicht geheel het regeringsbeleid te doordringen van het besef, dat Nederland tegenover de bevolking dezer gewesten een zedelijke roeping heeft te vervullen.²⁰

Met deze zin opende Koningin Wilhelmina in 1901 formeel de nieuwe ethische koers van het koloniale beleid van Nederland in Nederlands-Indië. Onder de kernwoorden irrigatie, emigratie en educatie moest het koloniale bestuur de inheemse bevolking tot een hoger economisch en geestelijk beschavingsniveau brengen. Op onderwijsgebied voltrok de ethische politiek zich in twee richtingen: ten eerste via een verbreding van het basisonderwijs voor de inheemse bevolking en ten tweede via een uitbreiding van het inlands onderwijs met het toegankelijk maken van het middelbaar onderwijs voor inheemse kinderen.

Gouverneur-generaal van Heutsz verbreedde in 1907 het inlands basisonderwijs met het oprichten van de desaschool, ook wel volksschool genoemd. De desascholen waren vrij simpele dorpsschooltjes die voornamelijk met één belangrijk doel opgericht werden: het op lokaal niveau bestrijden van het analfabetisme. Het basisonderwijs werd uit handen gegeven aan de dorpsgemeenschappen, waardoor er met minder kosten een grotere groep inheemsen bereikt kon worden, want ook de financiering van de desascholen en de aanstelling van de onderwijzers zou vanuit de dorpsgemeenschap geregeld worden.²¹ Voor het koloniale bestuur was dit een gunstige maatregel, aangezien de tweede-classescholen te duur waren voor een algemene uitbreiding in de inheemse maatschappij.

De oprichting van de desascholen droeg voornamelijk in kwantitatieve zin bij aan het hoofddoel van het opleiden van de inheemse bevolking. Met uitzondering van enkele ambachtslessen en de beginselen van het rekenen, bleef de desaschool beperkt tot het onderwijs in lezen en schrijven, in de lokale taal. Het koloniale bestuur wenste een eenvoudig leerplan vanwege de uitbesteding van het onderwijs aan de inheemse dorpsgemeenschappen, want voor een diepgaander leerplan was een Europese leraar nodig.²² Ondanks het uitbesteden van het elementaire onderwijs hanteerde het departement van onderwijs een lange lijst van

²⁰ Koningin Wilhelmina, 'Troonrede 17 september 1901', geciteerd in Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 237.

²¹ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 305-306.

²² Ibid. 306-307.

vereisten en richtlijnen bij de oprichting van de desascholen, tot aan de lengte van de schoolbanken toe.²³ De dorpsgemeenschappen financierden en bestuurden de desascholen, maar moesten wel conform de regels van het departement van onderwijs de scholen inrichten.

Naast de desascholen en de al bestaande tweede-klasescholen waren in de eerste twintig jaar van de twintigste eeuw ook de eerste-klasescholen aan verandering onderhevig. Het koloniale bestuur erkende het belang van deze scholen en wenste deze qua opleidingswaarde gelijk te trekken aan die van de ELS. Dit gebeurde in 1914 toen de eerste-klaseschool omgedoopt werd tot de Hollands-Inlandse School (HIS).²⁴ Hoofddoel van deze basisschool was het aanleren van de Nederlandse taal, waardoor de begaafde scholieren van de HIS gemakkelijker door konden stromen naar het middelbaar onderwijs.

Een nieuwe uitdaging voor het koloniale bestuur was het uitbreiden van het middelbaar onderwijs voor Inlanders. Bij aanvang van de twintigste eeuw waren er vier Hogere Burgerscholen (HBS), waaronder een gymnasium in Batavia, geopend in Nederlands-Indië. Deze scholen waren echter regelrechte kopieën vanuit Nederland. Voor de schoolgaande Europese jeugd waren deze vier scholen voldoende, maar voor de groeiende toestroom van inheemse leerlingen moesten er nieuwe oplossingen bedacht worden.

Een hervorming van de al bestaande Mulo-cursussen uit Nederland in een Mulo-schooltype in Nederlands-Indië opende vanaf 1914 voor de inheemse jeugd een weg naar laag middelbaar onderwijs, gericht op een toekomstige studie aan een vakschool, Osvia-school (juridische opleiding), Stovia-school (medische opleiding) of een Kweekschool (lerarenopleiding).²⁵ De Mulo-scholen werden in theorie voor de Nederlandse jeugd opgericht, maar bleken in de praktijk voornamelijk bedoeld voor de inheemse bevolking. Om de toestroom naar deze middelbare school te bevorderen kwam er in 1921 een 'schakelschool', later ook wel de 'vervolgsschool' genoemd. Deze tussenschool verbond het desa-onderwijs met het middelbaar onderwijs, waardoor ook het middelbaar onderwijs voor kinderen van een lagere afkomst mogelijk was.²⁶ Voorheen moesten zij vanuit de tweede-klasescholen doorstromen naar het middelbaar onderwijs, wat door de hoge schoolkosten vrijwel onmogelijk was.

²³ J.G. Pott en D.F.W. van Rees, 'brief aan gouverneur-generaal van Heutsz', 20 maart 1906, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 69-77.

²⁴ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 319-320.

²⁵ Ibid. 326 – 327.

²⁶ K.F. Creutzberg, 'brief gouverneur-generaal aan Van Limburg Stirum', 11 maart 1920, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 362-363.

Aangezien de Mulo-scholen een laag niveau hadden en speciaal ingericht waren voor de inheemse massa bleef het de vraag wat er met het hoger middelbaar onderwijs moest gebeuren. Net als bij de ELS waren de Nederlandse onderwijsbeleidsmakers bang dat de HBS aan kwaliteit moest inleveren bij een toenemend aantal inheemse scholieren. Het gouvernement kwam in 1917 met een oplossing. De Indische Middelbare School (IMS), die later omgedoopt werd tot Algemeene Middelbare School (AMS), moest het equivalent van de HBS worden. De precieze inhoud van het curriculum van de IMS zal later nog aan bod komen, maar over het niveau van deze inheemse school kan al gezegd worden dat hij gelijk moest staan aan het niveau van de HBS.²⁷ Net als de HBS moest de IMS toegang geven aan een universitaire vervolgstudie.

1.3 Verwestering van het inheemse onderwijs

Met de oprichting van de eerste- en tweede-klasescholen, en later de Hollands-Inlandse School, voor de boven- en middenbovenlaag van de inheemse bevolking en de desascholen voor de massa was de scheiding tussen inlandse en Europese basisscholen compleet.²⁸ Ook bij het middelbaar onderwijs ondernam het koloniale bestuur een poging om de Europese en inlandse scholen gescheiden te houden, om zo de kwaliteit van de Europese HBS te beschermen. Met de Mulo-cursussen hoopte het koloniale bestuur een middelbaar onderwijsorgaan te stichten dat inheemsen op het vakonderwijs moest voorbereiden. Maar ook met de stichting van de AMS probeerde het koloniale bestuur de inheemse leerlingen van de Europese HBS te houden.

Ondanks de segregatie van het koloniale onderwijs werd het inlandse onderdeel steeds westers van aard. De oprichting van de HIS was bedoeld als een ontlasting van de ELS van inheemse kinderen en de AMS moest als een Indische HBS functioneren. Een belangrijk aspect van deze verwestering is de voertaalkwestie.²⁹ De desascholen, de tweede-klasescholen en de vervolgscholen hadden als voertaal de lokale landstaal en gaven, indien nodig, les in het Maleis. Op de HIS kreeg echter het Nederlands de voorkeur.³⁰ Ook op de Mulo-scholen was de voertaal Nederlands.³¹ Door de ‘vernederlandsing’ van het inheemse

²⁷ K.F. Creutzberg, ‘brief aan gouverneur-generaal Van Limburg Stirum’, 18 mei 1917, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 324-325.

²⁸ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 315.

²⁹ Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 469.

³⁰ *Ibid.* 337.

³¹ ‘Nota van de Algemene Secretarie’, ongedateerd, waarschijnlijk 1911, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 199.

onderwijs lag de weg open voor een verwestering van de andere schoolvakken.

Nederlandstalige onderwijzers konden nu ook aan de slag in het inheemse onderwijs.

Nederlandse schoolboeken, vaak door de onderwijzers zelf geschreven, vonden zo hun weg in de inlandse scholen. Hierdoor werden vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, economie en land- en volkenkunde vanuit een westers standpunt gegeven.

De verwestering van het onderwijs was onlosmakelijk verbonden aan de toenemende staatsbemoeienis van de ethische politiek. Op vrijwel alle terreinen binnen de Nederlands-Indische samenleving werd de koloniale staat zichtbaarder, waardoor er een grotere vraag was naar Nederlandssprekende inheemsen, die ingezet konden worden in het ambtenarenapparaat. Niet alleen voor het koloniale bestuur, maar ook voor de inheemse bevolking zelf was het westers onderwijs van belang. Door de verwachtingen van een gunstig beroepsperspectief ontstond er onder de inheemse bevolking een grotere vraag naar beheersing van de Nederlandse taal. Het Nederlands werd door de inheemsen gezien als ‘de poort naar het Westen’; het bood hen immers een toekomst als ambtenaar in dienst van de koloniale staat.³² De toenemende vraag naar de beheersing van de Nederlandse taal is ook terug te vinden in het hoge aanzien van de ELS en de HBS in de ogen van de inheemse bevolking.³³ Het groeiende aanzien van het westers onderwijs versnelde nog eens tijdens het einde van de jaren twintig en het begin van de jaren dertig en werd als een gevaar gezien voor het onderwijsbudget evenals het westers karakter van de ELS en HBS.³⁴

Ook Brugmans beschrijft de verwestering van het onderwijs onder de vleugels van de ethische politiek. Hij legt eerder de nadruk op de idealen van de nieuwe ethische koers:

niets toch lag meer voor de hand dan de gedachte, dat een onbekrompen verstrekking van westersche cultuurgoederen het beste en snelste middel was om de indische maatschappij op het hoge niveau te brengen, hetwelk de westersche beschaving reeds lang had bereikt³⁵

³² Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 467-468.

³³ Na de oprichting van de HIS werden de toelatingseisen voor de ELS aangescherpt, waardoor de inheemse bevolking wederom moeilijk toegang kon verkrijgen. Noodzakelijkerwijs werd de HIS nu gezien als ‘poort tot het westen’.

³⁴ P.J.A. Idenburg, ‘brief aan gouverneur-generaal Tjarda van Sarkenborgh Stachouwer, 28 november 1938, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 581-585, 610-612. Dit document uit 1938 is een terugblik op de laatste 10 jaar aan ontwikkelingen binnen het onderwijs. Een duidelijke ontwikkeling is de toenemende vraag onder de Inlandse bevolking naar ‘westers’ onderwijs. Zodanig is de verandering dat de Nederlands sprekende inheemsen van een hogere afkomst een toevlucht proberen te zoeken in de ELS.

³⁵ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 290.

Volgens Brugmans zouden de onderwijsambtenaren vanaf het afkondigen van de ethische politiek in alle ijver om de inheemse beschaving naar een hoger peil te brengen het ‘Indische volkseigene’ uit het oog verloren hebben, waardoor een verwestering van het koloniale onderwijs een vanzelfsprekende uitkomst was.³⁶ De inrichting van de onderwijsinstituten, de leerplannen, de leerboekjes en in sommige gevallen zelfs de leraren werden immers regelrecht vanuit Nederland gehaald.

Ondanks de wel degelijk aanwezige rol van de ethische idealen tijdens het oprichten van een functionerend onderwijssysteem in Nederlands-Indië, kijkt Brugmans niet naar de sociaal-economische redenen voor de verwestering van het onderwijs, namelijk de uitdijende koloniale staat en de daaruit voortvloeiende vraag naar inheemse ambtenaren. Het zijn dan ook niet enkel de onderwijsbeleidsmakers die verantwoordelijk zijn voor de transformaties van het koloniale onderwijs, maar ook de veranderende aard van de inheemse maatschappij zelf speelt hierin een grote rol. Het koloniale bestuur had geen monopolie op het onderwijs in Nederlands-Indië en kon niet geheel een eigen gekozen weg volgen, zonder op kritiek vanuit de maatschappij te stuiten.

³⁶ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 290.

Hst. 2

Nationalisering van het onderwijs 1920-1942

2.1 Het onderwijsbeleid onder vuur

Vanaf de jaren twintig wortelde het nationalisme zich in de Nederlands-Indische maatschappij en door de economische crisis was het koloniale bestuur in de jaren dertig genoodzaakt de koers van het koloniale onderwijs te herzien. Langzamerhand groeide in deze twee decennia het besef dat er iets tegen de westerse grondslag van het onderwijs voor inheemsen gedaan moest worden, mede door kritische stemmen vanuit de maatschappij.

Met aanvang van de jaren twintig nam de politieke onrust in Nederlands-Indië toe. In de jaren tien was er al sprake van protest tegen het koloniale bestuur via kritieken van dissidenten als E.F.E. Douwes Dekker, Tjipto Mangoenkoesoemo en Soewardi Soerjaningrat, maar vanaf de jaren twintig begonnen er werkelijke politieke organisaties in verweer te komen tegen het koloniale bestuur.³⁷ Het decennium begon met de oprichting van de eerste communistische partij van Zuid-Oost Azië in 1920: de *Partai Komunis Indonesia* (PKI), maar kende ook een intensivering van de Islamitische Beweging onder leiding van Haji Salim.³⁸ Het decennium eindigde met de oprichting van meerdere nationalistische politieke partijen. Stakingen, opstanden en zelfs enkele voorbodes van revolutie legden het vuur aan de schenen van de koloniale overheid, die echter zonder al te veel moeite, gesteund met een effectief spionagenetwerk, deze problemen wist aan te pakken.³⁹

Toch was de geest uit de fles en moest de koloniale overheid rekening gaan houden met passievere vormen van verzet, die ook in de onderwijskringen hun weg vonden. De belangrijkste kritiek was gericht tegen het te westerse karakter van de gouvernementsscholen. Het koloniale onderwijs zou geen oog hebben voor de lokale cultuur van de inheemse scholieren. Een te westerse interpretatie van de wereld, aangeleerd in de scholen, zou op de scholieren een ontwortelend effect hebben op hun band met de inheemse maatschappij. De inheemse scholieren zouden zich daardoor niet meer thuis voelen in de eigen inheemse omgeving.

In 1922 richtte de Javaanse edelman Soewardi Soerjaningrat, ook wel bekend als Ki Hadjar Dewantara, de Taman Siswa-beweging (Taman Siswa betekent letterlijk: 'tuin van de

³⁷ A. Vickers, *A History of Modern Indonesia* (Cambridge 2005), 75.

³⁸ Vickers. *A History*, 76-77.

³⁹ Ibid. 80.

leerling’) op. Dit was een nationalistische onderwijsbeweging die eigen particuliere scholen oprichtte, door de koloniale overheid ook wel ‘wilde scholen’ genoemd. Het individu stond centraal in deze scholen. Dit gebeurde via een onderwijsmethode die veel weg heeft van het Montessorionderwijs.⁴⁰ Door het kind zo veel mogelijk zelfstandig dingen te laten ontdekken zou hij of zij meer kennis tot zich nemen. Maar ook via een grotere nadruk op de inheemse cultuur zou het schoolgaand kind vertrouwd moeten worden met de leerstof. Hiermee uitte Soewardi een kritiek op het gouvernementsonderwijs dat volgens hem te westers van aard was. Deze visie op het onderwijs voor inheemsen ontleende Soewardi aan de theorieën van Mahatma Gandhi in Brits-Indië.⁴¹

De Taman Siswa-beweging putte inspiratie uit het ontevreden en lege gevoel dat ontstond uit het materialisme. Het materialisme, hoe verleidelijk ook, moest niet gepropageerd worden in het onderwijs, zoals dat wel in de gouvernementsscholen gebeurde.⁴² Er moest teruggekeerd worden naar een intellectualistische invalshoek die van meer spirituele aard was en daardoor meer aansloot met de geest. Dit hield in dat de werkelijke omgeving van het kind, die van de inheemse bevolking van de Indonesische archipel, centraal moest komen te staan in het onderwijs.

Hoewel er in de jaren twintig op pedagogisch gebied veel over de Taman Siswa-beweging geschreven was, deed de koloniale overheid weinig onderzoek naar de werkelijke inhoud van het Taman-Siswa onderwijs.⁴³ Dit kwam vooral door de voornaamste bezorgdheid over de onderwijsmethoden die Soewardi inzette en hoe deze methoden afweken van de standaard van het gouvernementsonderwijs. Was dit wel een verantwoorde manier om de inheemse kinderen op te voeden? Het bleef echter niet bij de kritieken van Nederlandse pedagogen. In de bestuurskringen van het onderwijsdepartement maakte men zich in 1922 ook zorgen over de politieke gevolgen van een groeiend aantal ‘wilde scholen’. De koloniale overheid vreesde de nationalistische politiek die zich in de opvoeding van inheemse kinderen mengde: ‘met de Semarangse S.I. school en de Djokjasche kweekschool van Soewardi strekt een destructieve politiek de begeerige hand naar de jeugd uit’.⁴⁴ Het ging het koloniale bestuur echter te ver

⁴⁰ Frans Glissenaar, *Het leven van E.F.E. Douwes Dekker* (Hilversum 1999), 142.

⁴¹ Glissenaar, *Het leven van*, 142.

⁴² Ki Hadjar Dewantara (Soewardi Soerjaningrat), *Nationale Opvoeding* (Jogjakarta 1938), 14-16. Dit is een brochure uitgegeven door het instituut Wasita waarin de grondbeginselen van Taman Siswa uiteengezet zijn.

⁴³ H.A.J. Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis. De ontwikkeling van de Indonesische geschiedbeoefening in theorie en praktijk 1900-1980* (Dordrecht 1985), 172.

⁴⁴ J.F.W. van der Meulen, ‘brief aan gouverneur-generaal Fock’, 27 juli 1922, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 367.

om de scholen van Soewardi direct te sluiten. Dit zou tot verontwaardiging bij de nationalistische groepen leiden en politieke onrust in de hand werpen. Het koloniale bestuur koos uiteindelijk voor een afwachtende houding:

En eindelijk zou een dergelijke overheidsbemoeyenis met dit particuliere onderwijs al aanstands zoo ingrijpend worden, dat de tegenstelling tusschen den ouden en den nieuwen toestand al te schril zou worden. Ook hier verdient *geleidelijkheid* alle aanbeveling.⁴⁵

De bestuurders van het onderwijsdepartement waren van mening dat de voornaamste reden voor de komst van de ‘wilde scholen’ een kwantitatief gebrek was aan gouvernementsscholen.⁴⁶

De oplossing lag dan ook in het uitbreiden van het koloniale onderwijs, want het was duidelijk dat ‘de gouvernementsschool zelf de beste bestrijding levert van de politieke school’.⁴⁷ Andere instrumenten om de uitdaging van Soewardi het hoofd te bieden werden gevonden in het uitbreiden van de schoolinspectie op particulier onderwijs, het aanscherpen van de subsidieregels en het in de gaten houden van de bevoegdheden van de onderwijzers aan de “wilde scholen”. Om de subsidieregels van de koloniale staat niet in acht te hoeven nemen besloot Soewardi tot het afwijzen van overheidssubsidie, aangezien dit een bedreiging zou vormen voor de inheemse aard van de Taman-Siswa scholen. Zo wist hij de koloniale overheid buiten de schooldeuren te houden.

Een andere onderwijsbeweging die opriep tot het nationaliseren van het onderwijs voor inheemse leerlingen was het onderwijsinstituut Ksatrian (opgericht in 1924) onder leiding van E.F.E. Douwes Dekker. Ook Douwes Dekker was het niet eens met de westerse grondslag van het gouvernementsonderwijs en stichtte, onder de vleugels van zijn Ksatrian-instituut, vijf basisscholen en een middelbare handelsschool. Waar Soewardi zich vooral op het voorbeeld van Ghandi richtte, wilde Douwes Dekker het voorbeeld van Japan volgen. Dit hield in dat met westerse methoden en middelen een specifiek ‘oosters’ onderwijs ingericht moest worden.⁴⁸ Uiteindelijk moest Nederlands-Indië onafhankelijk worden en even sterk worden als de Europese mogendheden, net zoals Japan. Via het Ksatrian-onderwijs probeerde Douwes

⁴⁵ Van der Meulen, 27 juli 1922, 368.

⁴⁶ J.F.W. van der Meulen, ‘nota van de directeur van onderwijs en erediens’, 6 januari 1925, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 381.

⁴⁷ Van der Meulen, 6 januari 1925, 365.

⁴⁸ Glissenaar, *Het leven van*, 142.

Dekker de scholieren, die overigens vanuit alle etnische lagen van de Nederlands-Indische maatschappij welkom waren, een internationaal Aziatisch perspectief bij te brengen. De nadruk bij vakken als geschiedenis en economie lag dan ook op de inter-Aziatische betrekkingen en handel. Ook via Japans en Chinees taalonderwijs probeerde hij een toekomstige internationale positie van een onafhankelijk 'Indonesië' te verstevigen.⁴⁹

Douwes Dekker was Indo-Europeaan van oorsprong en had enkele jaren in Europa geleefd. De koloniale overheid vond hem voornamelijk een opruiende lastpak vanwege zijn politieke nationalistische activiteiten van 1908 tot 1913, waarvoor hij in 1913 tevens uit Nederlands-Indië verbannen was. De koloniale pers zette hem en het Ksatrian-instituut dan ook in een kwaad daglicht.⁵⁰ Het Ksatrian-instituut kreeg desalniettemin in 1926 officiële erkenning van het gouvernement.⁵¹

Kritiek op het onderwijsbeleid kwam echter ook vanuit Europese hoek. Een publicatie in het tijdschrift *Koloniale Studiën* in 1933 maakt dit duidelijk.⁵² De zendeling Dr. H. Kraemer verwoordde hierin een breed gedragen kritiek onder de zendelingengenootschappen over de uniformering en centralisering van het onderwijs vanaf de liberale beweging in de negentiende eeuw tot 1933. De methode om deze uniformering te verwezenlijken zouden de subsidieregelingen zijn, die hoge eisen stelden aan de vorm en inhoud van het particulier onderwijs.

De vorm van het gouvernementsonderwijs had volgens Kraemer niet genoeg oog voor de lokale cultuur van de scholieren, waardoor hij in het algemeen ook tegen de uniformering en centralisering van het onderwijs was. De verwestersing van het onderwijs zag Kraemer al in de negentiende eeuw gebeuren. Zo verwees hij naar een zendeling uit de negentiende eeuw die al opmerkte: 'de school hangt in de lucht, ze heeft geen bodem in de maatschappij'.⁵³ In tegenstelling tot het zendelingenonderwijs had het gouvernementsonderwijs geen aandacht voor de culturele en geestelijke opvoeding van de inheemse leerling. Dit versnelde nog eens met de komst van de ethische politiek:

⁴⁹ P.F. Dahler, *Het Ksatrian-Instituut, zijn leider en zijn scholen* (Batavia 1935), 19.

⁵⁰ Dahler, *Het Ksatrian-Instituut*, 3.

⁵¹ H.W. van den Doel, 'Douwes Dekker, Ernest François Eugène (1879-1950)', in *Biografisch Woordenboek van Nederland*. http://www.historici.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn5/douwes_de [12-02-2012]

⁵² H. Kraemer, 'Het Volksonderwijs en de Crisis', in: *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1933), 113-144.

⁵³ Kraemer, 'Het Volksonderwijs', 122.

de ontwaakte emancipatiedrang trof samen met de meerdere inschakeling van Indië in het wereldverkeer, waardoor het staatsapparaat en het particulier bedrijf gingen vragen naar werkrachten met Hollandsche vorming.⁵⁴

Met het uitdijen van de koloniale staat en het opbloeien van het economische leven was ook het onderwijs niet onaangetast gebleven:

Men wilde kennis bijbrengen om bruikbaar temaken voor een apparaat, dat over de eigenlijke maatschappij was heengebouwd.⁵⁵

Kraemer deelt de visies van de Taman Siswa en Ksatrian bewegingen dat het gouvernementsonderwijs door zijn westerse karakter een ontwrichtende werking had op de inheemse jeugd. In plaats van het ontwikkelen van de inheemse cultuur, had de ethische politiek vooral de neiging de inheemse cultuur meer op die van de Nederlandse te laten lijken. Toch waren het niet alleen personen buiten het staatsapparaat die inzagen dat er meer aandacht moest komen voor de inheemse taal en cultuur in het koloniale onderwijs.

2.2 Besef van culturele ontworteling

Ook in de overheidskringen drong het besef van een tekort aan inheemse cultuur in het onderwijs door, wat zichtbaar is in overheidsdocumenten betreffende een ‘nationalisering’ van het lager, middelbaar en zelfs hoger onderwijs. Een belangrijke bijdrage hieraan was de politieke beroering in de inheemse maatschappij, die vanaf de jaren twintig steeds grotere vormen aannam.

De koloniale beleidsmakers kregen gedurende de jaren twintig een groeiend besef dat er een politiek bewuste generatie van jonge inheemse vanuit het onderwijs de maatschappij in stroomde. De uitdaging die deze opgeleide generatie vormde, dwong de koloniale overheid naar de effecten van het gouvernementsonderwijs te kijken. Waar er in 1922 nog onverschillig en wellicht naïef gereageerd werd op de uitdagingen van onder andere de Taman Siswa-beweging, begon de koloniale overheid rond 1927 alsnog te twijfelen over de aard en de effecten van het koloniale onderwijs.

⁵⁴ Ibid. 119.

⁵⁵ Kraemer, ‘Het Volksonderwijs’, 118.

De *Nota-Van der Plas* van 7 december 1927, vanuit het departement van Inlandse Zaken, biedt inzicht in deze twijfelende houding en laat eveneens een duidelijke beweging naar het ‘verinlandsen’ van het onderwijs zien. De algemene conclusie van deze nota is de ontwortelende kracht van het koloniale onderwijs, wat politiek extremisme in de hand speelde.⁵⁶ De belangrijkste reden hiervoor is de te Nederlandse aard van het koloniale onderwijs, waardoor de afgestudeerde studenten in een gat vallen tussen het ‘Westen’ en het ‘Oosten’, ofwel de westerse koloniale wereld en de traditionele inheemse maatschappij. Binnen dit gat zouden zij vervolgens vatbaar zijn voor propaganda van extremistische denkbeelden.

Deze aanname werd in een studie naar de achtergrond van duizend veroordeelde communisten van Dr. W.M.F. Mansveldt in 1928 tegengesproken. Slechts 640 van de duizend communisten had de lagere school afgerond en een nog kleiner deel, namelijk 263 personen, waren in aanraking gekomen met het middelbaar onderwijs.⁵⁷ Er was geen duidelijk verband tussen de communistische beweging en de ontwortelende effecten van het koloniale onderwijs.

Desalniettemin was het beeld van de ontwortelende effecten van het onderwijs in de *Nota-Van der Plas* sterk genoeg om aan te zetten tot een nationalisering van het onderwijs. Een nieuwe ‘Hollandsch-Inlandsche Onderwijs-Commissie’ moest de nationalisering in werking zetten, samengesteld uit kopstukken van het departement van onderwijs en de schoolinspectie, maar ook uit een groot aantal nationalistische leiders en onderwijsspecialisten van inheemse oorsprong, waaronder Soekarno.⁵⁸ Deze nieuwe commissie, die in de voorgestelde vorm echter niet opgericht werd, zou als doel hebben het onderwijs beter aan te laten sluiten bij de inheemse cultuur via herzieningen van schoolcurricula, leerplannen en leerboeken.⁵⁹

Het departement van onderwijs nam de conclusies van de *Nota-Van der Plas* echter niet klakkeloos over. De onderwijsdirecteur en zijn onderdirecteur waren van mening dat het wel meeviel met het ontwortelende effect van het koloniale onderwijs. Ondersteund door het onderzoek van Mansveldt werd het verband tussen radicalisme en onderwijs door hen

⁵⁶ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas’, 7 december 1927, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie*, (Groningen 1963), 437-438.

⁵⁷ W.M.F. Mansveldt, ‘Onderwijs en Communisme’, *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1928, 1/2), 203-225.

⁵⁸ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas’, 443.

⁵⁹ Er werd later besloten om de nationalisering van het onderwijs over te laten aan de eerste Hollandsch-Inlandsche Onderwijs-Commissie, waar meerdere Nederlanders in zaten. Bij de oprichting van een nieuwe commissie zou de oude nutteloos worden en conflicteren met de nieuwe.

tegensproken. Daarnaast werd de westerse inslag van het onderwijs als onvermijdelijk gezien.⁶⁰ Zij waren het echter wel eens met de algemene strekking van de nota, het onderwijs kon zeker een harmonisering met de Indische cultuur gebruiken, zolang dit geen kwaliteitsverlaging van het diploma tot gevolg had.

Waar de politieke onrust in de inheemse maatschappij hoofdoorzaak was van de nationalisering van het koloniale onderwijs in de jaren twintig, was de economische crisis die in 1929 begon op de jaren dertig van grote invloed. Ook het koloniale onderwijs moest inbinden voor het krapper wordende budget van de koloniale staat, terwijl de stijgende werkloosheid onder de inheemse bevolking juist de vraag naar onderwijs liet toenemen. Hierdoor werd de koloniale overheid gedwongen een soepelere houding aan te nemen tegen inlandse invloeden in het onderwijs. Noodzakelijkerwijze moesten er meer goedkope inheemse onderwijzers ingeschakeld worden, maar ook stelde de overheid zich minder streng op tegen particuliere scholen.

Zo kwam er ook meer ruimte voor de Taman Siswa-beweging. In koloniale overheidsdocumenten is dan ook een positievere houding tegenover deze beweging waar te nemen. Waar de overheid in 1922 de beweging van Soewardi nog met zorg aankeek, noemde minister van koloniën H. Colijn in 1934 de Taman-Siswa-scholen: 'de beste der [wilde] scholen'.⁶¹ Een keerpunt in de beeldvorming over Taman Siswa is een onderhoud tussen de regeringsgemachtigde voor algemene zaken H.J. Kiewiet de Jonge en Soewardi Soerjaningrat in 1932. Na een aanscherping van de regels voor onderwijsvergunningen door het koloniale bestuur was Soewardi in dat jaar genoodzaakt een pittige politieke boodschap en oproep tot verzet te publiceren in een tijdschrift. De verhoudingen tussen Taman Siswa en de staat waren daardoor aanzienlijk verslechterd.

Om escalatie te voorkomen ging Kiewiet de Jonge in gesprek met Soewardi in één van zijn scholen.⁶² Voor Kiewiet de Jonge was dit een kans om de werkelijke bedoelingen van het nieuwe vergunningenbeleid duidelijk te maken. Soewardi kon in dit onderhoud de effecten van dit nieuwe beleid op de aard van het Taman Siswa-onderwijs duidelijk maken en de specifieke inheemse grondslag van dit onderwijs nog eens goed uitleggen. Kiewiet de Jonge

⁶⁰ J. Hardeman, 'brief aan gouverneur-generaal De Graeff', 23 februari 1928, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 437-438.

⁶¹ H. Colijn, 'brief aan gouverneur-generaal de Jonge', 16 oktober 1934, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 575.

⁶² H.J. Kiewiet de Jonge, 'brief aan gouverneur-generaal De Jonge', 26 oktober 1923, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 525-549.

ontdekte dat sommige acties van de overheid dieper gevoeld werden dan hij verwachtte. Daarnaast werd duidelijk dat Taman Siswa geen politieke beweging was, maar vanwege de hete adem van de overheid in de nek, weinig keuze had om toch een politieke weg in te slaan met de publicatie van het eerdergenoemde artikel dat opriep tot politiek protest.

Dat Taman Siswa geen politiek nationalistisch onderwijs was, werd nog eens ondersteund door een onderzoek in 1937 van S. Mangoensarkoro, gepubliceerd in *Koloniale Studiën*. Hij kwam tot de conclusie dat deze beweging voornamelijk een morele grondslag kende en niet op een politieke fundering gebouwd was.⁶³ Het waren vooral de religieuze waarden die benadrukt werden en zorgden voor het inlandse karakter van de scholen. Zo maakte hij een onderscheid tussen politiek nationalisme en cultureel nationalisme; van de laatste was de Taman Siswa-beweging een aanhanger.

Vanwege dit onderscheid zag de koloniale overheid geen gevaar meer in de onderwijsbeweging van Soewardi. In bredere zin erkende de koloniale politieke top de kritieken vanuit de maatschappij over het te westerse karakter van het onderwijs. Vanuit politieke en economische overwegingen waren de jaren twintig en dertig een periode van erkenning van de problemen binnen het onderwijs. Er werd op verschillende vlakken nagedacht over de manier waarop de inheemse cultuur beter vertegenwoordigd kon worden in het onderwijs en in enkele gevallen werd dit zelfs omgezet in beleid.

2.3 Een politiek beleid van ‘verinlandsen’

In het jaar 1919 werd de eerste Algemene Middelbare School geopend in Jogjakarta, waardoor de Europese HBS ontlast werd van een toestroom aan inheemse scholieren. Over een Indische Middelbare School (IMS), de oorspronkelijke naam van de AMS, sprak het onderwijsdepartement al in 1914. Het duurde echter tot 1917 voor er een volledig concept was voor de inrichting van een ‘Indische HBS’. Een opmerkelijk onderdeel van de conceptversie van de IMS was de verdeling tussen een onder- en bovenbouw, waar er in de bovenbouw gekozen moest worden tussen een A- of B-afdeling (alfa of bèta). Over de inhoud van de A-afdeling waren de meningen verdeeld. Moest er voor een westers-klassieke of een inheemse ‘oostersch-letterkundige’ insteek gekozen worden? Het eindresultaat was dat het de keuze was aan de scholier zelf, die diende te kiezen tussen de AMS-A1 (een inheemse alfastroming

⁶³ S. Mangoensarkoro, ‘Het Nationalisme in de Taman Siswa-beweging’, *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1937), 295-296.

met vakken over de inheemse cultuur) of de AMS-A2 (een westerse alfastraming gebaseerd op de westerse geesteswetenschappen).

Met de oprichting van een ‘oostersch-letterkundige afdeling’ aan de AMS in Soerakarta (later verhuisd naar Jogjakarta) in 1926 werd de eerste stap gezet naar inheems-cultureel onderwijs. Het vakkenpakket van de AMS-A1 bestond uit de gebruikelijke middelbare schoolvakken met een nadruk op het vak Nederlands, maar was uitgebreid met Javaans, Maleis, Indische geschiedenis en land- en volkenkunde.⁶⁴ De overtuiging heerste dat de inheemse scholieren hun eigen cultuur moesten leren kennen, zodat zij deze konden vergelijken met de Nederlandse cultuur. De goede en slechte eigenschappen van de eigen omgeving zouden dan duidelijk worden, waardoor deze kennis van groot belang was voor de koloniale maatschappij.⁶⁵

Er waren echter ook kritische geluiden te horen over de oprichting van deze afdeling. Met oog op het opbloeien van inheems protest tegen de koloniale overheid in deze jaren, vroegen critici zich af in hoeverre de inheemse inwoners van Nederlands-Indië klaar waren voor onderwijs over de eigen cultuur.⁶⁶ Directeur van onderwijs K.F. Creutzberg verzekerde echter dat het proces van onafhankelijkheidswording van de kolonie hierdoor niet bespoedigd zou worden.⁶⁷ Toch riep hij op om niet te veel de nadruk te leggen op het ‘specifiek Indische karakter’ van de IMS. De voertaal bleef immers het Nederlands en de AMS-A1 was slechts een onderdeel van het nieuwe schoolinstituut. Daarnaast vond hij dat:

de Indiër die hooger op wil, in het algemeen niet warm loopt voor wat het opschrift “Indisch” draagt. Hij verlangt, indien ik goed zie, voorloopig niet anders dan Westersche opleiding, of liever: eenzelfde soort van opleiding als Westerlingen genieten⁶⁸

Zijn voorkeur lag dan ook bij een andere naam voor de IMS-instelling, waardoor de I van Indisch uiteindelijk vervangen is door de A van Algemene. Het inheemse karakter van de AMS moest door de hoge status van het westers onderwijs zorgvuldig vermomd worden. Desalniettemin werd er een begin gemaakt met het ‘verinlandsen’ van het koloniale

⁶⁴ Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs*, 339.

⁶⁵ K.F. Creutzberg, 18 mei 1917, 331-332.

⁶⁶ Ibid. 332.

⁶⁷ Ibid. 331.

⁶⁸ Ibid. 331.

onderwijs, een ontwikkeling die naar mate de jaren twintig en dertig vorderden geleidelijk in sterkte toenam.

Ondanks het enthousiasme en de ambitie van Creutzberg had deze afdeling vanuit het jaar 1938 teruggekeken weinig successen geboekt. Directeur van onderwijs A.W.F. Idenburg verklaarde in een terugblik op de onderwijsontwikkelingen van 1928-1938 deze geringe toeloop:

het ideaal van de HBS heeft in het algemeen in de Indische maatschappij een te groote plaats gekregen dan dat het door een vrij zwakke poging als de oprichting van een enkele school van het type der AMS-AI zou kunnen worden aangetast.⁶⁹

Idenburg laat hiermee zien dat de HBS zelfs in 1938 nog gezien werd als de belangrijkste ‘weg tot het Westen’.⁷⁰ Een middelbare schoolopleiding met extra aandacht voor de inheemse cultuur kon niet op populariteit rekenen. Dit had vooral te maken met het sombere toekomstperspectief voor de scholieren van de AMS-A1. Waar de HBS en de AMS-B en AMS-A2 toegang boden tot een universitaire studie in Nederland, ontbrak bij de AMS-A1 afdeling een dergelijke vervolgstudie.⁷¹

Wel werd er door het onderwijsdepartement nagedacht over het openen van een academische ‘literaire faculteit’, een faculteit der Letteren, in Nederlands-Indië. Vanwege de opening van de AMS-A1 in 1926 werden er in 1927 plannen gemaakt voor deze nieuwe faculteit, zodat de eerste lichting AMS-A1 afgestudeerden door konden stromen. De ‘Indische literaire faculteit’ zou daarom niet later dan 1930 opgericht moeten worden. Met westerse methoden zouden studenten kunnen specialiseren in de inheemse humaniora, waaronder Indische taal- en letterkunde, geschiedenis, land- en volkenkunde, oudheidkunde, wijsbegeerte en godsdiensten.⁷² De noodzaak voor geesteswetenschappen werd ondersteund door een toenemende vraag naar personeel bij de afdelingen Inlandsche Zaken, Volkslectuur

⁶⁹ A.W.F. Idenburg, ‘brief aan gouverneur-generaal Tjarda van Starckenborgh Stachouwer, 28 november 1938, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 611.

⁷⁰ Dit begrip is ontleend aan het gelijknamig boek van Kees Groeneboer.

⁷¹ A.W.F. Idenburg, ‘brief aan gouverneur-generaal Tjarda van Starckenborgh Stachouwer, 24 september 1938, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 638-639.

⁷² J. Hardeman, ‘brief aan gouverneur-generaal De Graeff, 28 oktober 1927, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 423.

en Oudheidkunde. Daarnaast zouden cultureel opgeleide inheemsen kunnen werken in de ‘vrije beroepen’, zoals in de journalistiek, in musea of in bibliotheken.⁷³

De belangrijkste sector voor afgestudeerden van de literaire faculteit zou echter het onderwijs zijn. Daar zouden zij als een goed opgeleide culturele elite belangrijk werk kunnen verrichten in de ontwikkeling van de inheemse beschaving en cultuur. Binnen de muren van het klaslokaal zouden zij de jeugd kritisch leren nadenken, waardoor de inheemse scholieren minder vatbaar zouden worden voor de propaganda van de nationalistische bewegingen.⁷⁴ Een faculteit van Indische geesteswetenschappen moest zo een academische vuist maken tegen de nationalistische bewegingen, door een academisch en kritisch opgeleide culturele elite te vormen, die stabiliteit en rust in de Nederlands-Indische politiek en maatschappij zou brengen. Er werd zelfs gesproken over een eventuele toekomst als leraar in de Taman Siswa-scholen, waaruit wederom duidelijk wordt dat de overheid via een omweg opnieuw invloed probeerde uit te oefenen op deze onderwijsbeweging.

De Indisch literaire faculteit werd echter pas in december 1941 opgericht. De belangrijkste reden voor deze vertraging was de economische crisis die vanaf 1929 een herziening van het onderwijsbudget afdwong. Pas in 1938 werden de plannen voortgezet. De behoefte aan een culturele inheemse elite was ook nu nog een belangrijke reden tot de stichting van deze faculteit. Hier werd nog aan toegevoegd dat er via de godsdienstige specialisatie een belangrijke brug gebouwd kon worden naar de Islamitische bewegingen in Nederlands-Indië, waar de overheid doorgaans slechts passieve betrekkingen mee had.⁷⁵ Ook als academisch talencentrum moest de faculteit de verhoudingen met de maatschappij versterken. Dit is dan ook een belangrijke achterliggende reden voor de stichting van een literaire faculteit: de koloniale overheid wilde dichterbij de inheemse maatschappij komen en de communicatie ermee verbeteren. Een academisch opgeleide culturele elite moest de schakel vormen, maar kwam er uiteindelijk niet door toedoen van de literaire faculteit. Alsnog duurde het drie jaar tot de faculteit opgericht werd, waardoor het succes van de faculteit vanwege de Japanse invasie in 1942 niet te meten is.

De oprichtingen van de AMS-AI en de literaire faculteit laten zien dat de koloniale overheid, via nieuwe schooltypen, wel degelijk bezig was met een nationalisering van het koloniale onderwijs. Toch resteert de vraag in hoeverre het al bestaande onderwijs in

⁷³ J. Hardeman, 28 oktober 1927, 424.

⁷⁴ Ibid. 424-425.

⁷⁵ A.W.F. Idenburg, 24 september 1938, 640-641.

Nederlands-Indië nationaliseerde. Wat merkte de inheemse leerling in het basis en middelbaar onderwijs van deze ontwikkeling? In hoeverre drong de nationalisering van het onderwijs door tot in het klaslokaal? Naast wellicht de uitbreiding van taalvakken in de inheemse talen van de Indonesische archipel biedt het vak geschiedenis een belangrijk inzicht in deze ontwikkelingen. Geschiedenis is immers het vak bij uitstek om het ontstaan van de eigen maatschappij beter te begrijpen.⁷⁶ Dit was dan ook het doel van de koloniale overheid bij de nationalisering van het koloniale onderwijs: de inheemse leerling moest meer aansluiting vinden met zijn eigen omgeving. Het vak geschiedenis kan zo gezien worden als één van de belangrijkste vakken waarin een dergelijk doel waar te nemen is.

⁷⁶ De inhoud van het tegenwoordige vak aardrijkskunde zou ook een dergelijke maatschappelijke inhoud kunnen hebben. In het aardrijkskundeonderwijs van begin twintigste eeuw lag de nadruk echter op de feitelijke kennis van natuurverschijnselen, geografie en planten en dieren, waardoor er weinig ruimte was voor een nieuwe interpretatie over de koloniale samenleving. Uit: W. van der Toorn, *Beeldvorming van de Koloniale Samenleving in Schoolboeken voor Geschiedenis- en Taalonderwijs in Nederlands-Indië 1920-1942* (Utrecht 2003, doctoraalscriptie), 8.

Hst. 3

De Nederlands-Indische geschiedenisles

3.1 Geschiedenis in een koloniale staat

In het koloniale geschiedenisonderwijs kwamen de tegenstrijdige bedoelingen van het moderne koloniale onderwijs duidelijk naar voren. Door de inheemse bevolking wegwijs te maken in het verloop van het verleden kon een koloniale overheid rekenen op kritische vragen naar de legitimering van het kolonialisme. Toch werd het geschiedenisonderwijs door de Nederlanders gezien als een belangrijk onderdeel van de opvoedende kracht van het moderne koloniale onderwijs. Om de inheemse beschaving verder vooruit te helpen moesten de inheemse leerlingen ook de gebeurtenissen uit het verleden kennen.

De koloniale geschiedenisles over de Indonesische archipel kon op twee manieren een uitdaging vormen voor het koloniale bestuur. Allereerst had de koloniale staat zijn eigen aanwezigheid te verklaren. In het geval van Nederlands-Indië zou dit kunnen leiden tot kritische vragen over de wandaden van het koloniale bestuur. Over historische gebeurtenissen als de moordpartijen van Jan Pieterszoon Coen, het uitbuitende cultuurstelsel of de bloedige pacificatie van Atjeh, had het koloniale geschiedenisonderwijs één en ander uit te leggen. Ten tweede kon een geschiedenisles over het prekoloniale verleden van de overheerste gebieden vragen oproepen over de voorheen zo machtige inheemse rijken en de rol van de Europeanen bij het eindigen van deze rijken. Daarnaast kon het beeld van een onafhankelijke natie bij de inheemse jeugd bevorderd worden. De inheemse bevolking was ooit autonoom en machtig, waarom kon dat niet nog een keer zo zijn? Ook dit gaat op voor Nederlands-Indië. Hoe kon het dat de machtige Islamitische rijken in de vroegmoderne tijd vervielen? En kon Java niet nog een keer zo machtig worden als het oude Javaanse rijk van Madjapahit? Met oog op de nationalisering van het koloniale onderwijs, tevens de kern van dit onderzoek, zal vooral het prekoloniale verleden in dit hoofdstuk centraal staan.

Om het Nederlands-Indische geschiedenisonderwijs beter te begrijpen is er een schets nodig van de historiografische ontwikkeling van Nederlands-Indië over het verleden van de Indonesische archipel in het algemeen. Deze laat zich kort samenvatten in twee stromingen: een liberale stroming die vanaf 1850 aan terrein won en dominant bleef tot aan de Tweede Wereldoorlog en een conservatieve die vanaf 1925 met de oprichting van de Indologische

Faculteit aan de Universiteit Utrecht een uitdaging vormde voor het liberale denkbeeld.⁷⁷ Gedurende de negentiende eeuw was de geschiedbeoefening in Nederlands-Indië nog sterk onderontwikkeld. Na een werk van J. Hageman in 1852 verscheen er pas weer in 1919 een werk over de geschiedenis van Java, ditmaal van de hand van historica W. Fruin-Mees. Ondanks het uitblijven van algemene geschiedenissen begon de archeologie zich juist te ontwikkelen bij aanvang van de twintigste eeuw. Hierdoor werd er steeds meer bekend over het prekoloniale verleden van de Indonesische archipel. Dit was lange tijd dan ook de enige weg naar een begrip van deze periode, voornamelijk door de taalbarrière bij onderzoek door westerse historici naar het prekoloniale verleden. Om die reden was er in verhouding meer bekend over het koloniale verleden, dat zowel in wetenschappelijke werken als schoolhandboeken, daardoor een dominante rol speelde.

Het vak geschiedenis werd in Nederlands-Indië maar op een paar schooltypen gegeven. Op de desaschool en de tweede-klaseschool werd geen geschiedenis gegeven. Om toch de doorstroming naar het middelbaar onderwijs mogelijk te maken, kregen de schakelscholen wel het vak geschiedenis. De eerste-klaseschool en de HIS gaven het vak wel, maar pas in de laatste schooljaren. Het vak geschiedenis was in de ELS het best vertegenwoordigd, maar werd vooral vanuit een Europees standpunt gegeven, waarbij de geschiedenis van Nederland en West-Europa het belangrijkste waren. Hetzelfde geldt voor de HBS, die in de kern ook een Europese instelling was. De Muloscholen en de AMS gaven het vak ook, maar daar lag de nadruk meer op het verleden van de Indonesische archipel en met name de tijd van het kolonialisme.⁷⁸

Het geschiedenisonderwijs van het prekoloniale verleden vond bij de AMS vooral zijn weg in het inheems-culturele vakkenpakket van de AMS-A1. De geschiedenisvakken die daar gegeven werden, waren 'Indische cultuurgeschiedenis' en 'Indische kunstgeschiedenis'.⁷⁹ Hoewel deze twee vakken een sterke nadruk op het prekoloniale verleden kende, moeten zij gezien worden als uitzonderingen. De andere afdelingen van de AMS en de rest van het middelbaar onderwijs kenden deze vakken niet. Indische geschiedenis stond in de rest van het basis- en middelbaar onderwijs grotendeels gelijk aan de Nederlands-Indische geschiedenis, oftewel de geschiedenis vanaf de komst van de Europeanen.⁸⁰

⁷⁷ Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis*, 15-17.

⁷⁸ Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis*, 165-172.

⁷⁹ Ibid. 170-171.

⁸⁰ Klooster maakt in zijn studie naar de geschiedbeoefening in Indonesië een onderscheid tussen 'Indische Geschiedenis' en 'Nederlands-Indische geschiedenis'. Dit houdt in dat er bij de eerste een nadruk ligt op de

Het universitair onderwijs in Nederlands-Indië zou ook zijn Indische geschiedenisvakken krijgen als het aan de beleidsmakers van het onderwijsdepartement lag. Dit wordt mede duidelijk uit de al eerder genoemde plannen voor het oprichten van een Indische literaire faculteit, maar is eveneens zichtbaar in de plannen voor het hoger onderwijs in de Rechten. Zo stelt Dr. B. Schrieke in 1924 met zijn publicatie in *Koloniale Studiën* dat:

men tegenwoordig in den eisch, dat het H. O. (Hoger Onderwijs) ook in zooverre geen copie van het Hollandsche moet wezen, dat het zich moet richten op de Indische praktijk, *indocentrisch* moet zijn.⁸¹

Ook de toekomstige inheemse juristen moesten volgens Schrieke een degelijke kennis hebben van het prekoloniale verleden en de inheemse cultuur.

Opmerkelijk aan het geschiedenisvak op de juridische hogeschool is vooral de naam: ‘Vergelijkende Cultuurgeschiedenis van Nederlandsch-Indië’. Met dit vak werd Indische geschiedenis gecombineerd met het vak Volkenkunde.⁸² Het ‘vergelijkende’ hield in dat de verschillende culturen van de Indonesische archipel met elkaar vergeleken dienden te worden om zo de multiculturele samenleving beter te begrijpen. Maar ook een vergelijking van de eigen cultuur met de westerse cultuur diende gemaakt te worden, zodat de goede en slechte aspecten van de maatschappij duidelijk zichtbaar werden. Het prekoloniale verleden kwam zo in dienst te staan van een vergelijking met een andere cultuur, waardoor het geheel geen onafhankelijk historisch beeld van de inheemse geschiedenis kon zijn.

Een onafhankelijker beeld van het prekoloniale verleden werd wel voorgesteld in de plannen voor een oprichting van een literaire faculteit in Nederlands-Indië. Het voornaamste doel van deze faculteit was dan ook het vormen van een culturele elite die het inheemse volk op cultureel vlak kon voorbereiden op een zelfstandige toekomst.⁸³ Het algemeen curriculum van de faculteit van ‘Indische geesteswetenschappen’ bevatte de vakken als Indische geschiedenis, land- en volkenkunde en de taalkunde van inheemse talen als het Javaans en het Maleis, maar ook die van de buitengewesten. Verder konden de studenten zich specialiseren

ontwikkelingen binnen het prekoloniale verleden van de Indische archipel en bij de laatste de nadruk ligt op de komst van de Europeanen en de historische gebeurtenissen die zich daarna voltrokken hebben. Voor het leesgemak zal deze studie dezelfde terminologie hanteren.

⁸¹ B. Schrieke, ‘Indisch universitair onderwijs in den bezuiniginstijd’, *Koloniale Studiën* (Batavia 1924), 35.

⁸² Schrieke, ‘Indisch universitair onderwijs’, 59-60.

⁸³ A.C.D. de Graeff, ‘brief aan minister van koloniën Koningsberger’, 13 augustus 1928, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen 1963), 428-431.

in vier richtingen: sociale wetenschappen, inheemse taal- en letterkunde, geschiedenis of volkenkunde. Met ondersteuning van de andere inheemse cultuurvakken naast de geschiedenis van de Indonesische archipel was de overgebrachte kennis van de literaire faculteit onafhankelijker op het gebied van inheemse cultuur dan wat er aan de juridische faculteit geleerd werd. Helaas kon de literaire faculteit zich vanwege de Tweede Wereldoorlog niet ontwikkelen, waardoor de gevolgen van de oprichting gering zijn.

Met het geven van geschiedenis in de gouvernementsscholen, met uitzondering van de AMS-A1 en de literaire faculteit, legde de koloniale overheid een grote nadruk op de komst van de Nederlanders. Het prekoloniale verleden, bij de enkele keren dat het gegeven werd, moest voornamelijk als vergelijkingsmiddel gelden. Vanuit de maatschappij waren er echter meerdere stemmen die riepen om een uitbreiding en herziening van het geschiedenisonderwijs.

3.2 De opvoedende kracht van het verleden

De particuliere onderwijsbewegingen Taman Siswa en het Ksatrian-instituut hanteerden een eigen vorm van geschiedenisonderwijs. Logischerwijs stond daarin de inheemse cultuur centraal. Over de aard van het geschiedenisonderwijs in Taman Siswa is weinig bekend. Wel wordt uit de eerder genoemde conversatie tussen Soewardi en de ambtenaar Kiewiet de Jonge duidelijk dat er een speciale rol was weggelegd voor de nationale helden van inheemse afkomst. Zo wees Kiewiet de Jonge op een portret van de Javaanse opstandeling Diponegoro, leider van de opstandelingen tijdens de Java-oorlog van 1825 tot 1830. Soewardi meldde erbij dat er vanuit cultureel-nationale overwegingen grote aandacht was voor de deugden van de grote mannen uit de geschiedenis. Bij de geschiedenislessen over de Java-Oorlog, maar ook over de VOC-tijd, werd vervolgens wel ‘aan het slot iets verzachtends gezegd’.⁸⁴ Er werd volgens Soewardi benadrukt dat er in de tijden van koloniale conflicten andere Nederlanders aan de macht waren dan nu, waardoor politieke polarisatie geen wortel schoot in zijn scholen. Ook benadrukt hij dat er alsnog voldoende aandacht was voor de Nederlandse helden; hij had simpelweg nog geen goedkoop portret van Willem de Zwijger kunnen vinden. Gelukkig voor Soewardi was Kiewiet de Jonge zo attent er één te sturen.

Het Ksatrian-instituut sloeg een volkomen eigen weg in met zijn geschiedenisonderwijs. Hoewel E.F.E. Douwes Dekker zelf ook een voorstander was van het nationalistisch gedachtegoed, was zijn geschiedenisonderwijs voornamelijk gericht op de inter-Aziatische

⁸⁴ Kiewiet de Jonge, 26 oktober 1923, 539.

ontwikkelingen. Nederlands-Indië moest als Aziatisch land in verband gebracht worden met de structurele en internationale ontwikkelingen van het continent Azië. Daarin ging het Ksatrian-instituut zelfs zo ver dat er een serie eigen handboeken geschreven was en gebruikt werd. Zo schreef Douwes Dekker het geschiedenisboek *De Geschiedenis van Oost-Azië*, waarin hij, kort samengevat: de ‘eeuwenoude Aziatische Beschaving en Kulturkracht van de volkeren van China, Hindoestan en Japan’, uitlegde.⁸⁵ Het internationale perspectief handhaafde Douwes Dekker ook bij de geschiedenislessen over het prekoloniale verleden, met onder zijn drie andere publicaties: *Schema van de ontwikkeling van het menselijk verkeer op aarde*, *Geschiedkundige schets van het menselijk verkeer in de prehistorische tijd*, en *Vluchtig overzicht van de geschiedenis van Indonesië*.⁸⁶ Het Ksatrian-instituut hanteerde vooral een economische invalshoek, wat ook terug te vinden is in de grote aandacht voor migratiestromen en internationale economische structuren binnen het continent van Azië.⁸⁷ Een toekomstig onafhankelijk Indonesië zou immers ook op internationaal niveau economisch sterk moeten staan.

Met het uitgeven van eigen geschiedenisboeken formuleerde Douwes Dekker een kritiek op de geschiedenislessen van de gouvernementsscholen. Maar ook in 1921 besefte men al dat er mankementen waren aan het geschiedenisonderwijs, toen een toonaangevend cultureel centrum, het Java-instituut, een congres hield over dit onderwerp. De hoofdlijnen van dit congres kunnen samengevat worden in een drieledige vraag: waarom, waar en hoe dient het geschiedenisonderwijs gegeven te worden?⁸⁸ De genodigden voor het congres waren specialisten op onderwijsgebied, zowel van de koloniale overheid als van de nationalistische bewegingen. Een zestal was gevraagd een ‘preadvies’ te schrijven voor het congres om alvast aan te sturen op verschillende invalshoeken bij het debat.

Uit de preadviezen blijkt dat de kritiek op een overmaat aan Nederlands-Indische geschiedenis in plaats van Indische geschiedenis breed gedragen was. Iedereen was het er mee eens dat er meer aandacht geschonken moest worden aan het prekoloniale verleden om het

⁸⁵ P.F. Dahler, *Het Ksatrian-Instituut. Beschreven* in één van de boekadvertenties van de publicaties van het Ksatrian-Instituut op de laatste pagina's van de brochure. De data van de publicaties zijn niet vermeld.

⁸⁶ *Vluchtig overzicht van de geschiedenis van Indonesië* was deel van een driedelige serie. Deel twee zou gaan over het interval tussen het prekoloniale verleden en de komst van de Nederlanders. Deel drie was een beschrijving van de komst der Hollanders tot aan 1935.

⁸⁷ Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis*, 173.

⁸⁸ Java-Instituut, ‘Congres Java-Instituut, te houden te Bandoeng 17-19 juni 1921. Preadviezen: over de noodzakelijkheid van geschiedenis-onderwijs’, in: *Djawa: tijdschrift van het Java-Instituut*, Deel 1-4, 17 juni 1921.

vak interessant en leuk te houden voor de inheemse leerling. De vraag was echter op welke manier dit moest gebeuren.

Het preadvies van nationalist R.M.S. Soeriokoesoemo luidde dat het geschiedenisonderwijs op de lagere scholen niet te wetenschappelijk gegeven moest worden. Hij formuleerde met zijn preadvies het ene uiterste van het debat. Hij wees op de morele waarden die de grote mannen uit de Indische geschiedenis hadden en hoe deze belangrijk waren voor de opvoeding van het kind.⁸⁹ Hierbij mocht gebruik gemaakt worden van de *babads*, de in dichtvorm geschreven kronieken over prekoloniale tijden. Deze kronieken werden in de ogen van de Nederlandse aanwezigen echter niet als wetenschappelijk betrouwbare bronnen gezien en door hen ongeschikt geacht voor het onderwijs.

Het andere uiterste van het debat over de richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs formuleerde de Nederlander Z. Stokvis in zijn preadvies. Hij wilde een zuiver wetenschappelijk geschiedenisonderwijs, ook op de lagere school. Onwaarheden konden volgens hem alleen het beeld van het verleden vertroebelen. Alleen met objectiviteit kon de geschiedenis een bron van inspiratie zijn.⁹⁰ Het geschiedenisonderwijs in het prekoloniale verleden mocht alleen op deze manier gegeven worden, ondanks het gebrek aan wetenschappelijk onderbouwde informatie.

3.3 De geschiedenisles in de praktijk

In hoeverre drongen deze debatten over de manier waarop het vak geschiedenis gegeven moest worden nu door tot in de klaslokalen? Om deze vraag te beantwoorden is een benadering via de, in het koloniale onderwijs gebruikte, geschiedenis-handboeken de beste manier. Uit de voorwoorden van meerdere geschiedenis-handboeken die in de periode 1900-1940 uitgegeven zijn blijkt dat zij geschreven zijn door ervaren onderwijzers.⁹¹ Daarnaast wordt meerdere keren vermeld dat de inhoud van een geschiedenis-handboek gebaseerd was op de inhoud van de lessen zoals die in de praktijk gegeven waren.⁹² Natuurlijk is het

⁸⁹ R.M.S. Soeriokoesoemo, 'Geschiedkundige overlevering als middel tot zedelijke opvoeding en karaktervorming', in: *Djawa: tijdschrift van het Java-Instituut*, Deel 1-4, 17 juni 1921.

⁹⁰ Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis*, 182.

⁹¹ Het merendeel van de geschiedenis-handboeken uit Nederlands-Indië zijn te vinden in de archieven van het Koninklijk Instituut voor Taal- Land- en Volkenkunde te Leiden en het bedrijfsarchief van Wolters-Noordhoff te Groningen.

⁹² Uit de voorwoorden van: W. Carelse, *Korte Geschiedenis van Nederlandsch-Indië van de vroegste tijden af* (Amsterdam 1917), A. J. Eijkman en F.W. Stapel, *Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* (Groningen, Den Haag 1917) en H. Ennen, *Beknopte Geschiedenis van Indonesië tot de komst der Hollanders*

mogelijk dat een leraar afweek van de leesstof. Desalniettemin boden de geschiedenis-handboeken de geschreven ondersteuning voor het geschiedenisvak, waardoor een al te grote afwijking onwaarschijnlijk is.

Naast de preadviezen van de aanwezigen op het geschiedeniscongres van het Java-Instituut heeft historica W. Fruin-Mees het congres ingeleid met een voorwoord.⁹³ Hierin formuleerde zij een stevige kritiek op de te westerse aard van de geschiedenis-handboeken. In 1921 ontbraken er geschiedenis-handboeken die uitvoerig het prekoloniale verleden behandelden, waardoor de Indische geschiedenis in algemene zin een Nederlands-Indisch karakter kende. Voor de inheemse leerling zou dit het vak geschiedenis oninteressant maken, wat uiteraard niet de bedoeling was. Een oplossing die zij voorstelde was het uitreiken van een prijs aan degene die het beste boek over het prekoloniale verleden kon schrijven. De beste resultaten zouden dan in het Javaans en Maleis vertaald moeten worden en gebruikt worden in het lager onderwijs, waaronder de desa- en tweede-klassescholen.

De mankementen van de handboeken waar Fruin-Mees over spreekt, zijn inderdaad zichtbaar in de inhoud van de geschiedenis-handboeken van grofweg 1900-1925. Zij bevatten vooral een uitvoerige beschrijving van de komst van de Europeanen, de compagnie-tijd en het kolonialisme van de negentiende en twintigste eeuw. Wel zijn zij in het algemeen kritisch over de koloniale schandalen van Nederlands-Indië, op de Atjeh-oorlog na, wat past bij de liberale denkbeelden van de tijden waarin zij geschreven zijn. Het is interessant, gezien de nationalisering van het koloniale onderwijs vanaf de jaren twintig, om te kijken naar de aanwezigheid van deze nieuwe koers in de geschiedenis-handboeken uit de periode 1900-1940. Historicus I.J. Klooster spreekt een dergelijke ontwikkeling in zijn onderzoek naar de geschiedbeoefening in Indonesië tegen.⁹⁴ Het zwaartepunt van zijn studie ligt echter in de postkoloniale periode, waardoor hij minder uitvoerig de ontwikkeling van het geschiedenis-onderwijs in de koloniale tijd heeft onderzocht. De afwijzing van een ontwikkeling in de geschiedenis-handboeken in de koloniale periode heeft hij overgenomen van een onderzoek van P.J.M. van den Berg uit 1969. Ook Van den Berg weerlegt een aanwezigheid van toenemende aandacht voor de Indische geschiedenis.

(Jogjakarta 1930). De boeken van Carelse en Eijkman zijn in meerdere drukken verschenen, waardoor het aannemelijk is dat het veelgebruikte standaardwerken zijn.

⁹³ W. Fruin Mees, 'Over de wenschelijkheid van geschiedenis-onderwijs', in: *Djawa: tijdschrift van het Java-Instituut*, Deel 1-4, 17 juni 1921.

⁹⁴ Klooster, *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis*, 196.

Er is echter wel degelijk een ontwikkeling zichtbaar, zowel in de herziene drukken, als in het toenemend aantal nieuwe publicaties. Een nationaliserende ontwikkeling in de verschillende drukken van het standaardwerk van A.J. Eijkman en F.W. Stapel, het *Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië*, wordt bijvoorbeeld door Klooster en Van den Berg afgewezen. Hierbij hebben zij echter alleen naar de beknopte versie gekeken en daarbij alleen naar het voorwoord van de versie uit 1922. Het algemene werk, voor het eerst geschreven in 1917, kreeg bij de tweede druk uit 1918 al een uitbreiding van de Islamitische periode. In de derde druk (1922) en de vijfde druk (1928) werd de Hindoe-tijd behoorlijk uitgebreid. De zesde druk uit 1930 kende inmiddels een kleine veertien pagina's aan prekoloniale geschiedenis.

Het klopt dat er voor 1921 weinig geschiedenis-handboeken waren waarin het prekoloniale verleden aan bod kwam. Een ander standaardwerk van W. Gelder, de *Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië. Voor de scholen aldaar bewerkt*, dateert uit 1897, maar heeft toch een kort hoofdstuk over de prekoloniale tijd. De toon daarin is echter kenmerkend voor de periode van publicatie. Zo wordt er beschreven dat voor de komst van de Hindoes het Javaanse volk zodanig barbaars was dat zij zelfs kannibalistisch was. Tot en met de tiende druk uit 1919 is de inhoud van dit boek weinig veranderd.

Het werk van W. Carelse uit 1917, *Korte Geschiedenis van Nederladsch-Indië van de vroegste tijden af*, kent ook een hoofdstuk over de prekoloniale periode. Opmerkelijk aan dit werk is de constante vergelijking met het Nederlandse volk. Voor de komst van de Hindoes waren de Javanen net zo onbeschaafd als de Nederlanders dat waren voor de komst van de Romeinen, aldus Carelse. De vergelijking met Nederland blijft een rode draad in het boekje, waardoor het duidelijk wordt dat er van een gelijkwaardige mensheid wordt uitgegaan, precies zoals de liberale gedachte van deze tijd luidde.

De nationalisering van de geschiedenis-handboeken is echter het duidelijkst in de nieuwe uitgaven die vooral in de jaren dertig uitkwamen. *Indische Geschiedenis* van J. Haan en H. Uljée uit 1932 kende maar liefst veertig pagina's en vier hoofdstukken aan prekoloniale geschiedenis. Een ander boek van Carelse, *Indië vroeger en nu*, kreeg in de derde druk uit 1931 een flinke uitbreiding van de Hindoe-geschiedenis. Het handboek van H. Ennen uit 1930, de *Beknopte Geschiedenis van Indonesië tot de Komst der Nederlanders*, zou echter de meest geschikte kandidaat zijn voor de prijsvraag van Fruin-Mees, als deze ooit plaats gevonden zou hebben. Dit handboek bestaat volledig uit een politieke geschiedenis van het prekoloniale verleden tot en met de komst van de Portugezen. Het boek is mede interessant

doordat er in het voorwoord staat dat het boek geschikt is voor de HBS, de Mulo én de onderwijzersopleidingen van de Kweekscholen. Het vermoeden dat dit boek speciaal voor de AMS-A1 geschreven is, kan daarmee verworpen worden. Ook de geschiktheid voor de Kweekscholen is noemenswaardig. Dit betekent dat ook de toekomstige onderwijzers voor het koloniale onderwijs opgeleid werden voor het geschiedenisonderwijs over de prekoloniale tijd.

Voor een inzicht in de verdeling tussen Indische en Nederlands-Indische geschiedenis in de lesuren biedt het werk van K. Bonjernoer, *Beknopt Leerboekje Indische Geschiedenis voor de Lagere Scholen in Nederlandsch-Indië*, een uitkomst. Dit boekje diende als hulpmiddel voor onderwijzers in het vormgeven van hun geschiedenislessen. Beschrijvingen van de periodes van de geschiedenis staan per les ingedeeld en geven de hoofdrichtlijnen van de mondelinge les aan. Zes van de vijfentwintig lessen zouden volgens dit leerplan dan over de prekoloniale periode moeten gaan.

Van een ander genre is het boek van P. Lok en W. Schmidt, *Voorheen en Thans. Onze Indische Geschiedenis*, waarvan de datum onbekend is, net als het boek van A.M. de Man-Sonius en H.P. van der Laak, *Indië in een ver verleden*, daterend uit 1928. Dit zijn zogenaamde leesboeken voor het vak geschiedenis. Veelal voor de lagere school bedoeld, waren deze leesboeken in een voor kinderen toegankelijke stijl geschreven. Via verhalen en legendes maakten deze twee boeken de inheemse leerlingen wegwijs in de belangrijkste gebeurtenissen van het prekoloniale verleden. Het opvoedende element van deze boeken ligt in de beeldvorming van het verleden, maar ook de uitvoerige beschrijving van goede en slechte karaktereigenschappen van historische figuren. Met de uitgave van deze boeken lijkt het erop alsof de nationalistische zijde van het congres van het Java-instituut een zekere invloed heeft gehad.

Uit de geschiedenishandboeken wordt duidelijk dat de nationalisering van het geschiedenisonderwijs in de jaren twintig geleidelijk verliep, maar in de jaren dertig een versnelling doormaakte. Er kwam steeds meer aandacht voor het prekoloniale verleden, zodat er meer aansluiting met de culturele omgeving van de inheemse leerling ontstond.

Maar toch blijft het geven van geschiedenislessen over de prekoloniale tijd, gezien de mogelijke onafhankelijkheidsgedachte die het kan stimuleren binnen de kaders van een koloniale staat, een opmerkelijke handeling. Hoe werd het prekoloniale verleden door de Nederlanders verklaard? Een overeenkomst die de geschiedenishandboekjes allemaal kennen is de benadrukking van de invloeden van buiten de archipel op het, voornamelijk Javaanse,

stamvolk van de archipel. De Hindoes brachten een kunstontwikkeling, de Chinezen brachten een handelscultuur en de moslims brachten het Islamitisch recht. Het waren echter de Europeanen die het allermooist gebracht hadden, namelijk de beschaving, aldus de schoolboeken. Door de invloeden van buitenaf te benadrukken vonden de Nederlanders een weg om de eigen aanwezigheid te legitimeren, waardoor een geschiedenisles over het prekoloniale verleden niet conflicteerde met de aanwezigheid van het kolonialisme.

Hoewel er wel degelijk een groeiende ruimte was voor het prekoloniale verleden, bleef de 'Hollandse tijd' oververtegenwoordigd in het geschiedenisonderwijs. De nationalisering van het geschiedenisvak was wel degelijk aanwezig, maar was echter niet volledig.

Conclusie

De onderwijspolitiek in Nederlands-Indië miste bij aanvang van de twintigste eeuw een duidelijke richting, doordat zij voornamelijk in dienst stond van de korte termijn. Het opleiden van een inheems ambtenarenapparaat, dat op den duur de Nederlandse ambtenaren kon vervangen, was bij de komst van de ethische politiek, en bleef dit tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw, het werkelijke doel van het koloniale onderwijs. Het culturele aspect van het ambitieuze plan om de inheemse beschaving ‘op te tillen tot een hoger niveau’ werd compleet verwaarloosd in de eerste twee decennia van de twintigste eeuw en slechts weer halfslachtig opgepakt in de jaren twintig en dertig. De koloniale school bleef boven de inheemse maatschappij uitzweven, ondanks de wel degelijk aanwezige pogingen van de koloniale overheid om het onderwijs meer in de maatschappij te wortelen via een beleid van nationalisering.

In de laatste twintig jaar van koloniaal Nederlands-Indië was de westerse inslag van het onderwijs al zodanig vastgeroest dat de koloniale overheid er nog maar weinig aan kon veranderen. Een belangrijke reden hiervoor was het gunstige toekomstperspectief dat een zo ‘Hollands’ mogelijke opleiding aanbood. Door het uidijsen van het koloniale ambtenarenapparaat en de toenemende belangstelling van het Nederlands bedrijfsleven in Nederlands-Indië, ontstond er een grotere vraag naar Nederlandstalige inheemsen. De ontwikkeling van de arbeidsmarkt kan zo gezien worden als een belangrijke invloed op de aard van het onderwijs, die van 1900 tot 1920 alsmear verwesterde.

Het duurde tot aan de jaren twintig voor het besef ontstond dat het koloniale onderwijs te westers van aard was en er plannen gemaakt werden voor nationalisering. De veranderende houding van het koloniale bestuur is in twee fases te onderscheiden. De jaren twintig, die een opbloei van politieke en culturele nationalistische bewegingen kenden en de jaren dertig, wanneer de economische crisis het koloniale bestuur dwong tot het uit handen geven van het onderwijs aan de inheemse bevolking. Het waren daardoor enerzijds de maatschappij en anderzijds de economie die het koloniale bestuur aandrongen tot een nationalisering van het onderwijs.

De pogingen om het onderwijs te nationaliseren kwamen echter te laat en waren niet daadkrachtig genoeg om door de verwestersing heen te breken. Dit kwam mede door de twijfelende houding van de beleidsmakers van het onderwijsdepartement. Ook bij hen ontbrak een duidelijk toekomstbeeld, ondanks het voldoende aantal debatten over een noodzakelijke

nationalisering. De AMS-A1 werd dan wel opgericht, maar werd niet voorzien van een vervolgstudie. De literaire faculteit werd immers pas in 1941 geopend. Ook binnen het geschiedenisonderwijs is er wel een nationalisering zichtbaar, maar deze was niet van voldoende sterkte en kwam pas laat op gang. Weer werd er voldoende gedebatteerd over de te kiezen richting, maar het omzetten in de praktijk liet wederom lang op zich wachten. Het congres van het Java-Instituut werd immers in 1921 gehouden, terwijl het tot de jaren dertig duurde voor er geschiedenis-handboeken verschenen die daadwerkelijk meer aandacht besteedde aan het prekoloniale verleden.

De besluiteloosheid en halfslachtigheid bij het nationaliseren van het onderwijs zijn kenmerkende verschijnselen voor een laatkoloniale staat. Het koloniale bestuur balanceerde tussen het behouden van de koloniale macht enerzijds en het verstrekken van meer autonomie voor de inheemse bevolking anderzijds. Een volledige nationalisering van het onderwijs, en in bredere zin de inheemse maatschappij, zou daardoor een doodsvonnis zijn voor de laatkoloniale staat. De controle over het onderwijs zou hierdoor afnemen, evenals de controle over de gehele maatschappij. Een te westerse inslag van het onderwijs was echter ook niet houdbaar, gezien de toenemende concurrentie van particuliere onderwijsbewegingen vanaf de jaren twintig. De koloniale overheid kon daardoor niet anders dan halfslachtig te werk gaan.

De meeste successen die geboekt werden bij een nationalisering van het onderwijs kwamen vanuit de bewegingen die bewust niets met het koloniale onderwijs te maken wilden hebben: het Ksatrian-instituut van E.F.E. Douwes Dekker, maar vooral de Taman Siswa-beweging van Soewardi Soerjaningrat. Deze onderwijsbewegingen wisten ten dele hun autonomie in het leerplan te behouden. Toch stonden ook zij onder druk van de, op het westers onderwijs ingestelde, maatschappij. De bedreiging voor deze bewegingen lag in de lagere waarde van het schooldiploma ten aanzien van een 'gouvernementsschooldiploma', waardoor het toekomstperspectief voor afgestudeerde scholieren minder gunstig was.

De weg naar een hoger beschavingsniveau van het inheemse volk werd door het Nederlandse koloniale beleid op een westerse fundering gebouwd, terwijl het eindpunt van deze weg nooit vaststond. Hoewel er enkele pogingen ondernomen zijn deze weg een inheems karakter te geven, bleef de fundering onaangepast. De koloniale onderwijsbeleidsmakers misten daardoor een duidelijke visie over wat een hoger beschavingspeil inhield. Ook in de historische literatuur blijft de aard van deze beschavingsmissie in één van zijn belangrijkste onderdelen, het onderwijs, onderbelicht. Onze kennis over de ware invloed van de ethische politiek op de inheemse maatschappij mist daardoor een belangrijke invalshoek. De weg naar

een hoger beschavingsniveau voor het inheemse volk, zo ijverig gebouwd door de koloniale beleidsmakers, dient door historici opnieuw opengelegd te worden, want daar, in de funderingen, ligt een onverklaard aspect van de beschavingsmissie in Nederlands-Indië.

Literatuurlijst

Primair

Dahler, P.F., *Het Ksatrian-Instituut, zijn leider en zijn scholen* (Batavia 1935).

Java-Instituut, 'Congres Java-Instituut, te houden te Bandoeng 17-19 juni 1921. Preadviezen: over de noodzakelijkheid van geschiedenis-onderwijs', in *Djawa: tijdschrift van het Java-Instituut*, Deel 1-4, (17 juni 1921).

Ki Hadjar Dewantara, *Nationale Opvoeding* (Jogjakarta 1938).

Kraemer, H., 'Het Volksonderwijs en de Crisis', in *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1933).

Mangoensarkoro, S., 'Het Nationalisme in de Taman Siswa-beweging', *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1937).

Mansveldt, W.M.F., 'Onderwijs en Communisme', *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia 1928, 1/2).

Wal, S.L. van der, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940* (Groningen 1963).

Secundair

Brugmans, I.J., *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Groningen en Batavia 1938).

Cooper, F. en Stoler, A.L., *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World* (Los Angeles en Londen 1997).

Doel, H.W. van den, 'Douwes Dekker, Ernest François Eugène (1879-1950)', in *Biografisch Woordenboek van Nederland*. http://www.historici.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn5/douwes_de (12-02-2012).

Glissenaar, Frans, *Het leven van E.F.E. Douwes Dekker* (Hilversum 1999).

Goovaarts-Tjia, M.T.N., *Hollands Onderwijs in een koloniale samenleving. De Chinese ervaring in Indonesië 1900-1942* (Leiden 1999).

Groeneboer, Kees, *Weg tot het Westen. Het Nederlands voor Indië 1600-1950* (Leiden 1993).

Klooster, H.A.J., *Indonesiërs schrijven hun geschiedenis. De ontwikkeling van de Indonesische geschiedbeoefening in theorie en praktijk 1900-1980* (Dordrecht 1985).

Toorn, W. van der, *Beeldvorming van de Koloniale Samenleving in Schoolboeken voor Geschiedenis- en Taalonderwijs in Nederlands-Indië 1920-1942* (Utrecht 2003, doctoraalscriptie).

Vickers, A., *A History of Modern Indonesia* (Cambridge 2005).

Geschiedenishandboeken

Bonjernoer, K., *Beknopt Leerboekje Indische Geschiedenis voor de Lagere Scholen in Nederlandsch-Indië* (Groningen en Batavia 1932).

Carelse, W., *Indië vroeger en nu. Een leerlesboekje over de Geschiedenis van Nederlandsch-Indië voor de Indische lagere scholen* (2^e druk; Groningen, Den Haag en Weltevreden 1930).

Carelse, W., *Korte geschiedenis van Nederlandsch-Indië van de vroegste tijden af* (1^e druk; Amsterdam 1917).

Eijkman, A.J., en Stapel, F.W., *Leerboek der Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* (3^e en 6^{de} druk; Groningen en Den Haag 1922 - 1930).

Ennen, H., *Beknopte Geschiedenis van Indonesië tot de Komst der Nederlanders* (Den Haag en Jogjakarta 1930).

Gelder, W., *Geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië. Voor de scholen aldaar bewerkt* (3^e druk; Groningen 1901).

Haan, J. en Uljée, H., *Indische Geschiedenis* (1^e en 4^e druk; Groningen en Batavia 1932 - 1940).

Lok, P., en Schmidt, W., *Voorheen en Thans. Onze Indische Geschiedenis* (Amsterdam, datum onbekend).

Man-Sonius, A.M. de, en Laak, H.P. van der, *Indië in een ver verleden* (Groningen, Den Haag en Weltevreden 1928).