

India en Indonesië op weg naar 'beschaving'.

De invloed van de beschavingsmissie op het onderwijsbeleid in koloniaal India en Indonesië tussen 1815 en 1950.

D.M. Bijzitter, 3475867

Docent: E.H.P. Frankema

Aantal woorden: 31.533

Inleverdatum: 21-09-13

Cursuscode: GKMVD10036

**Tutorial Colonialism and Development in Comparative Perspective (GKMVD10037/
GKMV12005-4)**

Politiek en maatschappij in historisch perspectief

Inhoudsopgave

Inleiding	2
Hoofdstuk 1: De zedelijkheidsbeweging en de beschavingsmissie	10
1.1 De Verlichting, de Franse Revolutie en de zedelijkheidsbeweging.....	10
1.2 De beschavingsmissie.....	13
1.3 De situatie in Nederland	15
1.4. De situatie in Engeland.....	18
1.5. Onderwijs in Nederland en Engeland.....	22
1.6 Historiografie	26
1.6.1 Het ontstaan van de beschavingsmissie.....	26
1.6.2 Werkelijke motieven achter de beschavingsmissie	31
Hoofdstuk 2: Onderwijs in Indonesië	36
2.1 Het koloniale beleid ten tijde van het cultuurstelsel	36
2.2. Het koloniale beleid ten tijde van het ethische beleid.....	38
2.3 Het koloniale onderwijsbeleid	40
2.4. Missionarisscholen.....	45
2.5. Gesteldheid van het onderwijs	48
2.6 Blijvende effecten	56
Hoofdstuk 3: Onderwijs in India	59
3.1. Het Engelse koloniale beleid	59
3.2 De discussie over koloniale onderwijs	61
3.3 Einde van de negentiende eeuw en de Indian Education Service	64
3.4 Religieuze verschillen en onderwijs in India.....	67
3.5 Missionarissen in India.....	69
3.6 De gesteldheid van het onderwijs	71
3.7 Blijvende effecten	79
3.8 India in vergelijking met Indonesië	81
Conclusie	92
Literatuurlijst	100
Bijlage 1 Investering in het onderwijs in Indonesië in India (1880-1970)	103
Bijlage 2 aantal leerlingen in Indonesië en India tussen 1880 en 1970	107
Bijlage 3 Geletterdheid in India op basis van kaste	108

Inleiding

De beschavingsmissie

Het beleid in de Europese koloniën veranderde in de negentiende eeuw door de beschavingsmissie, het idee dat de koloniale bevolking moest worden 'opgevoed' door het Westen. Het werd gezien als de taak van het Westen om ervoor te zorgen dat de koloniale bevolking zich ging ontwikkelen. Deze gedachte zorgde ervoor dat het koloniale beleid begon te veranderen en veroorzaakte vooral hervormingen in het koloniale onderwijsbeleid. De West-Europese landen maakten verschillende ontwikkelingen door. Deze verschillen hadden invloed op de manier waarop de beschavingsmissie uitgevoerd werd. Dit is onder andere zichtbaar wanneer het koloniale beleid van Engeland en van Nederland met elkaar vergeleken worden.

Het idee van de beschavingsmissie kwam op in de tijd van de Verlichting. Ontwikkelingen als de Franse Revolutie, de snelle industrialisatie van Europa en de zedelijkheidsbeweging zorgden voor een omslag van denken. De zedelijkheidsbeweging was nauw met de beschavingsmissie verbonden, het was een soort inlandse beschavingsmissie. De zedelijkheidsbeweging bestond uit verschillende groeperingen die zich inzetten tegen het verval van de zeden in de samenleving. Om voor veranderingen te zorgen lobbyden verschillende groepen bij politieke partijen. Dit zorgde uiteindelijk in verschillende landen voor de invoering van zedenwetten. In Nederland werden er in 1911 zedenwetten ingevoerd. Dit kwam vooral door de nauwe banden tussen de zedelijkheidsbeweging en verschillende politici.¹ De zedelijkheidsbeweging in Engeland verschilde van de Nederlandse beweging. Er werd in Engeland gesproken van de Victoriaanse periode om het veranderde klimaat te omschrijven. In deze tijd werd er net als in andere Europese landen meer nadruk op het morele leven gelegd. De Victoriaanse periode is dus in zekere zin een afspiegeling van de ontwikkelingen in de rest van Europa in de negentiende eeuw. Toch waren er ook grote verschillen tussen beide bewegingen te zien. Waar in Nederland verschillende sociale groepen voor meer zedelijkheid streden, waren het in Engeland vooral de elite en de hogere middenklasse die zich hiervoor inzetten. De zedelijkheidsbeweging in Engeland was een eliteverschijnsel, zedelijkheid was een manier voor de elite om zich van de rest van het volk

¹ Uwe Becker en Philip van Praag, *Politicologie: basisthema's & Nederlandse politiek* (Apeldoorn 2006)230.

te onderscheiden.² In Engeland werd er ook meer dan in Nederland gesproken van een interne beschavingsmissie; het was een kwestie van de elite die de taak had om het 'gewone volk' te helpen beschaven.

In deze tijd van de zedelijkheidsbeweging en de Victoriaanse periode werd er langzamerhand meer gesproken over het beschaven van de koloniale subjecten. Verschillende landen spraken van een beschavingsmissie of *white mans burden*. Tradities en gebruiken uit de koloniën werden afgekeurd en de westerse gebruiken werden superieur gevonden. Ook het christendom werd in het Westen gezien als een belangrijk onderdeel van beschaving. Het christendom werd omschreven als de enige goede vorm van religie en de enige religie die goede normen en waarden nastreefde. Dit zorgde ervoor dat er ook veel missionarissen bij de beschavingsmissie betrokken waren.³

Hoewel de idealen van de beschavingsmissie vrij vast stonden, was het minder duidelijk hoe deze missie uitgevoerd moest worden. Vooral het onderwijs werd gezien als een belangrijk middel om beschaving over te brengen. Onderwijs zou de koloniale bevolking leren wat goed of fout was, zou helpen om bijgeloof af te leren en moest de koloniale subjecten vatbaarder maken voor westerse - christelijke - normen en waarden. Daarnaast leverde onderwijs goedgeschoolde arbeiders op. Om deze redenen werd er meer aandacht besteed aan het koloniale onderwijs. De veranderingen in het koloniale onderwijsbeleid zijn onder andere terug te zien in het beleid van Engeland en Nederland in India en Indonesië. Indonesië werd in de tijd van kolonisatie nog Nederlands-Indië genoemd, maar zal in deze paper met Indonesië aangeduid worden. Dit omdat India ook wel Brits-Indië genoemd werd en de termen India en Indonesië duidelijker onderscheid aangeven.

Vraagstelling

In verschillende werken wordt gesproken over de beschavingsmissies van Engeland en Nederland en de hervormingen in het koloniale onderwijsbeleid die onder de naam van de beschavingmissie werden doorgevoerd. Over het algemeen wordt er negatief over het principe van de beschavingsmissie geoordeeld. Veel auteurs noemen de verborgen (economische) motieven achter de beschavingsmissie. De traditie van werken die de Engelse

² Allison Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850: The 'Heathen' at Home and overseas* (New York) 11-12.

³ Carey Anthony Watt, Michael Mann, *'Civilizing Missions' in Colonial and Postcolonial South Asia: From Improvement to Development* (Londen 2007) 26.

kolonisatie beschrijft is negatiever dan de traditie die de Nederlandse kolonisatie beschrijft. Dit is terug te zien in de toon bij de auteurs die zich uitspreken over de Engelse beschavingsmissie. Een voorbeeld is het boek *Education, Society, and Development: National and International Perspectives* van J.B.G. Tilak. Dit boek gaat over India en spreekt erg negatief over de beschavingsmissie en het koloniale onderwijsbeleid. Tilak legt hierbij vooral de nadruk op de huidige situatie in India. Dit argument komt bij meerdere auteurs terug. Er wordt bij de behandeling van de beschavingsmissie in India eveneens veel gerefereerd aan het superioriteitsgevoel van de Britten. Dit speelde ook in Nederland een rol, maar wel in mindere mate. Daarnaast wordt vaak genoemd hoe de Britten het kastenstelsel in India in stand hielden. Dit wordt door veel auteurs gezien als een bevestiging dat de beschavingsmissie negatieve gevolgen had voor India.⁴ Frances Gouda is in *Dutch Culture Overseas: Colonial Practice in the Netherlands Indies* redelijk positief over de door de beschavingsmissie geïnspireerde hervormingen in het onderwijsbeleid in Indonesië. Ze ziet werkelijk idealisme terug in het ethische beleid uit 1901, het beleid dat wellicht als belichaming van de beschavingsmissie gezien kan worden.⁵ Hoewel er ook kritiek kwam, spreken de meeste boeken positief over het ethische beleid, vooral vergeleken met het koloniale beleid dat hieraan vooraf ging, het cultuurstelsel. De komst van de beschavingsmissie wordt in de werken over de Nederlandse kolonisatie van Indonesië dus vaak als een positieve ontwikkeling gezien.

De bestaande historiografische tradities rondom de Nederlandse en Engelse kolonisatie doen geloven dat Indonesië meer 'profijt' heeft gehad van de koloniale periode. Ook lijkt het alsof de Nederlandse beschavingsmissie positievere veranderingen bracht in het koloniale beleid. De vraag is echter of dit beeld door de traditie is beïnvloed of dat er ook werkelijk feitelijke bewijzen zijn om aan te tonen dat de Nederlandse beschavingsmissie en daarmee de Nederlandse kolonisatie van Indonesië beter was dan die van de Britten. Om dit te onderzoeken zal naar het koloniale onderwijs gekeken worden. Het koloniale onderwijs wordt bestudeerd omdat dit beschouwd werd als het belangrijkste middel om de beschavingsmissie uit te voeren.

Om te oordelen over het koloniale onderwijs moet eerst bepaald worden wanneer er gesproken kan worden van goed onderwijs. Er zal onder andere gekeken worden hoeveel er

⁴ J.B.G. Tilak, *Education, Society, and Development: National and International Perspectives* (New Dehli 2003) 602.

⁵ Frances Gouda, *Dutch Culture Overseas: Colonial Practice in the Netherlands Indies, 1900-1942* (Singapore 2008) 13-15.

in het koloniale onderwijs geïnvesteerd werd, hoe sterk de geletterdheid toenam, hoe toegankelijk de scholen in de koloniën waren en hoe de kwaliteit van de scholen was. Met de kwaliteit wordt onder andere bedoeld of er goede schoolgebouwen waren, hoeveel lesmateriaal er beschikbaar was en hoe goed de docenten waren. De kwaliteit is daarnaast te meten aan het aantal jaren dat de opleidingen duurden en hoeveel er per student geïnvesteerd werd. Naast het kijken naar de kwaliteit van het onderwijs, zal ook nader ingegaan worden op de manier waarop het koloniale onderwijsbeleid eventuele verschillen in de ontwikkeling van India en Indonesië na de onafhankelijkheid kan verklaren. De verschillen tussen India en Indonesië hoeven natuurlijk niet veroorzaakt te zijn door de koloniale ervaringen, maar lijken daar wel sterk aan verbonden te zijn.

De hypothese van deze paper is: De beschavingsmissie van de Nederlanders in Indonesië had gunstigere uitwerkingen op Indonesië, vooral gelet op het onderwijs, in vergelijking met de invloed van de beschavingsmissie van de Britten in India. Ik ga er dus vanuit dat de traditie op feiten gebaseerd is. De periode die bekeken wordt is het begin van de negentiende eeuw tot de tweede helft van de twintigste eeuw. In het begin van de negentiende eeuw, specifiek in 1815, was de Franse Revolutie net voorbij en stopte ook de Franse bezetting van Nederland. In de tweede helft van de negentiende eeuw vierde de zedelijkheidsbeweging hoogtij, iets wat ook terug te zien was in het koloniale beleid. In de tweede helft van de twintigste eeuw werden India en Indonesië onafhankelijk verklaard, India namelijk in 1947 en Indonesië in 1949. De periode na de onafhankelijkheid zal ook kort behandeld worden om een beeld te vormen van hoe deze situatie door het koloniale onderwijsbeleid beïnvloed was.

Belangrijke deelvragen die kunnen helpen met het bevestigen al dan niet falsificeren van deze hypothese zijn: Wat was de beschavingsmissie en waar kwam het idee van de beschavingsmissie uit voort? Welke invloed had de negentiende-eeuwse politieke situatie in Nederland en Engeland op de veranderingen in Indonesië en India? Welke rol speelde religie in de beschavingsmissie van deze landen? Hoe groot was de rol van onderwijs binnen de beschavingsmissie? Welke hervormingen werden doorgevoerd om het onderwijs in de koloniën te verbeteren? Hoeveel geld werd er in het koloniale onderwijs geïnvesteerd? Hoe sterk groeiden het aantal scholen, het aantal studenten en de geletterdheid na de veranderingen in het koloniale onderwijsbeleid? Waarin verschilde het onderwijs in India en Indonesië van elkaar? Welke effecten hadden door de beschavingsmissie geïnspireerde

hervormingen op het onderwijs in deze landen na de onafhankelijkheid?

Motivatie India en Indonesië

India en Indonesië vormen een interessante bron voor vergelijking vanwege hun vele overeenkomsten. Engeland en Nederland waren de twee rijkste Europese landen in de negentiende eeuw en ze hadden beide een groot koloniaal rijk. Indonesië en India waren hierbij de parels in de kroon van Nederland en Engeland, het waren de koloniën waar deze landen het meest trots op waren. De kolonisatie in Indonesië en India kwam ongeveer gelijk tot stand. Beide koloniën vielen eerst onder het gezag van een handelsmaatschappij (VOC en EIC) voordat ze door Engeland en Nederland werden ingelijfd.⁶ Andere overeenkomsten zijn dat beide grote Aziatische koloniën waren die een cultuur kenden die sterk verschilde van de cultuur van het moederland. Beide koloniën merkten in de negentiende en twintigste eeuw de invloed van de beschavingsmissie. Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw werd er meer in de koloniën geïnvesteerd en werd er meer gesproken over de belangen van de koloniale subjecten. In hoeverre er werkelijk gegeven werd om de belangen van de koloniale bevolking staat ter discussie, maar de levensomstandigheden van de koloniale bevolking leek wel te verbeteren.

Naast de bovenstaande overeenkomsten zijn er ook enkele punten waarop de ontwikkelingen in India en Indonesië van elkaar verschillen. Deze verschillen zijn belangrijk om de hypothese aan te testen. De verschillen zullen in vier centrale punten worden ingedeeld: de Franse Revolutie, het elitekarakter in Engeland, de religieuze verschillen en de situatie in beide voormalig koloniën voor de kolonisatie en na de onafhankelijkheid.

Het eerste punt is de Franse Revolutie. Nederland werd in deze periode door Napoleon bezet. Nederland vertoonde hierdoor aan het begin van de negentiende eeuw sterke Franse invloeden die ook later in het koloniale onderwijsbeleid terug zouden komen. De invoering van de Code Napoléon en de officiële scheiding van kerk en staat waren de belangrijkste ontwikkelingen. Engeland kende geen Franse overheersing en er veranderde in Engeland weinig naar aanleiding van de Franse Revolutie. De Franse Revolutie bracht wel het debat op gang, maar wist verder weinig invloed op Engeland uit te oefenen. De verschillende ervaringen die Engeland en Nederland meemaakte tijdens de Franse Revolutie zorgden voor

⁶ J.S. Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia* (New York 1943) 34 en S.M. Burke en S.A. Quraish, *The British Raj in India: An historical review* (New York 1995) 5.

verschillen in de landen zelf. Dit beïnvloedde ook het koloniale beleid.⁷

Het tweede punt is de sterke positie van de elite in Engeland. De Engelse beschavingsmissie had in vergelijking met de Nederlandse beschavingsmissie een sterk elitekarakter. De elite en het hieraan gerelateerde idee van sociale hiërarchie komen binnen het koloniale beleid en het koloniale onderwijs terug. Dat er in Engeland veel nadruk lag op de elite, komt mede door de verschillende ontwikkelingen die Nederland en Engeland hadden meegemaakt. Deze ontwikkelingen zijn te wijten aan de verschillende ervaringen ten tijde van de Franse Revolutie; dit tweede punt is dus sterk aan het eerste punt verbonden.

Een volgend punt dat behandeld gaat worden is religie. Hierbij moet gedacht worden aan de religieuze verschillen tussen de koloniën en de moederlanden, maar ook tussen India en Indonesië. Beide landen hebben gemeen dat ze een andere religie dan het christendom als dominante religie hebben. In Indonesië was de Islam de belangrijkste religie. In India was het hindoeïsme de dominante religie en was er ook een islamitische minderheid aanwezig. Het hindoeïsme verschilt erg van het christendom en kent gebruiken en tradities die meer dan de tradities en gebruiken van de islam botsen met het westerse christendom. De situatie in India was complexer. Dit zou verschillen in het succes van het koloniale onderwijsbeleid kunnen verklaren.

Een laatste verschil is het onderwijsniveau in India en Indonesië voor en na de kolonisatie. In India lag het onderwijsniveau relatief hoog in de periode voor de kolonisatie, waar dit niveau in Indonesië juist een stuk lager lag.⁸ In *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia and Japan* van Bas van Leeuwen, komt naar voren dat het traditionele onderwijssysteem in India onder de Mughals redelijk ontwikkeld was. Hierdoor was er een relatief hoge geletterdheid in India. De situatie in Indonesië was anders dan die in India. Aan het begin van de negentiende eeuw was het in Indonesië minder goed gesteld met het onderwijs. Er waren vooral moslimscholen aanwezig die zich op religieus onderwijs richtten.

Engeland en Nederland schonken in eerste instantie weinig aandacht aan het koloniale onderwijs. Dit begon pas echt te veranderen in de tweede helft van de negentiende eeuw. In de Nederlandse grondwet van 1848 werden verschillende zaken rondom het koloniale onderwijs in Indonesië vastgelegd. In India werd in 1854 met de Wood's Despatch actieve aandacht aan het onderwijs in India geschonken. Tegen het einde van de negentiende eeuw

⁷ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 12.

⁸ Bas van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 95.

begonnen er werkelijk veranderingen in het koloniale onderwijsbeleid in beide landen plaats te vinden.

Het niveau van onderwijs verschilde voor en tijdens de kolonisatie, maar sinds de onafhankelijkheid zijn er ook grote verschillen in de ontwikkeling van het onderwijs in India en Indonesië te zien. Het huidige India loopt op het gebied van onderwijs erg achter, het is slecht met het onderwijs gesteld. In verschillende Unesco rapporten wordt gesproken over deze ernstige situatie in India.⁹ Dit is opvallend gezien de gunstige startpositie van India voor de kolonisatie begon. Dit roept de gedachte op dat het Britse koloniale onderwijsbeleid negatief was voor India. Om ook werkelijk dergelijke conclusies te kunnen trekken zal er dieper naar de ontwikkeling van het onderwijs in India tijdens de kolonisatie gekeken moeten worden.

Bronnen en hoofdstukken

De bovenstaande punten lijken te wijzen op een bevestiging van de hypothese. Vooral de situatie na onafhankelijkheid doet geloven dat in Indonesië de beschavingsmissie werkelijk positieve veranderingen veroorzaakte, zeker in vergelijking met India. Om de hypothese te bevestigen of te falsificeren en de deelvragen te beantwoorden worden verschillende gegevens gebruikt. Er worden onder andere verschillende statistische gegevens bestudeerd. Hierbij zal bijvoorbeeld gekeken worden naar de ontwikkeling van geletterdheid in India en Indonesië en de mate van investering van Engeland en Nederland in het koloniale onderwijs. Er moet bij deze gegevens wel vermeld worden dat ze van de werkelijkheid kunnen verschillen. Vooral in het geval van geletterdheid waren de metingen zeker niet objectief. Zo werd er vaak alleen naar geletterdheid in het westerse schrift gekeken, wat in beide landen betekent dat het werkelijke cijfer hoger kon liggen.¹⁰ Een groot gedeelte van de statistische gegevens komt uit de bijlagen van het werk *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) van Bas van Leeuwen en van verslagen van Unesco. Voorbeelden van andere literatuur die gebruikt wordt zijn het boek *Colonial Legacies: Economic and Social development in East and South-East Asia* van Anne E. Booth, C.A. Bayly's *Indian society and the making of the British Empire*, J.S. Furnivall's *Educational progress in Southeast Asia* en 'Colonial educational policies: a comparative

⁹ Onder Andere Unesco, *Education for all global monitoring report* (2006).

¹⁰ Anne E. Booth, *Colonial Legacies: Economic and Social development in East and South-East Asia* (Hawaii 2007) 137.

approach' van Aparna Basu. Daarnaast worden ook enkele primaire bronnen gebruikt, onder andere werken van J.S. Furnivall (1878-1960), J.D. van Herwerden (1806-1879), Thomas Babington Macaulay (1800-1859) en James Mill (1773-1836). Deze werken geven een beter beeld van de discussie over de beschavingsmissie in Engeland en Nederland.

In hoofdstuk 1 zal ingegaan worden op het idee van de beschavingsmissie. Er zal in dit hoofdstuk onderzocht worden hoe er over de beschavingsmissie gedacht werd. Ook het politieke klimaat in Engeland en Nederland in de negentiende en begin twintigste eeuw wordt hierbij bestudeerd. Daarnaast komt de manier waarop de nadruk op zedelijkheid en beschaving zich in deze landen uitte in dit hoofdstuk aan bod. In het tweede hoofdstuk zal ingegaan worden op het onderwijs in Indonesië en in het derde hoofdstuk zal India centraal staan. In beide hoofdstukken zal beschreven worden hoe het idee van de beschavingsmissie hervormingen in het koloniale beleid en het koloniale onderwijsbeleid teweeg bracht. Van beide koloniën wordt bestudeerd hoe het nu werkelijk gesteld was met het koloniale onderwijs. Daarnaast wordt gekeken hoe het koloniale onderwijsbeleid het onderwijs na de onafhankelijkheid heeft beïnvloed. In het slot van hoofdstuk 3 zal ook een vergelijking gegeven worden tussen het onderwijsbeleid in India en Indonesië.

Door de situatie in India en Indonesië naast elkaar te zetten en de politieke context van de moederlanden zelf te bekijken zou een beter beeld moeten ontstaan van de invloed van de beschavingsmissie op het koloniale beleid. Daarbij zal duidelijker worden of India en Indonesië werkelijk profiteerden van het idee van de beschavingsmissie en welk van beiden landen de meest gunstige effecten van de beleidshervormingen ondervond. Naar verwachting zullen de gegevens bewijzen dat Indonesië uiteindelijk meer geprofiteerd heeft van de beschavingsmissie dan India.

Hoofdstuk 1 De zedelijkheidsbeweging en de beschavingsmissie

1.1 Verlichting, de Franse Revolutie en de zedelijkheidsbeweging

De Verlichting was een westerse filosofische stroming die in zeventiende eeuw Europa ontstond. De Verlichting bracht een omslag van denken, een nieuwe manier om naar de wereld te kijken. Het kernbegrip binnen de Verlichting was de rede, oftewel verstand of intellect. Verstand kwam boven het gevoel te staan en daarbij ook in zekere zin boven religie. Er werd ten tijde van de Verlichting geloofd dat verbetering van de samenleving mogelijk was, vooral door het scholen van de bevolking.¹¹ Onderwijs zou zorgen dat de rede zich ontwikkelde.

De Verlichting was een culturele stroming. Tijdens de periode van Verlichting kwam in Europa ook een belangrijke politieke stroming op, het liberalisme. Het liberalisme was een stroming die voor vrijheid, gelijkheid en rechtvaardigheid stond. Liberalen geloofden in vrijheid van religie, een vrije markt en het beschermen van burgerrechten. Democratie werd geprefereerd boven het absolutisme. Een regering kon volgens liberalen alleen bestaan bij gratie van het volk. Persoonlijke vrijheid werd erg belangrijk gevonden en ingrijpen in het persoonlijke leven van het volk was dus niet gewenst. Ingrijpen in de samenleving werd daarbij ook als negatief gezien omdat het de natuurlijke processen in de samenleving uit evenwicht zou halen.

De Verlichting was een belangrijke oorzaak voor het uitbreken van de Franse Revolutie. De Franse Revolutie haalde de monarchie in Frankrijk neer. Door de veroveringsdrang van Napoleon werden de idealen van de Franse Revolutie ook over het vasteland van Europa verspreid. De Franse Revolutie bracht enkele belangrijke veranderingen in Europa teweeg. Vooral de relatie tussen staat en kerk veranderde; de kerk verloor veel van haar politieke macht. Ook kwam er na de Franse Revolutie meer nadruk op onderwijs te liggen omdat de Fransen geloofden dat onderwijs zou helpen moderne staten te maken van de Europese landen. Het onderwijs dat op gang kwam was redelijk seculier van karakter.¹² Een ander belangrijk aspect van de Franse Revolutie is dat er geloofd werd dat het Franse burgerschap voor iedereen toegankelijk was, ook voor de veroverde volkeren. In principe was iedereen

¹¹ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 12.

¹² Gurinder K. Bhambra, *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*. (New York 2007) 110-112.

gelijk en had gelijke rechten. Dit betekent niet dat alle verschillen in de samenleving verdwenen, er was nog steeds sprake van een sociale hiërarchie. De koloniale subjecten ontvingen meer begrip, maar werden zeker niet gezien als gelijken van de Europeanen.

Binnen het liberalisme, de Verlichting en de Franse Revolutie werd vaak gesproken over het beschaven van het volk. De beweging waarbinnen de nadruk steeds meer op beschaving of zedelijkheid kwam te liggen wordt in Nederland de zedelijkheidsbeweging genoemd. Beschaving was geen begrip waar een vaste betekenis aan kleefde. Er was discussie over wat precies als beschaafd gekenmerkt moest worden. De definitie van beschaving binnen de westerse beschavingsmissie is waarschijnlijk het beste terug te zien in het volgende citaat van Multatuli (Eduard Douwes Dekker, 1820-1887) uit het boek *Over zeden, deugd en moraal*. 'De ganse moraal der wereld zou misschien kunnen worden samengevat in de woorden: Doe als de meesten.'¹³ Er moet in dit geval niet gedacht worden aan de fysieke meerderheid, maar de dominante positie die het Westen had en waarmee zij overheersten. Beschaving was wat westers was. Beschaven stond op vrijwel gelijke voet met westernisering. De term beschaven werd veel door de liberalen binnen de zedelijkheidsbeweging gebruikt. De term zedelijkheid was nauw verbonden aan het christelijke geloof en sterk religieus geladen. Zedelijk gedrag betekende het naleven van de christelijke normen en waarden en zedeloosheid was vrijwel gelijk aan zondigen. In veel gevallen werd er over zedeloosheid gesproken wanneer iets volgens de Bijbel verboden was.¹⁴

Achter de groeiende nadruk op beschaafdheid en zedelijkheid stond het idee dat de zeden in verval waren geraakt en dat dit negatieve gevolgen had voor de samenleving. De Europese samenlevingen waren door de industrialisatie en urbanisatie aan het veranderen. Vooral in de steden leken de levensomstandigheden zwaarder te worden; de omstandigheden in de fabrieken waren vaak slecht en mensen woonden dicht op elkaar. Steeds meer arbeiders protesteerden tegen de slechte arbeidsomstandigheden. Economische problemen en slechte levensomstandigheden waren geen nieuwe ontwikkeling. In deze periode werd de schuld van de problemen gelegd bij onzedelijkheid in de samenleving.¹⁵ De zedelijkheidsbeweging kwam voort uit die situatie in de samenleving, maar ook uit de gegroeide aandacht voor

¹³ Multatuli, *Over zeden, deugd en moraal* (1910) 7.

¹⁴ Pieter Koenders, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie: bestrijding in Nederland, met nadruk op de repressie van homoseksualiteit*. (Amsterdam 1995) 66.

¹⁵ *Ibidem*, 48.

seksuele vraagstukken in de negentiende eeuw.¹⁶ Vooral de christelijke groepen binnen de zedelijkheidsbeweging voelden zich door de nieuwe wetenschappelijke standpunten aangevallen. Dit kwam omdat deze vaak recht tegenover de standpunten die de kerk predikte stonden.¹⁷

Er waren bepaalde vormen van onzedelijk en onbeschaafd gedrag waar de groepen binnen de zedelijkheidsbeweging zich tegen verzetten. Deze vormen van onzedelijkheid hadden vaak te maken met een vorm van vrije seksualiteit. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan prostitutie, pornografie, anticonceptie of homoseksualiteit.¹⁸ De reden dat er tegen deze vormen van seksualiteit ingegaan werd, was dat ze tegen het beeld van het traditionele gezinsleven ingingen. Deze traditionele gezinsorde en de traditionele man-vrouw rollen moesten volgens de zedelijkheidsbeweging beschermd worden. Men geloofde dat het gezin de basis was van een goede samenleving en dat deze gezinsorde dan ook centraal moest staan.¹⁹ Veranderingen in de oude orde werden als een gevaar gezien en de hele samenleving zou hier de gevolgen van voelen.²⁰ Deze nadruk op de traditionele hiërarchie en orde komt later in de beschavingsmissie ook sterk terug. Om de samenleving te beschermen diende de staat in het persoonlijke leven van het volk in te grijpen. Zelfs verschillende liberale groepen stonden hier achter. Het beschermen van de zeden werd belangrijker gevonden dan persoonlijke vrijheid.²¹ Om het ingrijpen te verantwoorden werd er vaak gesproken van zedeloosheid als een sociaalhygiënisch probleem.²² Om te zorgen dat de staat in het zedelijk leven ging ingrijpen werden er pamfletten en brochures rondgestuurd en werd er bij verschillende politici gelobbyd. De invoering van wetten rondom zedelijkheid in verschillende Europese landen rond 1900 laat zien dat de lobby van de zedelijkheidsbeweging succesvol was.²³ Dit kwam niet alleen door het succes van de lobby, maar ook doordat er rond 1900 coalities van religieuze partijen aan de macht kwamen in verscheidende Europese landen.

¹⁶ Anna Bryson, *From courtesy to civility: changing codes of conduct in early modern England* (New York 1998) 8.

¹⁷ Elsbeth Locher Scholten, *Ethiek in fragmenten: vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel 1877-1942* (Utrecht 1981) 178-179 + 201.

¹⁸ Koenders, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie*, 52.

¹⁹ *Ibidem*, 170.

²⁰ Riemig Aerts (ed.), *Land Van Kleine Gebaren: Een Politieke Geschiedenis Van Nederland, 1780-1990* (Amsterdam 1999) 69.

²¹ Koenders, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie*, 804.

²² Stuurman *Verzuiling, kapitalisme en patriërchaat*, 57+68.

²³ Grew, Raymond, 'The nineteenth-century European state', in: Charles Bright en Susan Harding (eds.), *State making and Social Movements. Essays in history and theory* (Ann Arbor 1984) 83-120, 104.

1.2 De beschavingsmissie

De nadruk op zedelijkheid en beschaving ging samen met het idee van de beschavingsmissie. De beschavingsmissie was het idee dat de koloniale bevolking moest worden opgevoed en beschaving bijgebracht moest worden. In zekere zin diende de koloniale bevolking zich op te trekken aan het moderne, zedelijke en beschaafde Westen. Deze beschavingsmissie in de koloniën kon niet uitblijven in een tijd waarin de nadruk in het eigen land zo sterk op zedelijk gedrag lag. De ideeën over zedelijkheid in Europa hadden dus zeker invloed op de beschavingsmissie. Het idee van de beschavingsmissie kwam in de eerste plaats voort uit de tijd van de Verlichting en de Franse Revolutie. De Fransen spraken van de *mission civilisatrice*, een missie waarbij de superioriteit van de Fransen -of Europeanen- benadrukt werd.²⁴ Deze superioriteit ging samen met bepaalde verplichtingen. Zo had een superieur volk de verantwoordelijkheid om anderen te helpen te ontwikkelen en meer te gaan lijken op het beschaafde Westen.

De wereld werd door dit idee in een duaal systeem gedeeld met beschaafde volkeren en onbeschaafde volkeren tegenover elkaar. In de beschavingsmissie kwamen de verschillen tussen deze twee groepen duidelijk naar voren. Wanneer over de beschaafde volken gesproken werd, vielen termen als democratie, westerse normen en waarden, christendom en moderne wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen. Sprak men over de onbeschaafde koloniale bevolking, dan kwamen termen als onwetendheid, kinderlijkheid, heidendom en achterlijkheid naar voren. Binnen de beschavingsmissie lag de nadruk vooral op cultuur. De cultuur in de koloniën werd in vergelijking met de cultuur in het Westen gezien als onderontwikkeld. Dit betekende dat de cultuur in de koloniën zich moest ontwikkelen en de koloniën zich aan de cultuur van de overheersers moesten optrekken. De beste manier om dit te stimuleren was door middel van onderwijs. Educatie leerde de koloniale bevolking niet slechts praktische vaardigheden, maar het hielp ook in de geestelijke ontwikkeling van deze bevolking.²⁵

Opvallend aan de beschavingsmissie is dat er een zekere paradox in schuilt. Aan de ene kant kwam de nadruk te liggen op het beschaven van de koloniale bevolking om deze net zo te maken als de kolonisatoren zelf. Er was dus sprake van een ideaal om de koloniale bevolking te vormen tot een kopie van het Westen. Het idee van gelijkheid was een mooi

²⁴ Watt en Mann, *'Civilizing Missions' in Colonial and Postcolonial South Asia*, 26.

²⁵ Booth, *Colonial Legacies*, 269.

ideaal, maar de beschavingsmissie bleek aan de andere kant een manier te zijn om het domineren van de koloniale bevolking te verantwoorden en hielp om met het imperiale project door te gaan. De kolonistoren wilden de verschillen tussen zichzelf en de koloniale bevolking dus wel in stand houden.²⁶

Er zijn nog twee termen nauw verbonden aan de term beschavingsmissie, namelijk *white man's burden* en oriëntalisme. De Britse beschavingsmissie werd vaak aangeduid met de term: *white man's burden*. De term *white man's burden* geeft, misschien nog wel sterker dan de term beschavingsmissie, het idee dat kolonisatie nobel was. Deze term was de titel van een gedicht van Rudyard Kipling (1865-1936) uit 1899. Kipling was een Britse schrijver die een fascinatie had voor India. Kipling is onder andere bekend wegens het schrijven van *Jungle Book*. Kipling had een fascinatie voor India, maar was ook zeker een voorstander van kolonialisme. Kipling vond dat juist door de beschavingsmissie kolonisatie geoorloofd was. Kolonisatie was volgens hem niet alleen gunstig voor de kolonistoren, maar ook voor de koloniale bevolking. In zijn gedicht uit 1899 komt dit naar voren:

'Take up the White Man's burden
Send forth the best ye breed
Go bind your sons to exile
To serve your captives' need;
To wait in heavy harness,
On fluttered folk and wild
Your new-caught, sullen peoples
Half-devil and half-child.'²⁷

Het gedicht beschrijft hoe het de 'last' van de beschaafde westerlingen was om de onbeschaafde volkeren op te voeden. De koloniale bevolking had het Westen hierbij nodig. In het gedicht wordt negatief gesproken over het ontwikkelingsniveau van de koloniale subjecten en zeer positief over de rol van het Westen.

Het oriëntalisme is de literaire stroming die werken omvat die over niet-westerse landen gaan, maar die geschreven zijn door westerse auteurs. De term oriëntalisme komt van

²⁶ Harald Fischer-Tiné en Michael Mann, *Colonialism As Civilizing Mission: Cultural Ideology in British India* (Londen 2004) 24.

²⁷ Rudyard Kipling, *White man's burden* (Londen 1899).

Edward Said. De term is afgeleid van de naam die gegeven werd aan de niet-westerse landen, het Oriënt.²⁸ Het oriëntalisme toont de interesse en bewondering die in het Westen heerste voor de tradities en cultuur van het Oriënt. Het oriëntalisme ging samen met het verzamelen van verschillende objecten die uit koloniën gehaald werden en in musea in de moederlanden geplaatst werden. Deze interesse lijkt het oriëntalisme tegenover de beschavingsmissie te zetten, omdat er een waardering voor de cultuur van koloniën te zien is. Het tegendeel is echter waar. Bekend literatuurwetenschapper Gayatri Chakravorty Spivak vroeg zich af: '*Can the subaltern speak?*'²⁹ Het oriëntalisme was namelijk een stroming van werken die door het Westen geschreven waren en dus een gekleurd beeld gaven. Het Westen bepaalde welke elementen van het Oriënt interessant genoeg waren om beschreven te worden. Het oriëntalisme zou dus gezien kunnen worden als een nieuwe manier van domineren en een middel om eigen superioriteit te benadrukken. Er was sprake van cultureel imperialisme waar het Westen haar cultuur boven de cultuur van het Oriënt plaatste. Het Oriënt werd neergezet als het tegenovergestelde van het Westen. Er kwam dus ook binnen het oriëntalisme duidelijk een duaal wereldsysteem naar voren. Binnen het oriëntalisme werd overigens niet altijd positief en vol bewondering over het Oriënt gesproken. Het oriëntalisme bevat ook werken die zich wel richtten op de cultuur en tradities van het Oriënt, maar die wel negatief zijn. Deze afkeuring van tradities en gebruiken hielp bij het verantwoorden van de beschavingsmissie.³⁰

1.3 De situatie in Nederland

Napoleon Bonaparte was tijdens de Franse Revolutie aan de macht gekomen in Frankrijk en begon kort daarna met het binnenvallen van verschillende omliggende landen. In 1795 werd Nederland een deel van het Franse Rijk. De Franse overheersing van Nederland duurde van 1795 tot 1813. In de periode van de Franse overheersing werden verschillende belangrijke veranderingen doorgevoerd in Nederland. De belangrijkste hiervan was de invoering van de Code Napoléon in 1811, die de basis zou vormen voor latere Nederlandse grondwetten. De eerste geheel Nederlandse grondwet die in 1848 tot stand kwam was vrijwel identiek aan deze Code Napoléon. De Code Napoléon was geïnspireerd op de verlichtingsidealen. Dit betekende dat er in de wet vastgelegd werd dat persoonlijke vrijheid, gelijkheid en gelijke

²⁸ Het Westen werd met Occident omschreven.

²⁹ G.C. Spivak 'Can the Subaltern speak?' in: Bill Ashcroft, *The Post-Colonial Studies Reader* (Londen 1995) 24-39.

³⁰ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 97.

rechten belangrijk waren. Ook werden kerk en staat officieel gescheiden met de komst van de Code Napoléon.³¹ Nadat de Franse overheersing in 1813 stopte, bleef Nederland voortbouwen op de Franse traditie.³²

Hoewel na de Franse Revolutie het liberalisme het politieke klimaat in Nederland begon te overheersen, traden de confessionelen vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw weer sterker naar de voorgrond. Samen met dit confessionelere klimaat kwam de zedelijkheidsbeweging op in Nederland. Pieter Koenders beschrijft in *Tussen christelijke reveil en seksuele revolutie* hoe de christenen in Nederland zich steeds meer voor de zeden gingen inzetten. In zijn boek wordt weinig aandacht besteed aan de liberale kant van de zedelijkheidsbeweging.³³ Hoewel de Nederlandse zedelijkheidsbeweging grotendeels vanuit de christelijke hoek kwam, gingen ook de liberalen in Nederland zich meer met beschaving en zedelijkheid bezig houden. Dit was een belangrijke ontwikkeling binnen het liberalisme. Er was tot de tweede helft van de negentiende eeuw vooral gestreefd naar de 'Thorbeckiaanse nachtwakersstaat'. Het liberale laissez-faire idee, het idee dat de staat niet te veel mocht ingrijpen in het persoonlijke leven van het volk, stond hierin centraal.³⁴ Ingrijpen ging in tegen het liberale staatsidee omdat persoonlijke vrijheid belangrijk gevonden werd, maar ook omdat er geloofd werd dat er natuurlijke processen in de samenleving waren die zichzelf in evenwicht hielden. Door ingrijpen zouden deze processen verstoord worden. Toch stapten enkele liberalen in de tweede helft van de negentiende eeuw langzaam van dit idee af. Ze zagen steeds meer redenen gezien waarom inmenging van de staat in het zedelijk leven van het volk juist belangrijk was. In het geval van het inlandse beschavingsideaal en de koloniale beschavingsmissie werd ingrijpen erg belangrijk gevonden.³⁵ De liberalen stelden dat onzedelijkheid de orde in de samenleving aan het verstoren was en dat dit maakte dat het juist nadelig zou zijn voor de samenleving als er niet ingegrepen werd op dit terrein. Om ingrijpen nog meer te verantwoorden werd onzedelijkheid een sociaal-hygiënisch probleem genoemd, een probleem dat alleen maar erger zou worden als er niets aan gedaan werd. Zedeloosheid diende te worden bestreden. Binnen de zedelijkheidsbeweging bevonden zich vooral christelijke organisaties, maar er kwamen ook liberale organisaties voor. Zo is het bekendste voorbeeld de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Deze vereniging was in 1784

³¹ Aerts (ed.), *Land Van Kleine Gebaren*, 52.

³² Koenders, *Tussen christelijk reveil en seksuele revolutie*, 137.

³³ Ibidem, 49.

³⁴ Aerts, *Land Van Kleine Gebaren*: 158-159.

³⁵ Becker en van Praag, *Politicologie*, 232.

opgericht en was net zo actief als de meeste christelijke bewegingen in het preken tegen zedeloosheid. Hoewel deze vereniging bewijst dat liberalen net zo sterk tegen zedeloosheid ingingen, betekent dit niet dat alle liberalen het ingrijpen in de samenleving steunden. Ingrijpen in het privéleven van het volk was iets dat tegen de liberale kern inging en dit bleef dus een struikelblok.³⁶

De zedelijkheidsbeweging bestond uit verschillende groepen, waarvan sommigen tegen één bepaalde vorm van zedeloosheid ingingen, terwijl anderen streden tegen onzedelijkheid in het algemeen. Enkele voorbeelden van deze organisaties waren de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, Eer en Deugd, de Rein-Leven Beweging, de vereniging in het belang van inwendige zending en de Middernachtszending. Veel van deze organisaties kregen financiële steun van de overheid.³⁷ Aan het begin van de twintigste eeuw wist de zedelijkheidsbeweging het politieke beleid in Nederland meer te beïnvloeden. In 1911 werden de zedenwetten ingevoerd. Deze wetten ontvingen wel kritiek vanuit de liberale hoek. De reden dat deze wetten toch ingevoerd konden worden was dat er meer samenwerking kwam tussen de verschillende Nederlandse confessionele partijen. Deze samenwerking was tot stand gekomen omdat deze partijen wisten dat dit de enige manier was om ook werkelijk wat te kunnen uitrichten in de samenleving.³⁸ Hoewel de confessionele partijen Nederland door invoering van de zedenwetten in zekere zin wisten te 'herkerstenen', bleven kerk en staat officieel gescheiden. Volgens veel liberalen waren kerk en staat wel weer te dicht bij elkaar komen te staan en ze vreesden dat langzaam alle verlichtingsidealen naar de achtergrond zouden schuiven.³⁹ Dit zagen zij als een gevaar voor de moderne staat.⁴⁰ De christenen wilden van Nederland juist weer een christelijke natie maken, maar ze geloofden niet dat dit betekende dat alle verlichtingsidealen moesten verdwijnen. Deze idealen mochten nagestreefd worden, zolang ze niet tegen het geloof en de Bijbel ingingen.⁴¹

Het belangrijkste dat uit de zedelijkheidsbeweging voort kwam in Nederland zijn de zedenwetten, maar de zedelijkheidsbeweging was ook om andere redenen belangrijk in de Nederlandse politieke geschiedenis. Siep Stuurman beschrijft in zijn boek *Verzuiling*,

³⁶ Aerts, *Land Van Kleine Gebaren*, 159.

³⁷ Koenders, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie*, 47.

³⁸ Stuurman, *Verzuiling, kapitalisme en patriërchaat*, 243-244.

³⁹ Becker en van Praag, *Politologie*, 230.

⁴⁰ Koenders, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie*, 143.

⁴¹ *Ibidem*, 51-52.

kapitalisme en patriarchaat: aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland hoe de zedelijkheidsbeweging een belangrijke rol speelde in de ontwikkeling van Nederland tot moderne staat. Hierbij noemt Stuurman de zedelijkheidsbeweging zelfs een van de meest essentiële ontwikkelingen. Hij stelt dat ten tijde van de zedelijkheidsbeweging de grondslag voor de latere verzuiling terug te vinden is. De discussie over de rol van de staat in het zedelijk leven van het volk zette verschillende groepen aan het denken over de liberale idealen versus het in de hand houden van zedeloosheid. Door deze discussie kwamen verschillende groepen tegenover elkaar te staan.⁴² Deze groepen keken ook verschillend tegen de beschavingsmissie aan. Er werd getwijfeld in hoeverre het de taak van Nederland was om in de Indonesische samenleving in te grijpen. Daarnaast zagen de confessionelen het christendom als essentieel onderdeel van de beschavingsmissie en keken de liberalen hier heel anders tegenaan.

1.4 De situatie in Engeland.

De situatie in Engeland verschilde enigszins van de situatie in Nederland. Een belangrijke oorzaak hiervoor was dat Engeland in tegenstelling tot veel andere Europese landen geen Franse overheersing gekend had. Wel had Engeland de concurrentie van de Fransen gevoeld, waardoor het zich nog meer wilde profileren. De revolutionairen in Frankrijk werden gesteund in de hoop Frankrijk ten onder te brengen. Engeland werd wel beïnvloed door de Franse Revolutie, maar werd er niet zo sterk in meegesleept. Er werden niet al te veel hervormingen doorgevoerd in de periode van de Franse Revolutie. Dit kwam mede door de eerdere revolutie die Engeland gekend had. In 1688 tot 1689 maakte Engeland de *Glorious Revolution* mee. Deze revolutie was tot stand gekomen nadat de Engelse vorst James II in conflict kwam met de Anglicaanse kerk. James II was katholiek en wilde van het katholicisme graag de staatsreligie maken. De vorst werd afgezet en Willem III uit Nederland werd door het Britse parlement aan de macht gebracht. Willem III werd koning van Engeland, maar had niet meer zoveel macht als eerdere vorsten. Het parlement had het meeste te zeggen in Engeland. Ook waren er al verschillende documenten die samen een soort 'onofficiële grondwet' vormden. In Engeland was de macht van de vorst dus al ingeperkt. Een revolutie tegen de absolute vorst, zoals in Frankrijk, was hierdoor in Engeland niet nodig. De Franse Revolutie bracht wel een debat in Engeland op gang. Er waren tegenstanders van de Franse

⁴² Stuurman, *Verzuiling, kapitalisme en patriarchaat*, 208+217.

Revolutie en tegenstanders. Thomas Paine is een voorbeeld van een voorstander. Zijn werk *Rights of Man* uit 1791 prees de revolutie en het neerhalen van de elite. Hij wilde graag dat Engeland een gelijk soort revolutie zou kennen en democratischer zou worden. Een tegenstander was Edmund Burke. Hij was bang dat de idealen van de Franse Revolutie gevaarlijk waren en dat ze Engeland zouden vernietigen.⁴³

In Engeland waren de meningen over de Franse Revolutie verdeeld. Aan de ene kant geloofden veel Britten dat de *Glorious Revolution* in Engeland de inspiratiebron was geweest voor de Fransen en de Franse Revolutie daardoor mogelijk gemaakt was. De Britten voelden zich dus verantwoordelijk voor de ontwikkelingen in de rest van Europa. Aan de andere kant zorgde de situatie in Frankrijk voor angst onder de elite in Engeland. De Franse Revolutie was tegen de hogere klassen gericht. De angst van de Engelse elite bleek ongegrond en ze wisten hun sterke positie te behouden. Dit is een belangrijk punt van verschil tussen Engeland en Nederland. Er lag minder nadruk op algemeen burgerschap en gelijke rechten in Engeland. Een ander verschil is dat in Engeland kerk en staat niet gescheiden waren zoals in Nederland bijvoorbeeld wel gebeurd was.⁴⁴

Waar Nederland op het gebied van moraliteit en beschaving getekend was door de Franse overheersing, maakte Engeland haar eigen ontwikkeling door. In Engeland was in deze periode de heerschappij van koningin Victoria (1837-1901) erg belangrijk. De Victoriaanse tijd was niet alleen het tijdperk waarin koningin Victoria aan de macht was, het was ook de benaming voor het politieke en morele klimaat in deze periode.⁴⁵ Er werd in deze tijd gesproken over een Victoriaanse moraliteit, een ideaalbeeld van normen en waarden waaraan gehouden moest worden. De 'Victoriaanse zedelijkheidsbeweging' had hetzelfde doel als de Nederlandse beweging, namelijk het bestrijden van onzedelijk gedrag.

Een belangrijk verschil tussen Nederland en Engeland was dat de Nederlandse zedelijkheidsbeweging vooral verschillende politieke visies tegenover elkaar zette. Zo was er veel discussie hoeveel de overheid zich mocht bemoeien met het zedelijke leven van het volk. In Engeland draaide het binnen de zedelijkheidsbeweging met name om de verschillen tussen klassen. De zedelijkheidsbeweging bestond vooral uit leden van de elite en de hoge

⁴³ Iain Hampsher-Monk, *The impact of the French Revolution: Texts from Britain in the 1790s* (Cambridge 2005) 11.

⁴⁴ *Ibidem*, 18.

⁴⁵ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 12.

middenklasse.⁴⁶ De groepen binnen de zedelijkheidsbeweging deden weinig moeite om de steun van het 'gewone volk' te winnen. Omdat ze geen massa-aanhang hadden, was het noodzakelijk dat de groepen nauwe banden met politici onderhielden om iets te kunnen uitrichten.⁴⁷ Zedelijkheid was voor de hogere klassen een manier om zich te identificeren. Door de verschillen in manieren en gebruiken konden zij zich van andere klassen blijven onderscheiden.⁴⁸ Dit betekende dat beschaving een manier was om de eigen positie te verdedigen.⁴⁹ Er bestond een groot verlangen om de bestaande klassenverhoudingen in stand te houden.⁵⁰ Hierbij geloofde de middenklasse dat hun cultuur werkelijk verschilde van de cultuur van de rest van de Engelse bevolking.⁵¹ Met deze superieure cultuur kwam ook de plicht om de andere klassen te helpen beschaven. Echter, er waren geen werkelijke bedoelingen om de arbeiders gelijk aan de hogere klassen te maken.⁵²

Volgens Heidi Rimke bestonden er twee soorten groepen binnen de Engelse zedelijkheidsbeweging. Er waren groepen die zedelijkheid wilden bestrijden door onzedelijk gedrag te bestraffen. De tweede categorie groepen wilden zedeloosheid voorkomen door aan liefdadigheid te doen. Liefdadigheid kon helpen onzedelijk gedrag te voorkomen, omdat zedeloosheidsbestrijders dachten dat zedeloosheid vooral bij armere groepen voorkwam.⁵³ Enkele voorbeelden van organisaties die zich voor meer beschaafdheid en zedelijkheid inzetten waren de *Moral Reform Union*, de *Society for the reformation of manners*, de *British association for the promotion of temperance* en de *society for the suppression of vice*. De laatste groep, ook wel de *Vice Society* genoemd, was opgericht in 1802. De aanleiding voor deze oprichting was een proclamatie van George III uit 1787 waarin hij de bevordering van vroomheid en deugdzaamheid aanmoedigde, evenals het aanpakken en straffen van zondig en immoreel gedrag. De Vice Society had als doel om voor de naleving van deze proclamatie te zorgen. Later in de negentiende eeuw ging de groep steeds meer op een normale pressiegroep lijken. De Vice Society meende dat alles wat de publieke moraal aanviel een misdrijf was en vond dat onzedelijkheid daarom aangepakt moest worden door

⁴⁶ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 3.

⁴⁷ Heidi Rimke, 'From Sinners to Degenerates: The medicalization of Morality' in: *History of the Human sciences* (2002 volume 15) 59-88, 69.

⁴⁸ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 11.

⁴⁹ A.P. Donajgrodzki, *Social Control in nineteenth century Britain*. (Londen 1977) 52.

⁵⁰ Bryson, *From courtesy to civility*, 8.

⁵¹ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 3.

⁵² Sally Mitchel, *Daily Life in Victorian England* (Westport 1996) 160.

⁵³ Rimke, 'From Sinners to Degenerates', 66.

de staat.⁵⁴ De wet rondom vulgaire publicaties uit 1857 kan tot een van de successen van de Vice Society gerekend worden. Hierin werden pornografische afbeeldingen en werken verboden.⁵⁵

Het christendom speelde net als in Nederland een belangrijke rol in de Victoriaanse zedelijkheidsbeweging. In Engeland was de Anglicaanse kerk dominant. Deze kerk had een sterke band met de Engelse staat en was ook belangrijk in de imperiale onderneming. De Anglicaanse kerk was de officiële staatskerk met de Engelse vorst als hoofd van de kerk en belangrijke bisschoppen die ook politieke rollen vervulden. De Anglicaanse kerk had meer privileges dan de kerken in Nederland. In de loop van de negentiende en twintigste eeuw ging de kerk steeds meer een symbolische functie vervullen. De werkelijke invloed die de kerk op de Engelse samenleving kon uitoefenen werd kleiner. In de koloniale onderneming bleef de Anglicaanse kerk wel een belangrijke rol spelen. De kerk moest helpen het volk aan elkaar en aan de staat te binden.⁵⁶

In Engeland speelde het gedachtegoed van James Mill(1773-1836), John Stuart Mill(1805-1873) en Jeremy Bentham(1748-1832) een belangrijke rol in de vorming van ideeën over beschaving. Deze mannen worden vaak als grondleggers van het utilitarisme gezien. Het utilitarisme was een stroming die geloofde dat het in de samenleving draaide om het grootste geluk voor het grootste aantal. Handelingen waren goed en zinvol als ze in het belang waren van het algemene nut. James en John Stuart Mill probeerden het imperialisme goed te praten met behulp van het utilitarisme. Ze stelden dat het koloniale onderwijs en de kolonisatie in het belang van de koloniale bevolking waren. De beschavingsmissie zou de koloniale bevolking veel goeds brengen. Zo kon bijvoorbeeld via de beschavingsmissie het liberalisme verspreid worden.⁵⁷

In Engeland was sprake van een inlandse beschavingsmissie, maar de beschavingsmissie werd ook gezien als een manier om de Britse cultuur over de hele wereld te verspreiden. Veel Britten waren erg vaderlandslievend en geloofden dat de Britse cultuur superieur was. Dit versterkte het gevoel dat het Britse imperialisme goed was.⁵⁸ Er was in Engeland ook wel kritiek op het imperialisme. Sommigen vonden dat de eigen idealen verloochend werden

⁵⁴ Rimke, 'From Sinners to Degenerates', 65-69.

⁵⁵ Ibidem, 68.

⁵⁶ Ibidem, 61.

⁵⁷ Watt en Mann, 'Civilizing Missions' in *Colonial and Postcolonial South Asia*, 37-40.

⁵⁸ Donajgradzki, *Social Control in nineteenth century Britain*, 51.

door, in plaats van zelfregering, despotisme in de koloniën te promoten.⁵⁹ Toch overheerste de Engelse nationale trots. Nadat Napoleon 'verslagen' was kwam dit nog meer tot bloei. Er werd ook wel het een en ander van Napoleon overgenomen. Zo had Napoleon geprobeerd om de Franse cultuur en de idealen van de Franse Revolutie door Europa te verspreiden. De Britten kregen zelf ook het idee om een groot Brits Rijk te vormen en de Britse cultuur te verspreiden om de verwondering van andere landen winnen. De beschavingsmissie van de Britten was sterk gekoppeld aan het superioriteitsgevoel. Dit gevoel overheerste andere intenties.

1.5 Onderwijs in Engeland en Nederland

In zowel Engeland als Nederland werden in de negentiende eeuw verschillende hervormingen in het onderwijs doorgevoerd. Voor de negentiende eeuw besteedde de regering weinig aandacht aan onderwijs. De Verlichting en de zedelijkheidsbeweging begonnen invloed uit te oefenen op de ideeën omtrent onderwijs. De Verlichting bracht de gedachte dat het onderwijs een middel was om het volk te vormen tot goede burgers in een succesvolle moderne staat. De zedelijkheidsbeweging zag vooral de rol van het onderwijs in het geestelijk opvoeden van het volk. Daarbij werd door de christelijke tak van de zedelijkheidsbeweging gesproken over het onderwijs als manier om het volk op te voeden tot christelijke burgers. Het leren naleven van de christelijke normen en waarden was hierbij essentieel.

Naast de bovenstaande redenen om in het onderwijs te investeren, zaten er ook economische motieven achter het stimuleren van het onderwijs. Zo voelden Nederland en Engeland de concurrentie van Duitsland. In Duitsland werd veel aandacht aan het onderwijs besteed en Duitsland bleek economisch erg succesvol te zijn. Dit zorgde dat er in Engeland en Nederland geloofd werd dat investeringen in het onderwijs nodig waren om op economisch gebied niet achter te lopen.⁶⁰ Investering in het onderwijs had om verschillende redenen positieve effecten op de economie. Onderwijs helpt het menselijke kapitaal te verhogen. Met menselijk kapitaal worden vaardigheden bedoeld die economisch voordelig kunnen zijn. Een ander belangrijk punt is dat onderwijs het volk slimmer maakt en bijvoorbeeld meer kennis geeft over effectieve productiemethodes en gezondheid. Gezonde

⁵⁹ Matikkala, *Empire and imperial ambition*, 78-80.

⁶⁰ H.S. Jones, *Intellect and character in Victorian England, Mark Pattinson and the invention of the don* (Camebridge 2007) 43-45.

arbeiders zorgen voor een stijging van de productie.⁶¹ Ook was een goede arbeidsethos inplanten bij de arbeiders belangrijk voor de productie en onderwijs kon hier bij helpen.⁶² Ten slotte zorgde onderwijs voor een grotere groep geschoolde arbeiders en dit zorgde op haar beurt weer voor meer innovatie en ambitie.

Als er gesproken wordt over het onderwijs in Nederland in deze periode is het belangrijkste punt de schoolstrijd (1806-1917). Vanaf 1801 ging de overheid zich officieel bemoeien met het onderwijs in Nederland. De schoolstrijd begon officieel in 1806. In dit jaar werd via de grondwet bepaald dat onderwijs openbaar moest zijn en scholen geen tot weinig aandacht aan religie mochten besteden. De meeste scholen hielden wel op de achtergrond een christelijk karakter. Religieuze scholen kregen geen financiële steun en moesten toestemming vragen voor ze mochten worden opgericht. Deze wet was deel van de Code Napoléon en was dus niet iets waar Nederland zelf mee was gekomen. Toch bleken de liberalen in Nederland dit na de Franse bezetting te willen blijven naleven. De confessionelen waren het niet mee eens en kwamen tegen deze wet in opstand. Katholieken en protestanten eisten financiële gelijkstelling voor hun scholen en het openbare onderwijs.⁶³ Uiteindelijk wonnen de confessionelen de strijd in 1917 en werd religieus onderwijs gelijkgesteld aan openbaar onderwijs. De schoolstrijd vat de belangrijkste ontwikkelingen in het Nederlands onderwijs in deze periode samen. Hoewel er voor openbaar onderwijs gestreden werd, bleef het christendom een belangrijke rol spelen in het onderwijs.⁶⁴

Hoewel de schoolstrijd het debat over het onderwijs in de negentiende eeuw domineerde, zijn er ook enkele andere ontwikkelingen in het onderwijs te noemen. Er werd in verschillende wetten gesproken over een verbetering van het curriculum. Vanaf 1857 werden bepaalde vakken verplicht. Ook werd er gekeken hoe het onderwijs uitgebreid kon worden. Het kindwetje van Van Houten in 1874 is hierbij belangrijk, kinderarbeid werd verboden. Dit zorgde voor een groei in het aantal leerlingen. Een aantal jaren werd er ook geregeld dat onderwijs voor de kinderen uit arme gezinnen gratis was. Er werd dus veel gedaan om zo veel mogelijk kinderen naar school te laten gaan. Vanaf 1900 kwam er een

⁶¹ .H.P. Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia' In: E.H.P Frankema en F. Buelens, *Colonial Exploitation and Economic Development: The Belgian Congo and the Netherlands Indies Compared*. (2013) 153.

⁶² Chr. L. M. Penders, *Indonesië: selected documents on colonialism and nationalism, 1830-1942* (1977) 11.

⁶³ De scholenstrijd begon met de schoolwet in 1806. In 1917 werden openbaar en bijzonder onderwijs financieel gelijkgesteld en stopte de schoolstrijd. De grondwetsherziening in 1848 wordt ook vaak als belangrijk moment in de strijd genoemd.

⁶⁴ Maarten Duijvendak en Pim Kooij, *Sociale geschiedenis:theorie en thema's* (Assen, 1992) 133.

leerplicht in Nederland tot stand.⁶⁵ Er werd dus vanaf het begin van de twintigste eeuw in Nederland veel waarde aan onderwijs gehecht.

In Engeland begon het onderwijs net als in Nederland rond het begin van de negentiende eeuw ontwikkelen. Het ontbreken van de Franse Revolutie zorgde echter wel voor andere ontwikkelingen in dit onderwijs. Het onderwijs kwam in eerste instantie voort vanuit de kerk. Voor de hoge middelklasse en elite was er privaat onderwijs. Voor de kinderen van de arbeiders waren er de zondagsscholen. Er werd binnen deze scholen vooral aandacht besteed aan het bestuderen van de Bijbel en het leren lezen en schrijven om de Bijbel beter te kunnen begrijpen. Toen de regering zich vanaf het begin van de negentiende eeuw met het onderwijs wilde bemoeien verzette de kerk zich hier tegen. De kerk was bang minder invloed te kunnen uitoefenen zodra de armen minder afhankelijk waren van de zondagsscholen.⁶⁶ De kerk slaagde niet in het dwarsbomen van het onderwijs. In 1833 kwam er een eerste akte waarin de regering stelde dat ze financiële steun aan het onderwijs zou geven. Toch bleef de steun nog lange tijd gering, de meeste scholen waren private scholen of zondagsscholen. Als keerpunt wordt in Engeland de akte van 1870 genoemd. In deze akte werd vast gelegd dat publieke scholen gesteund werden. Vanaf dit jaar was onderwijs een verantwoordelijkheid van de regering.⁶⁷

Naast de akte van 1870 werd ook Thomas Arnold genoemd in het geval van ontwikkelingen in het onderwijs. Arnold was hoofd van de zogenaamde Rugby school. Arnold voerde zekere veranderingen door op deze school die door veel scholen overgenomen werden. Zo verbrede hij het curriculum en kwam er minder nadruk op Latijns te liggen en meer op talen als Engels en Frans. Deze talen waren volgens hem belangrijker dan het oude Latijn of Grieks. Hiernaast zorgde hij dat docenten meer geld kregen en studenten meer bij de scholen betrokken werden. Arnold was erg beïnvloed door het idee van zedelijkheid en was ook zeer religieus. Volgens hem was het kweken van christelijke 'gentlemen' essentieel. De christelijke en zedelijke normen en waarden dienden te worden nageleefd.⁶⁸ Deze invloed van de zedelijkheidsbeweging kwam in een groot deel van het

⁶⁵ Duijvendak en Kooij, *Sociale geschiedenis*, 133.

⁶⁶ Mitchel, *Daily Life in Victorian England*, 166.

⁶⁷ Trevor May, *The Victorian schoolroom* (New York, 1944) 29. Edward J. Power, *A Legacy of Learning: A History of Western Education* (New York 1991) 212.

⁶⁸ Markus Schulte, *Thomas Arnold's public-school reforms and their importance for mid-Victorian British society* (seminar paper Oldenburg Universiteit 2008) 8-14.

onderwijs in Engeland terug. Het onderwijs draaide niet alleen om ontwikkeling van de talenten, maar ook om morele groei.

Na 1870 bleef het onderwijs in Engeland zich ontwikkelen, bijvoorbeeld met het besluit in 1891 waarin besloten werd dat schoolgeld voor rekening van de regering kwam. Enkele jaren later werd dit ook naar de privéscholen uitgebreid. In 1921 vond nogmaals een belangrijke ontwikkeling plaats, onderwijs werd verplicht tot 18 jaar. De ontwikkelingen in het onderwijs in Engeland tonen duidelijk het elitekarakter. Er waren private scholen voor de elite, maar aan het onderwijzen van het gewone volk werd minder aandacht besteed. De overheid ging zich vooral bemoeien met gebieden waar nog geen scholen aanwezig waren. Daarnaast leek het onderwijs gebruikt te worden als een middel om de sociale orde in stand te houden. De zondagsscholen gaven het volk maar in beperkte mate kennis en hielden zo het volk onderdanig.⁶⁹ Het in stand houden van de sociale orde kwam in het koloniale beleid dat Engeland in India voerde ook sterk terug

Het onderwijs in Nederland was meer seculier dan in Engeland, hoewel christelijke normen en waarden ook in Nederland een belangrijke rol speelde. Daarbij had de Nederlandse elite het idee dat het gehele volk goed onderwijs diende te ontvangen. In Engeland werd onderwijs meer gezien als een privilege, iets dat alleen kinderen uit beschaafde families konden volgen. In Nederland werd er meer van uitgegaan dat iedereen gelijke kansen verdiende op het gebied van onderwijs. De discussie over onderwijs in Engeland en Nederland bracht ook de discussie op gang over onderwijs in de koloniën.

Onderwijs was een belangrijk aspect binnen het koloniale beleid en de beschavingsmissie. Het was een middel om de koloniale bevolking in bedwang te houden, ze op te voeden, productiever te maken, te westerniseren of te bekeren. Ook werd geloofd dat door scholing onzedelijke of heidense tradities konden worden afgeleerd. Onderwijs heeft veel gunstige effecten op de lange termijn. Zo heeft onderwijs positieve effecten op de economie, geeft het bevolking meer kennis over gezondheid -wat de bevolking gezonder maakt- en brengt het politieke kennis waardoor een volk zichzelf beter en effectiever kan besturen. Door deze lange termijn gevolgen is onderwijs een goede stap naar democratie en onafhankelijkheid.⁷⁰ Dat onderwijs met deze voordelen komt laat ook meteen zien waarom de koloniale regeringen bang waren voor het geven van goed onderwijs. Ze wilden de koloniën stabiel en

⁶⁹ Neil J. Smelser, *Social Paralysis and Social Change: British Working-class Education in the nineteenth century* (Oxford 1991) 50-51.

⁷⁰ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 153.

afhankelijk houden. In hoofdstuk 2 en 3 zal dieper ingegaan worden op de vraag hoe het onderwijs in India en Indonesië precies veranderde door de beschavingsmissie.

1.6. Historiografie

1.6.1 Het ontstaan van de beschavingsmissie

Er werd al in de negentiende eeuw door verschillende auteurs over de beschavingsmissie van Nederland in Indonesië en van Engeland in India geschreven. Ze schreven hierover met het doel om de overheid aan te zetten tot actie in de koloniën. Er werd kritiek geleverd op het beleid dat de overheid voerde en er werden ook suggesties gegeven om het onderwijs in de koloniën te verbeteren. Deze werken werden erg serieus genomen, mede omdat veel artikelen en boeken door politici zelf geschreven werden. Dat er veel geschreven werd over het koloniale beleid en het koloniale onderwijs laat zien dat er in de Nederlandse en Engelse samenleving discussie was over de beschavingsmissie.

Een belangrijk persoon uit Nederland die zich in dit debat mengde was Wolter Robert van Hoëvell (1812-1879). Van Hoëvell is een uitermate geschikt voorbeeld van een politicus die over de situatie in Indonesië schreef. Hij was Kamerlid van 1848 tot 1862. Van Hoëvell was de eerste politicus die zich daadwerkelijk tegen de kolonisatie van Indonesië uitsprak. Dat hij tegen de uitbuiting van Indonesië was, kwam mede doordat hij in zijn jeugd een tijd in Indonesië gewoond had en daar onder de indruk van de Indonesische cultuur was geraakt. Door de politiek in te gaan probeerde hij het koloniale beleid te veranderen. Van Hoëvell verkondigde zijn mening als Kamerlid en in verschillende essays en brochures, maar hij richtte ook het *Tijdschrift van Nederlandsch-Indië* op. Dit tijdschrift stond vol met artikelen die kritisch waren over het koloniale beleid van Nederland en die met suggesties kwamen voor beleidshervormingen. In veel van de artikelen werd gesproken over de beschavingsmissie en ook over de rol die onderwijs hierin zou kunnen spelen. Een voorbeeld is een editie uit 1870 waarin de Nederlandse overheid verweten wordt te weinig aandacht te besteden aan het koloniale onderwijs en er gesproken wordt over het nut dat onderwijs in Indonesië kon hebben.⁷¹ Van Hoëvell schreef verschillende artikelen voor dit tijdschrift. Een andere belangrijke publicatie was zijn *Parlementaire redevoeringen over koloniale belangen*. Deze serie, die uit vier delen bestond, bevatte alle redevoeringen die van Hoëvell in de

⁷¹ *Tijdschrift van Nederlandsch-Indië*, volume 3 (Zalt Bommel 1870) 99+161.

tweede kamer gegeven had tussen 1849 en 1862.⁷² In het eerste deel van zijn redevoeringen komt de beschavingsmissie naar voren. Hierover komt onder andere naar voren dat investering in het onderwijs in Indonesië het uitbuitende karakter van het cultuurstelsel zou verminderen. Het cultuurstelsel is de naam voor het koloniale beleid in Indonesië dat van 1820 tot 1870 gevoerd werd. Het cultuurstelsel was volgens van Hoevëll een slecht principe en moest afgebroken worden. Het afbreken van het cultuurstelsel zou bovendien positief zijn voor Nederland. Onderwijs zou de kans op onrust in Indonesië verkleinen en zou de positie van Nederland ook niet in gevaar brengen.⁷³ Daarbij zou het brengen van meer beschaving naar Indonesië ook economisch gunstig zijn: *'Beschaving schept behoeften en het voorzien in die behoeften is de bron van onze rijkdom.'*⁷⁴

Van Hoevëll bracht de discussie over het koloniale beleid in Indonesië op gang. De afschaffing van de slavernij in 1863 en de uiteindelijke afschaffing van het cultuurstelsel in 1870 worden vaak mede aan zijn pogingen toegeschreven. Hij is daarbij ook een goed voorbeeld van hoe de critici in Nederland tewerk gingen. Er werden directe relaties met politici aangegaan of ze gingen zelf de politiek in. Hoevëll had sterke relaties met andere critici op het cultuurstelsel. Zo had hij veel briefcontact met Multatuli. In mede kamerlid Bartholomeus Sloet tot Oldhuis vond hij een medestander in de tweede kamer. Sloet tot Oldhuis sprak zich bijna net zo hard uit tegen het cultuurstelsel als van Hoevëll.⁷⁵ Er waren in de kamer ook velen tegen de afschaffing van het cultuurstelsel. Deze tegenstanders waren vooral bang dat Nederland Indonesië zou verliezen en economische verliezen zou lijden. Ze argumenteerde vaak dat Indonesië juist van het cultuurstelsel profiteerde. Daarbij stelden ze dat de voorstanders van de afschaffing van het cultuurstelsel een gebrek aan vaderlandsliefde hadden. Nederland kende juist door het cultuurstelsel zoveel voorspoed.⁷⁶ Toch wisten de critici op het cultuurstelsel, mede door het werk van van Hoevëll, steeds meer invloed uit te oefenen.

Een ander voorbeeld van een werk waarin over de Nederlandse beschavingsmissie gesproken werd, is de tekst *Wat ter bevordering van beschaving in Nederlands-Indië kan*

⁷² W.R. van Hoevëll, *parlementaire redevoeringen over koloniale belangen* deel 1 t/m 4 (Zalt bommel 1962/1965).

⁷³ W.R. van Hoevëll, *parlementaire redevoeringen over koloniale belangen*, deel 1 (Zalt Bommel 1962) 190-191.

⁷⁴ Ibidem, 8.

⁷⁵ Wim Coster, *Baron op klompen, mr. B.W.A.E. baron Sloet tot Oldhuis (1807-1884): aan de hefboom tot welvaart* (Groningen 2008) 12.

⁷⁶ Salak, *De deugdelijkheid van het tegenwoordige cultuurstelsel op Java, tegenover het gewaagde en gevaarlijke van vrijen arbeid op groote schaal, betoogd op grond van veeljarige toepassing van vrijen arbeid in de binnenlanden van Java* (1860) 8.

worden gedaan van J.P. Freyss (1806-1866) uit 1859. Freyss was een handelaar die tijdens een reis naar Indonesië in contact kwam met een groep zendelingen en daarna dit werk schreef. Daarnaast schreef hij verscheidende artikelen voor het *Tijdschrift van Nederlandsch-Indië*. Freyss geloofde sterk in de beschavingsmissie. De beschavingsmissie was essentieel, niet alleen omdat het morele verbeteringen bracht, maar ook omdat het voor meer welvaart zou zorgen.⁷⁷ Freyss beschrijft de gewoontes en gebruiken van de Indonesische bevolking en keurt deze sterk af. Zo noemt hij gokken, drugsgebruik, bijgeloof en wellust als negatieve aspecten van de Indonesische cultuur. Hij valt daarbij ook de islam aan. Freyss stelt dat het christendom een deel is van beschaving en dat de islam recht tegenover beschaving staat. De overheersing van de Nederlanders in Indonesië was volgens Freyss alleen maar gunstig voor de Indonesische bevolking.⁷⁸ Freyss geloofde in de Nederlandse beschavingsmissie, maar vond wel dat het brengen van beschaving geleidelijk moest verlopen. Het veranderen van de cultuur in Indonesië zou niet makkelijk zijn, het had tijd nodig. De Nederlandse religie en cultuur mocht niet opgedrongen worden aan Indonesië, dit zou alleen maar voor weerstand zorgen.⁷⁹ De manier om beschaving geleidelijk aan het Indonesische volk te brengen was door middel van onderwijs. Om te zorgen dat de Indonesische bevolking zich niet zouden verzetten tegen dit westerse onderwijs dienden de docenten zich ook in de cultuur en tradities van Indonesië te verdiepen.⁸⁰

Jacob Dirk van Herwerden(1806-1879) is een ander auteur die schreef over de situatie in Nederlands-Indië. Net als Freyss, schreef hij voor het tijdschrift van Van Hoevell. In 1859 beschreef hij in *Indië gelijk het geworden is, en Nederland, gelijk het dreigt te worden* hoe hij vond dat Nederland te weinig interesse had voor de belangen van Indonesië en de koloniale subjecten te veel uitbuitte. Er werd alleen gekeken naar materiële winst.⁸¹ Hij stelde dat de beschavingsmissie een mooie droom was, dat het brengen van de westerse beschaving naar Indonesië mooi klonk, maar dat het niet werkbaar was. De beschavingsmissie was volgens Herwerden een nieuwe manier van domineren.⁸² Juist door het te veel opdringen van de Nederlandse cultuur kwamen er fanatiekelingen in Indonesië

⁷⁷ J.P. Freyss, *Wat ter bevordering van beschaving in Nederlands-Indië kan worden gedaan*.(1859) 3-8.

⁷⁸ Ibidem, 17-18.

⁷⁹ Ibidem, 33-44.

⁸⁰ Ibidem, 16.

⁸¹ J.D. van Herwerden, *Indië gelijk het geworden is, en Nederland, gelijk het dreigt te worden*. (1859) 29-30 +36.

⁸² Ibidem, 67-70.

op.⁸³ Dit zorgde dat de vooruitgang in Indonesië gestremd werd, het christendom niet groeide en het heidendom gestimuleerd werd.⁸⁴

Van Herwerden schreef zijn werk als reactie op een artikel van H.J. Lion in het *Bataviaasch Handelsblad* van juni 1859. Dit werk was zeer spraakmakend en werd ook als pamflet verspreid. In dit artikel komt naar voren dat de Europese beschaving koste wat het kost naar Indonesië gebracht moest worden en dat het opdringen van de Europese beschaving niet verkeerd was. De Indonesische bevolking was het hier niet altijd mee eens, maar zou er uiteindelijk dankbaar voor zijn.⁸⁵ Indonesië was volgens het artikel juist op zoek naar een sterk bestuur vanuit Nederland. Belangrijk was het om vol te blijven houden, dan zou de tegenstand vanzelf wegebben en zouden de Nederlandse zeden overheersen.⁸⁶ Dit betekende niet dat de behoeftes van de Indonesische bevolking over het hoofd gezien werden, maar de Nederlanders wisten volgens dit artikel wat het beste was voor Indonesië.⁸⁷ Wat in dit artikel naar voren komt en daarbij in meerdere artikelen die tegen de beschavingsmissie zijn, is dat Engeland laat zien waarom beschaven gevaarlijk is. In India was namelijk in 1857 een opstand gekomen en deze onrust werd door de critici gewijd aan de beschavingsmissie.⁸⁸

In Engeland zijn ook een aantal belangrijke werken geschreven over de beschavingsmissie van Engeland in India. Deze werken hadden zeer veel invloed op de Engelse koloniale politiek. De belangrijkste en bekendste werken zijn die van James Mill en John Stuart Mill. James Mill schreef het werk *History of British India* tussen 1806 en 1818. Hij viel in dit werk de Indiase cultuur aan; de hindoes werden volgens hem altijd te hoog ingeschat. Er werd door velen gedacht dat de hindoes vroeger een hoge beschaving kenden, maar hier was Mill het niet mee eens. De enige ware beschavingen lagen altijd al in het Westen.⁸⁹ Hij vond dat de kolonisatie goed was en prees het werk van de Oost-Indische Compagnie. Dat de Britten India overheersten was niet erg volgens Mill. Dit zorgde er namelijk voor dat de stappen naar beschaving doorlopen werden. Hierbij was vrijheid iets dat samenkwam met

⁸³ van Herwerden, *Indië gelijk het geworden is, en Nederland, gelijk het dreigt te worden*, 1-5.

⁸⁴ Ibidem, 20-22 en 31-33.

⁸⁵ H.J. Lion, *Bataviaasch Handelsblad* nummer 11 (7 juni 1859) 313-316. In: van Herwerden, *Indië gelijk het geworden is, en Nederland, gelijk het dreigt te worden*, 79.

⁸⁶ Ibidem, 82.

⁸⁷ Ibidem, 78.

⁸⁸ Salak, *De deugdelijkheid van het tegenwoordige cultuurstelsel op Java, tegenover het gewaagde en gevaarlijke van vrijen arbeid op groote schaal, betoogd op grond van veeljarige toepassing van vrijen arbeid in de binnenlanden van Java*, 22-24.

⁸⁹ James Mill, *The History of British India*. (1818) 146+114.

beschaving en hij vond India nog niet geschikt om zelf te regeren.⁹⁰ Beschaving kon vooral gebracht worden door onderwijs. Daar zou volgens Mill dan ook de nadruk op moeten liggen in India.⁹¹

De zoon van James Mill, John Stuart Mill, schreef ook een boek waarin over de beschavingsmissie van Engeland in India gesproken werd. In *Utilitarianism, liberty and representative government* uit 1861 stelde John Stuart Mill dat India nog niet klaar was voor zelfregering en dat er eerst beschaving naar India gebracht moest worden. Vrijheid was ondergeschikt aan goede regering en alleen Engeland kon goede regering aan India bieden. De kolonisatie was volgens John Stuart Mill alleen maar gunstig voor India.⁹² Net als zijn vader geloofde John Stuart dat het proces naar beschaving in gang gezet moest worden, maar dat alle fases wel eerst doorlopen dienden te worden.⁹³

Ten slotte is er nog een ander invloedrijk werk over de Britse beschavingsmissie in India uit deze tijd. Deze bron komt van Thomas Babington Macaulay (1800-1859), een Whig-politicus en een Britse historicus. Hij schreef in 1835 het werk *Minute on Indian Education*. Macaulay vond onderwijs het belangrijkste onderdeel van de beschavingsmissie. Hij vond het daarbij belangrijk dat er in India een groep gevormd werd die tussen de Britten en de Indiase bevolking in stond. Deze groep zou kunnen helpen de verhoudingen tussen beide partijen te verbeteren. Macaulay geloofde ook zeker in de beschavingsmissie. Zo hechtte hij veel belang aan onderwijs, hoewel hij wel erkent dat dit waarschijnlijk zou zorgen dat Engeland India uiteindelijk kwijt zou raken. Toch was onderwijs belangrijk, de koloniale bevolking dom houden was volgens Macaulay niet verstandig. Ambitie diende juist aangewakkerd te worden. Op die manier zou India meer winstgevend zijn voor Engeland.⁹⁴ Vanwege Macaulays positie als kamerlid kon hij redelijk veel invloed uitoefenen. Het werk, *minute on Indian Education* vormde de basis voor hervormingen in het koloniale beleid in India. Reden waarom juist dit werk zo invloedrijk bleek te zijn is mede dat het binnen de tijdsgeest paste, in de tijd van het utilitarisme. Daarnaast was Macaulay een zeer populaire schrijver en goed

⁹⁰ James Mill, *The History of British India*. (1818), 341.

⁹¹ Ibidem, 82-84.

⁹² John Stuart Mill. *Utilitarianism, Liberty, Representative Government*. (1861) 388.

⁹³ Ibidem, 293.

⁹⁴ Thomas Babington Macaulay, "Minute of 2 February 1835 on Indian Education," in: G. M. Young, *Macaulay, Prose and Poetry* (Cambridge, 1957) 721-224.

in het houden van redevoeringen. Hierdoor wist hij veel mensen te overtuigen van zijn standpunten.⁹⁵

1.6.2 Werkelijke motieven beschavingsmissie?

Er bestaat veel discussie over de werkelijke motieven achter de beschavingsmissie. Zo wordt er vaak onderzocht hoe altruïstisch de beschavingsmissie van Nederland of Engeland was. De meeste auteurs bespreken de verborgen motieven achter de beschavingsmissie. Zo worden er economische motieven gezien voor het investeren in 'beschaving' in de koloniën. Ook wordt de beschavingsmissie vaak gezien als een nieuwe manier van domineren.⁹⁶ Er wordt in de meeste werken niet ontkend dat er ook werkelijk goede bedoelingen achter de beschavingsmissie zaten, maar er is wel discussie over de vraag in hoeverre deze aanleiding waren voor het overgaan tot de beschavingsmissie. De traditie van werken die over de Engelse periode in India spreken is erg negatief. De meeste werken zijn negatief over de koloniale periode en de erfenis die overgehouden is. De traditie in Nederland verschilt hier van. Over de Nederlandse koloniale periode wordt vaak vooral gekeken naar de positieve veranderingen die er door de Nederlanders werden doorgevoerd. Van oorsprong lijkt de historiografie dus al een bevestiging te zijn van de hypothese. Of de Engelse koloniale periode en het door de Britten ingevoerde systeem in India werkelijk slecht was zal in de volgende hoofdstukken blijken. Het is eerst interessant om te kijken naar een aantal werken die de Engelse en Nederlandse beschavingsmissies in India en Indonesië beschrijven. Deze werken oordelen vooral over de beschavingsmissies door te kijken naar de motieven die er achter zaten.

In *Education, Society, and Development: National and International Perspectives* van J.B.G. Tilak wordt erg negatief gesproken over de invloed van Engeland op het onderwijssysteem in koloniaal India. Tilak stelt dat India op het gebied van onderwijs nog steeds de negatieve gevolgen van de kolonisatie ervaart.⁹⁷ Daarbij gelooft hij dat de negatieve gevolgen van de Britse onderwijshervormingen ook zeer negatieve gevolgen hebben gehad op de economische groei van India. Volgens Tilak toont dit aan dat de beschavingsmissie van de

⁹⁵ The history of parliament, British political, social and local history.

<http://www.historyofparliamentonline.org/volume/1820-1832/member/macaulay-thomas-1800-1859>.

⁹⁶ Mira Matikkala, *Empire and imperial ambition: Liberty, Englishness and Anti-Imperialism in Late Victorian Britain* (New York 2011) 111-113+120.

⁹⁷ Tilak, *Education, Society, and Development*, 602.

Britten in India niet meer was dan een manier om domineren gemakkelijker te maken.⁹⁸

In het boek *Colonialism as civilizing mission: cultural ideology in British India* van Harald Fischer-Tiné en Michael Mann wordt ook gesproken over de werkelijke motieven van de Britten. De beschavingsmissie kwam volgens dit boek voort uit een combinatie van het verlangen naar economische winst, de idealen van het christendom en het superioriteitsgevoel van de Britten.⁹⁹ De beschavingsmissie was hierbij een middel om de negatieve kanten van het Britse imperialisme te verdoezelen.¹⁰⁰ Hoewel er op deze manier over de beschavingsmissie gesproken wordt in dit boek, komt er ook naar voren dat de beschavingsmissie in de grondslag wel idealistische motieven bevatte. Vanuit deze idealen groeide de beschavingsmissie al snel uit tot een racistische filosofie waarbij de nadruk steeds meer op onkunde van koloniale volken kwam te liggen.¹⁰¹ Daarnaast benadrukt dit boek dat de Britten juist meehielpen aan het in stand houden van het 'onbeschaafde' kastenstelsel. De beschavingsmissie van de Britten in India hielp vooral de hogere klassen of kasten in India. De interne verschillen in India werden door de beschavingsmissie dus vergroot.¹⁰² Tenslotte stellen deze auteurs dat Engeland te veel nadruk legde op het houden van controle over het koloniale onderwijs. Initiatieven vanuit India zelf werden neergeslagen.¹⁰³ Dit is een opvallend argument aangezien in de meeste werken juist gesproken wordt over het Engelse grant-in-aid systeem. Dit Engelse grant-in-aid systeem was een systeem waarbij private scholen financiële steun kregen van de overheid zolang ze aan bepaalde eisen voldeden. Er werden dus juist wel initiatieven vanuit India gestimuleerd.

Deana Heath is van mening dat de Engelsen niet werkelijk uit waren op beschaving. Ze stelt in *Purifying the Empire* dat er wel geïnvesteerd werd in onderwijs, gezondheidszorg, publieke hygiëne en de economie, maar dat er ook veel kansen onbenut gelaten werden.¹⁰⁴ De Britse overheersing was volgens Heath vooral een vorm van invloed uitoefenen en was niet gebaseerd op goede idealen.¹⁰⁵ De Engelsen wilden een hiërarchie creëren waarin zij bovenaan stonden door een monopolie op moreel gedrag te claimen.¹⁰⁶

⁹⁸ I Tilak, *Education, Society, and Development*, 604.

⁹⁹ Fischer-Tiné en Mann, *Colonialism As Civilizing Mission*, 49-50.

¹⁰⁰ *Ibidem*, 54-66.

¹⁰¹ *Ibidem*, 2-6.

¹⁰² Deana Heath, *Purifying Empire: Obscenity and the Politics of Moral Regulation in Britain India and Australia* (New York 2010) 22.

¹⁰³ Fischer-Tiné en Mann, *Colonialism As Civilizing Mission*, 230.

¹⁰⁴ Heath, *Purifying Empire*, 16+61.

¹⁰⁵ *Ibidem*, 155.

¹⁰⁶ *Ibidem*, 19 en 62.

Mira Matikalla is vooral verbaasd over hoe makkelijk het Engelse volk zich achter de 'white man's burden' schaarde, terwijl dat zo sterk tegen het overheersende liberalisme inleek te gaan.¹⁰⁷ Matikalla wijdt de Engelse pogingen om hun moraal aan de rest van de wereld op te dringen aan het Britse superioriteitsgevoel. Daarnaast ziet ze de beschavingsmissie als een economische onderneming.¹⁰⁸

Een werk dat wel positief is over de Engelse beschavingsmissie en de Britse kolonisatie in Niall Ferguson's *Empire: How Britain made the modern World*. Zoals de titel van het boek al duidelijk laat zien is Ferguson erg positief over het Britse Rijk. Hij gelooft dat de Britse kolonisatie zorgde voor de verspreiding van dat moderne ideeën over de wereld.¹⁰⁹ De Britten brachten dus positieve veranderingen teweeg in de koloniën. De beschavingsmissie zorgde werkelijk voor het brengen van beschaving en was goed in de oorsprong.

De Nederlandse beschavingsmissie en het koloniale onderwijsbeleid kregen ook zeker kritiek. Zo werd het ethische beleid vaak geprezen, maar ook bekritiseerd. Elsbeth Locher-Scholten is een auteur die veel kritiek heeft op het ethische beleid. Ze gelooft niet dat Nederland werkelijk een ander beleid was gaan voeren, meer dat het ethische beleid gebruikt werd om de economische uitbuiting te blijven doorzetten.¹¹⁰ Toch zijn er ook werken die positief staan tegenover de Nederlandse beschavingsmissie. In *Colonial Empires Compared: Britain and the Netherlands, 1750-1850* van Bob Moore en Henk van Nierop komt bijvoorbeeld het beeld naar voren dat de Nederlanders sterk geloofden in de beschavingsmissie. Volgens dit boek werd er werkelijk vanuit idealistisch oogpunt gehandeld. Het christendom was hierbij belangrijk, hoewel er wel enige angst was dat het opleggen van het christendom tot rebellie zou leiden.¹¹¹

Ook Frances Gouda noemt in *Dutch Culture Overseas* het idealisme van de Nederlanders. Het ethische beleid was volgens Gouda werkelijk idealistisch geïnspireerd.¹¹² Ze stelt dat er zeker een droombeeld was waarin het beschaven van de Indonesische bevolking centraal stond en dat de Nederlanders ook vanuit een zekere schaamte voor eerdere uitbuiting

¹⁰⁷ Matikalla, *Empire and imperial ambition*, 118.

¹⁰⁸ Heath, *Purifying Empire*, 161.

¹⁰⁹ Niall Ferguson, *Empire: How Britain made the modern world*, (Londen 2012).

¹¹⁰ E.B. Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'. Colonial Elites in Indonesia in the 19th and 20th Centuries.' In: C.I. Laux en F.J. Ruggiu *At the Top of the Empire. European Elites in the Colonies. 16th - 20th Century* (Brussel 2009) pp. 197-218, 205-208.

¹¹¹ Bob Moore en Henk F. K. Van Nierop, *Colonial Empires Compared: Britain and the Netherlands, 1750-1850* (2000) 90-92.

¹¹² Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 13-25.

handelden.¹¹³ Gouda noemt niet alles van het Nederlandse beschavingssysteem goed, maar stelt dat er geen zwart-wit werkelijkheid is en dat alle visies op de Nederlandse beschavingsmissie subjectief zijn.¹¹⁴ De intenties van de Nederlanders waren in het begin goed, hoewel er ook economische motivatie achter de beschavingsmissie zat.¹¹⁵ Ook werd het ideaal van de beschavingsmissie in de praktijk niet altijd even goed uitgevoerd. Dit kwam volgens Gouda omdat de Nederlanders in Indonesië twijfelden aan de beschavingsmissie. Ze waren namelijk bang dat een te sterke Indonesische elite hun eigen positie in gevaar zou brengen. Dit maakte dat ze zich niet erg geroepen voelde tot de beschavingsmissie.¹¹⁶

Over de werkelijke motieven kan de discussie lang doorgaan. Wat naar voren komt is dat er vooral negatief geoordeeld wordt over de motieven achter de Engelse beschavingsmissie. Ook bij de Nederlandse beschavingsmissie worden de verborgen motieven genoemd, maar er wordt over het algemeen toch positiever tegen de intenties van Nederland aangekeken. Het lijkt alsof de werken die over de situatie in Indonesië spreken zich vooral op de positieve aspecten van de kolonisatie richtten. Het ethische beleid wordt vaak als een positieve verbetering gezien in vergelijking met het cultuurstelsel. Dit zou betekenen dat de beschavingsmissie een positieve omslag betekende.

In de volgende hoofdstukken zal onderzocht worden in welke mate de toon die in de werken naar voren komt, op feiten is gebaseerd. Er zal dieper ingegaan worden op het koloniale beleid in India en Indonesië en wat er hierin veranderde door de beschavingsmissie. Hierbij wordt vooral naar het koloniale onderwijsbeleid gekeken. In de discussie over de koloniale beschavingsmissie werd vrijwel altijd over de rol van onderwijs gesproken. Onderwijs is dus een essentieel onderdeel om de uitvoering van de beschavingsmissie te meten. Naast het onderwijs zal ook religie in de volgende hoofdstukken terug komen. Hierbij wordt er vooral gekeken naar de relatie tussen religie en koloniaal onderwijs. Zo probeerden zendelingen en missionarissen via religie de koloniale subjecten te beschaven, namelijk door het christendom naar de koloniën te brengen. De missionarisscholen waren hierbij een belangrijk instrument. Ten slotte zal er in de volgende hoofdstukken gekeken worden naar de huidige gesteldheid van het onderwijs om een

¹¹³ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 47-51.

¹¹⁴ *Ibidem*, 239.

¹¹⁵ *Ibidem*, 21.

¹¹⁶ *Ibidem*, 61-62.

oordeel te vellen over de blijvende effecten van de beschavingsmissies van Nederland en Engeland.

Hoofdstuk 2: Onderwijs in Indonesië

2.1. Het koloniale beleid ten tijde van het cultuurstelsel

Vanaf 1789 viel Indonesië, of Nederlands-Indië zoals het in die tijd genoemd werd, onder de Nederlandse regering. In de tijd hiervoor kende Indonesië andere overheersers. Zo waren eerst de Spanjaarden en Portugezen in Indonesië geweest. Deze waren vooral uit op het drijven van handel. De Nederlandse handelsorganisatie, de *Verenigde Oost-Indische Compagnie* (VOC), kwam naar Indonesië en joeg concurrerende Portugese en Spaanse handelaren weg. Hierdoor kregen zij de handel met Indonesië grotendeels in handen. Vooral in de handelsgunstige gebieden ging de VOC veel macht uitoefenen. De Indonesische heersers bleven echter formeel wel aan de macht en er was geen sprake van werkelijke kolonisatie. In 1789 werd de VOC genationaliseerd en werd een deel van de Indonesische eilanden deel van het Nederlandse Rijk. Hiermee begon de kolonisatie van Indonesië. De Franse overheersing van Nederland maakte de Nederlandse koloniën tijdelijk deel van Frankrijk, maar van 1808 tot 1815 namen de Britten Indonesië over. De Engelse minister van koloniën, Thomas Raffles (1788-1863), had plannen om het koloniale beleid in Indonesië te veranderen en wilde het model dat de Britten in India voerden volgen.¹¹⁷ De belangrijkste verandering die de Britten brachten in deze periode was dat belasting in gewassen betaald mocht worden in plaats van in geld.¹¹⁸

In 1815 gaven de Britten Indonesië terug aan Nederland omdat Groot-Brittannië Nederland graag als bondgenoot tegen Frankrijk had. De Nederlandse regering was, net als de VOC, voornamelijk uit op het zo veel mogelijk winst maken op de handel met Indonesië. Winst werd vooral gemaakt op in Europa gewilde producten als suiker, koffie, tabak en specerijen. Om de winst te vergroten werden er in 1820 verschillende hervormingen doorgevoerd. Hierbij werd veel overgenomen van de Britse voorgangers. Het ingevoerde systeem van kolonisatie werd het cultuurstelsel genoemd. In het cultuurstelsel stond het westerse kapitalistische model centraal, alles draaide om het creëren van zoveel mogelijk winst.¹¹⁹ Indonesische boeren werden gedwongen bepaalde producten te produceren en de belasting te betalen in gewassen in plaats van in geld. Een vijfde deel van de productie

¹¹⁷ J.S. Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia* (New York 1943) 34.

¹¹⁸ Penders, *Indonesië*, 5.

¹¹⁹ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 54.

moest aan Nederland worden afgestaan. Door het invoeren van het cultuurstelsel zorgde Nederland dat de productie van gewassen gestimuleerd werd. Economisch gezien was het cultuurstelsel erg gunstig voor Nederland.¹²⁰ De bevolking van Indonesië profiteerde zelf weinig van de groei van productie en winst. Ze kregen weinig betaald voor hun producten, moesten hard werken en hielden weinig over om zelf van te leven.¹²¹ De Nederlandse regering stelde dat het cultuurstelsel ook goed was voor de Indonesische bevolking. Het cultuurstelsel zou positief zijn omdat het de bevolking niet uitbuitte, maar arbeid stimuleerde en boeren bij slechte oogsten beschermde tegen te hoge belastingdruk.¹²² Er werd dus in deze periode al geprobeerd het koloniale beleid te verantwoorden.

Het cultuurstelsel was een grondig stelsel. Door Anne Booth wordt het zelfs de meest intensieve vorm van kolonisatie in Azië genoemd.¹²³ Het cultuurstelsel was voor Indonesië erg zwaar. Vooral gebieden met een gunstige ligging, klimaat en grond, zoals Java, hadden het zwaar te verduren. Hier viel immers veel winst te halen. De andere eilanden zagen minder bemoeienis van Nederland.¹²⁴ Inwoners van het platteland, vooral in gebieden waar het cultuurstelsel hoogtij vierde zoals Java, migreerden vaak naar de eilanden waar Nederland minder aanwezig was.¹²⁵ Dit toont aan dat de meeste Indonesiërs het zeker niet eens waren met de mening van Nederland dat het cultuurstelsel ook voor de Indonesische bevolking zelf gunstig was.

Er kwam kritiek op het cultuurstelsel. Deze kritiek kwam vooral vanaf 1840 op gang. De bekendste criticus was Multatuli (Eduard Douwes Dekker) die het boek *Max Havelaar of de koffieveilingen der Nederlandse handelmaatschappij* schreef.¹²⁶ Hij geloofde dat de kolonisatie in Indonesië minder om winst moest draaien en er meer rekening met de koloniale subjecten gehouden moest worden. Zoals in hoofdstuk 1 al genoemd werd hadden ook verschillende politici kritiek op het cultuurstelsel. De bekendste hiervan was Van Hoevell. De critici geloofden dat het tijd was om de beschavingsmissie door te voeren in het koloniale beleid en dus, naast het economische doel van kolonisatie, ook te kijken naar wat het moederland voor de kolonie kon betekenen. De kritiek die op gang was gekomen begon

¹²⁰ Jan Luiten van Zanden en Arthur van Riel, *Nederland 1780-1914. Staat, instituties en economische ontwikkeling* (Amsterdam 2000) 228.

¹²¹ Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'', 199.

¹²² J.S. Furnivall, *Netherlands India. A study of plural economy* (Cambridge 2010) 115.

¹²³ Booth, *Colonial Legacies*, 3.

¹²⁴ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 35.

¹²⁵ Penders, *Indonesië*, 6.

¹²⁶ *Ibidem*, 31.

langzamerhand meer invloed uit te oefenen op het Nederlandse koloniale beleid en de regering begon met het afbouwen van dit stelsel.¹²⁷ In 1870 werden de Suikerwetten en de Agrarische wet ingevoerd die als het einde van het cultuurstelsel gezien worden. De Suikerwetten betekenden het einde van de monopolie van de Nederlandse regering op suikerplantages in Indonesië en de Agrarische wet bracht eigendomsrechten op de grond tot stand.¹²⁸

2.2. Het koloniale beleid ten tijde van het ethische beleid.

Vanaf 1870 brak er een nieuwe periode aan in het Nederlandse koloniale beleid. Het duurde nog tot 1901 voordat het ethische beleid ingevoerd werd. De periode tussen het cultuurstelsel en het ethische beleid wordt de liberale periode genoemd. In deze periode kwamen de sociaal-liberalen op in Nederland. In tegenstelling tot de traditionele liberalen legden zij meer nadruk op sociale plichten in de samenleving. Er werd in de liberale periode veel geïnvesteerd in de infrastructuur.¹²⁹ De periode betekende daarnaast voor Indonesië dat er vrijhandel kwam. Producten hoefden niet meer gedwongen geproduceerd te worden. De omstandigheden voor de Indonesische bevolking werden hier niet beter van. Er werden grote plantages opgezet die vooral de grote bedrijven geld opleverden. Daarnaast zorgden deze plantages ervoor dat er minder land voor de groeiende Indonesische bevolking zelf overbleef. De liberale periode bleek geen antwoord op de kritiek die op het cultuurstelsel was gekomen. Nog steeds bestond het idee dat Indonesië te veel uitgebuit werd.¹³⁰

In 1901 werd het ethische beleid ingevoerd. Dit beleid moest een omslag van karakter en een nieuwe relatie tussen moederland en kolonie symboliseren. Waar voor 1900 de koloniale bevolking uitgebuit werd, moest er juist meer sprake zijn van leiderschap - of zelfs ouderschap - van Nederland tegenover Indonesië in de plaats van pure overheersing.¹³¹ Hierbij diende Nederland ook de taken die bij deze relatie hoorden te gaan vervullen, in plaats van slechts profiteren van Indonesië als kolonie.¹³² Het idee was nog steeds dat koloniën 'in dienst stonden' van het moederland, maar er werd ook gedacht dat er goed

¹²⁷Peter Boomgaard, *Children of the colonial state; population growth and economic development in Java 1795-1880* (Amsterdam 1989) 35.

¹²⁸Ibidem, 36.

¹²⁹Luiten van Zanden en van Riel, *Nederland 1780-1914*, 226.

¹³⁰Ibidem, 229.

¹³¹Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 24.

¹³²Ibidem, 25.

voor de koloniale subjecten gezorgd moest worden.¹³³

Het ethische beleid kwam voor een groot deel voort uit de beschavingsmissie en was idealistisch in de oorsprong.¹³⁴ Het ethische beleid betekende niet alleen dat de koloniale bevolking op economisch gebied minder uitgebuit werd, maar er werd ook gestreefd naar het naleven van de beschavingsmissie. Bovendien kwam de schuld die Nederland had aan de slechte omstandigheden in Indonesië steeds vaker naar voren. Het ethische beleid was de kans voor Nederland om iets terug te doen.¹³⁵ Sommige critici van het cultuurstelsel hadden uitgerekend dat de 'schuld' die Nederland had opgebouwd, 10,7 miljoen gulden omvatte en ditzelfde bedrag zou dus nu door Nederland in Indonesië moeten worden geïnvesteerd.¹³⁶ Daarbij moest Nederland iets gaan bijdragen aan de ontwikkeling van Indonesië op materieel en moreel gebied.¹³⁷

Ten tijde van het ethische beleid werd er meer dan in de eerdere periodes in Indonesië geïnvesteerd. Deze investeringen zouden het welzijn van de Indonesische bevolking moeten verbeteren. Er was al eerder in de publieke zaken geïnvesteerd, maar tijdens het ethische beleid kwam meer nadruk op deze investeringen te liggen. L.M. Penders stelt dat de zin *Irrigatie, emigratie en educatie* in de tijd van het ethische beleid veel gebruikt werd om aan te tonen dat Nederland werkelijk bezig was met het welzijn in Indonesië en dat het ethische beleid een verbetering was ten aanzien van het voorgaande koloniale beleid.¹³⁸ Investeringen werden onder andere gedaan in de infrastructuur en de gezondheidszorg.¹³⁹ Tussen 1900 en 1940 stak de overheid rond de 270 miljoen gulden in irrigatie.¹⁴⁰ Daarnaast werd er meer aandacht besteed aan het koloniale onderwijs. Dit kwam mede door de idealen van de beschavingsmissie. Onderwijs werd gezien als een belangrijk - wellicht het belangrijkste - onderdeel van de beschavingsmissie. Onderwijs was hét middel om Indonesië te helpen meer 'westers' en beschaafd te worden.¹⁴¹

Hoewel de beschavingsmissie ging over gelijkheid, bleef Nederland zichzelf superieur voelen en bleef de nadruk ook in deze tijd op de culturele verschillen liggen. Deze verschillen

¹³³ Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'', 208.

¹³⁴ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 69.

¹³⁵ *Ibidem*, 51.

¹³⁶ Penders, *Indonesië*, 61.

¹³⁷ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 51.

¹³⁸ Penders, *Indonesië*, 61.

¹³⁹ Booth, *Colonial Legacies*, 71.

¹⁴⁰ Penders, *Indonesië*, 62.

¹⁴¹ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 24.

maakten duidelijk dat het koloniseren van Indonesië geoorloofd was.¹⁴² Daarbij bleven binnen het ethische beleid economische motieven op de achtergrond bestaan. Het brengen van beschaving werd gezien als een manier om de koloniale bevolking tevreden te houden en de kolonie stabiel te houden. Volgens Locher-Scholten kwam er in deze periode nog weinig kritiek op deze economische motieven. Deze motieven achter de beschavingsmissie werden erkend, maar als een integraal deel van de beschavingsmissie gezien. De achterliggende motieven deden geen afbreuk aan het altruïstische karakter.

2.3 Het koloniale onderwijsbeleid

Voor de kolonisatie waren er vooral islamitische scholen en dorpscholen of desascholen in Indonesië.¹⁴³ Deze scholen moesten presteren op een laag budget en richtte zich eigenlijk alleen op islamitische scholing. Dit betekent dat er vooral geleerd werd om de Koran te kunnen begrijpen. De Portugezen, Spanjaarden en de VOC hadden weinig intenties om het onderwijssysteem in Indonesië te veranderen. In de tijd van de Portugezen en Spanjaarden trokken er wel katholieke missionarissen naar Indonesië. Deze gingen zich met het onderwijs in Indonesië bemoeien. De Spanjaarden en Portugezen lieten dit - in zekere mate - toe, zolang de missionarissen niet voor conflicten zorgden. De VOC had, net als haar voorgangers, weinig interesse in het bekeren of onderwijzen van de koloniale bevolking en richtte zich voornamelijk op handel.¹⁴⁴ De enige investeringen in het onderwijs werden gedaan in de compagniescholen in de Molukken.¹⁴⁵ Deze werden opgericht om de in Indonesië gevestigde Europeanen tevreden te stellen. Deze Europeanen wilden goed onderwijs voor hun kinderen en vonden de bestaande scholen niet goed genoeg.¹⁴⁶ Vanaf de negentiende eeuw werd onderwijs langzamerhand gezien als een middel om de koloniale bevolking beter en makkelijker te kunnen overheersen.¹⁴⁷ Daarbij werd ook gezien dat onderwijs de landbouw effectiever kon maken en kon zorgen voor goedkope koloniale administratoren. Deze ideeën zorgden dat er steeds meer aandacht aan het onderwijs besteed werd.

¹⁴² Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 51-52.

¹⁴³ *Ibidem*, 55.

¹⁴⁴ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 15-16.

¹⁴⁵ Penders, *Indonesië*, 3.

¹⁴⁶ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 13.

¹⁴⁷ *Ibidem*, 17.

Het cultuurstelsel draaide vooral op het creëren van winst.¹⁴⁸ Kort na de invoering van het cultuurstelsel werd er wel steeds meer gesproken over het koloniale onderwijs. Al in 1819 liet de Nederlandse regering onder leiding van de gouverneur-generaal van Nederlands-Indië, Godert Van der Capellen(1778-1848), een rapport opstellen waarin beschreven werd hoe het met het onderwijs in Indonesië gesteld was. Er werden inspecteurs langs de scholen in Indonesië gestuurd en er werd gekeken hoe het met de geletterdheid onder het volk gesteld was. Dit toont aan dat er zeker interesse was voor onderwijs en dat er ook nagedacht werd over hoe het onderwijssysteem effectief verbeterd kon worden. Echter, er werd niets gedaan met de resultaten van het rapport. Een tijd later zou dit rapport wel de basis vormen voor ideeën over hervormingen van het koloniale onderwijs. Een van de resultaten van het onderzoek was dat vooral het analfabetisme in Indonesië een probleem was dat aangepakt moest worden.¹⁴⁹ Verder bleef het idee bestaan dat de Indonesische bevolking alleen de basisvakken moest volgen. De westerse kennis moest enigszins beperkt blijven, te veel moderne kennis kon Indonesië nog niet aan.¹⁵⁰ Ook moesten de hervormingen in een rustig tempo doorgevoerd worden. Het was nodig om de koloniale bevolking te helpen ontwikkelen, maar als dit te snel ging zou het averechtse gevolgen kunnen hebben.¹⁵¹

Er werd steeds meer in het onderwijs geïnvesteerd. De traditionele scholen bleven bestaan, maar werden steeds meer met andere scholen aangevuld. De scholen die werden opgericht waren vooral gericht op het onderwijs van Europeanen in Indonesië.¹⁵² Er kwam wel meer discussie over onderwijs voor de Indonesische massa. De interesse in massaonderwijs was niet geheel altruïstisch en beruste voor een groot deel op economische motieven.¹⁵³ Investing in het onderwijs zou de productie moeten vergroten. De Europese scholen vulden het onderwijssysteem aan dat bestond uit de oude dorpsscholen en islamitische scholen.¹⁵⁴ Aan de ene kant waren er de door de Nederlandse regering gesponsorde scholen waar westers onderwijs gegeven werd en waar het niveau redelijk hoog lag. Aan de andere kant bleven de traditionele scholen bestaan. Er ontstond in deze tijd dus een duaal onderwijssysteem. Hoewel er vooral in de Europese scholen werd

¹⁴⁸ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 10- 11.

¹⁴⁹ Karel Steenbrink, *Dutch colonialism and Indonesian Islam: contacts and conflicts 1596-1950* (2006) 85.

¹⁵⁰ Booth, *Colonial Legacies*, 141.

¹⁵¹ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 98.

¹⁵² van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 82.

¹⁵³ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 36.

¹⁵⁴ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 158.

geïnvesteed, groeide ook het aantal traditionele scholen na invoering van het ethische beleid. Deze groei is niet geheel te wijten aan de Nederlandse beleidshervormingen, deze scholen ontvingen namelijk weinig steun van de Nederlandse regering. De voorkeur van de regering voor de Europese scholen zorgde hierdoor dat het gat tussen de Europese en niet-Europese scholen groeide.¹⁵⁵

Vanaf de tweede helft van de negentiende veranderde er steeds meer in het Indonesische onderwijssysteem. Zo kwam er in 1848 een nieuw grondwettelijk beleid rondom het onderwijs. Er werd onder andere vastgelegd dat er een budget was van 25.000 gulden dat in het onderwijs in Indonesië mocht worden geïnvesteerd.¹⁵⁶ Dit budget was uitgerekend omdat er gedacht werd dat dit de kosten voor 1 kweekschool (school voor de opleiding van onderwijzers) en 20 provinciale scholen moest dekken.¹⁵⁷ De opleiding van Indonesische docenten kreeg met de komst van de kweekscholen meer aandacht. Dit was van belang omdat goede onderwijzers ook beter onderwijs konden geven. In 1863 kwam er een verklaring van de regering waarin stond dat discriminatie in het Indonesische onderwijs moest worden bestreden en dat scholen, ook Europese scholen, voor iedereen toegankelijk waren. De scholen waren open voor iedereen, maar de schoolprijzen waren zo hoog dat de meeste inlanders dit niet konden betalen. Ook werd in 1863 de limiet van 25.000 gulden opgeheven en mocht er dus meer in onderwijs in Indonesië geïnvesteerd worden.¹⁵⁸ In 1864 werd er een inspecteur aangewezen om het onderwijs in Indonesië in de gaten te houden en drie jaar later werd er een speciaal bureau voor scholing, religie en industrie opgericht. Dit laat zien dat onderwijs dus steeds belangrijker gevonden werd. In 1869 was het bedrag dat in het onderwijs geïnvesteerd werd opgelopen tot 278.000 gulden.

Het ethische beleid kan gezien worden als de koloniale belichaming van de zedelijkheidsbeweging in Nederland, geïnspireerd door de beschavingsmissie.¹⁵⁹ Ten tijde van het ethische beleid veranderde het onderwijsbeleid in Indonesië. De belangen van Nederland bleven voorop staan, maar er werd meer rekening gehouden met de belangen van Indonesië. Hoewel de belangen van de Indonesische bevolking belangrijker gevonden werden, werd ook in het achterhoofd gehouden dat goed geschoolde arbeiders positief

¹⁵⁵ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 168.

¹⁵⁶ Penders, *Indonesië*, 32.

¹⁵⁷ H.J.H. Hartgerink, *De Staten-Generaal en het volksonderwijs in Nederlandsch-Indië (1848-1918)* 1.

¹⁵⁸ S.L. van der Wal, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië* (Groningen 1963) XIII.

¹⁵⁹ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 158.

waren voor het productieproces.¹⁶⁰ Locher-Scholten benadrukt de verborgen economische motieven ten tijde van het ethische beleid. Volgens haar was het belangrijkste motief voor de gegroeide investering dat er behoefte was Indonesische koloniale ambtenaren. Deze moesten net zo effectief als de Europeaanse ambtenaren zijn, maar wel goedkoper.¹⁶¹ Dat financiële motieven centraal bleven staan, is onder andere te zien aan het relatief lage bedrag dat er in het onderwijs geïnvesteerd werd. Vooral rond de oliecrisis van 1930 werd er erg weinig in het onderwijs geïnvesteerd. Toch was de omslag na 1900 te zien in de investeringen. In 1909 werd er in de kamer gesproken van een uitbreiding van het aantal desascholen, het ideaal was een school per 3 desa's (dorpen). Er werd geschat dat dit rond de miljoen gulden zou gaan kosten. Uiteindelijk werd dit niet doorgevoerd, er kwam juist veel kritiek op deze ideeën. Er werden juist minder scholen opgericht en er werd minder geld per school uitgetrokken.¹⁶²

Ondanks de economische motieven zorgde het ethische beleid zeker voor positieve veranderingen in het Indonesische onderwijs. Het aantal scholen groeide en er werd meer geld aan het onderwijs besteed. Locher-Scholten stelt dat de kwaliteit en de toegankelijkheid van het onderwijs in Indonesië sterk verbeterde door de gegroeide investeringen. Ook het hogere onderwijs groeide ten tijde van het ethische beleid. Er werd dus geïnvesteerd in het verbeteren van een deel van de onderwijssector, niet per se in het uitbreiden van het onderwijs.¹⁶³ De middelbare scholen waren van redelijk goede kwaliteit. Dit kwam mede door de vraag die er was naar goede scholen, omdat steeds meer studenten in Indonesië door wilden stromen naar de universiteit.¹⁶⁴ Veel van de scholen die opgericht werden waren bedoeld voor het onderwijs van Europeanen. Toch bleven veel Europeanen hun zonen naar Nederland sturen voor een goede educatie.¹⁶⁵ De westerse scholen in Indonesië kwamen langzaam meer voor de Indonesische elite open te staan. Men richtte zich onder andere op de elite omdat er gedacht werd dat als zij westerse educatie ontvingen, ze zich minder snel tegen Nederlandse overheersers zouden gaan verzetten. Er werd geprobeerd de elite aan Nederland te binden.¹⁶⁶ Dit lukte in zekere zin, de elite richtte zich ook steeds meer

¹⁶⁰ Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 97.

¹⁶¹ Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'', 205.

¹⁶² Hartgerink, *De Staten-Generaal en het volksonderwijs in Nederlandsch-Indië (1848-1918)* 124.

¹⁶³ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 164.

¹⁶⁴ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 75.

¹⁶⁵ Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'', 207.

¹⁶⁶ Penders, *Indonesië*, 150.

op Nederland.¹⁶⁷ Locher-Scholten noemt het proces dat hier plaats vond *dutchification*.¹⁶⁸ Er lag dus nadruk op elitescholing, maar toch waren er ook andere ontwikkelingen binnen het inlandse onderwijs zichtbaar.

Een ontwikkeling in het Inlandse onderwijs was dat er in 1892 een onderscheid in eerste en tweede klasse scholen kwam. De eerste klasse scholen boden een vijfjarige opleiding, de tweede klasse slechts drie jaar. Na 1908 werden de tweede klasse scholen standaardscholen genoemd.¹⁶⁹ Tussen 1904 en 1914 groeide het aantal tweede klasse scholen, scholen waar vooral lezen en schrijven geleerd werd.¹⁷⁰ Deze scholen kostte de Nederlandse overheid weinig geld. Bovendien werden de meeste kosten bij de inheemse bevolking zelf gelegd. De tweede klasse scholen gaven onderwijs van lage kwaliteit. Daarnaast hadden de docenten vaak een laag opleidingsniveau.¹⁷¹ Dat de tweede klasse scholen groeide in aantal betekende dus zeker niet direct een verbetering. De goedkope tweedeklasse scholen werden vooral opgezet en gekozen als onderwijsinstelling om in te investeren omdat ze hielpen het onderwijs uit te breiden zonder dat het veel geld kostte. Op die manier bleef er meer geld over om in het hoger onderwijs te steken.¹⁷² Dit terwijl er in feite meer behoefte was aan basisonderwijs.¹⁷³ De tweede klasse scholen waren wellicht kwalitatief niet van een hoog niveau, maar ze zorgden wel dat meer kinderen onderwijs konden ontvangen. In hoofdstuk 3 zal duidelijker worden dat in vergelijking met India meer op de massa en minder op de elite gericht werd. De tweede klasse scholen zijn dus niet vrij van kritiek, maar kunnen zeker een positieve ontwikkeling genoemd worden. Doorstroming naar middelbaar en hoger onderwijs was erg lastig voor de leerlingen van de tweedeklasse scholen. De volksscholen waren van lage kwaliteit en ook was de Nederlandse taal, waarin het hoger onderwijs gegeven werd, vaak een opstakel. Niet iedereen sprak Nederlands. Om het doorstromen naar het middelbare onderwijs ook voor de Indonesische bevolking makkelijker te maken werden de schakelscholen opgericht.¹⁷⁴ Dit maakte doorstroming makkelijker, hoewel hoger onderwijs nog steeds vooral voor de elite toegankelijk was.

¹⁶⁷ Locher-Scholten, 'The Dead End of 'Dutchification'', 215.

¹⁶⁸ *Ibidem*, 197.

¹⁶⁹ Wal, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië*, 8.

¹⁷⁰ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 161.

¹⁷¹ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 84-85.

¹⁷² *Ibidem*, 93.

¹⁷³ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 158.

¹⁷⁴ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, figuur 7.2.

2.4 Missionarisscholen en religie

Het onderwijs in Indonesië bestond niet alleen uit traditionele inlandse scholen en staatsscholen. Er waren christelijke missionarissen die zich in Indonesië inzetten voor onderwijs.¹⁷⁵ Deze christelijke missionarissen hadden niet dezelfde motivatie om zich met het onderwijs te bemoeien als de overheid. Zo werd er niet zo zeer gekeken naar het nut van het onderwijs voor de Indonesische bevolking, maar naar het bekeren van de koloniale bevolking tot het christendom. Daarnaast werd het gezien als de taak van de 'barmhartige christen' om zijn naasten te helpen en te beschaven. Hieronder viel het brengen van onderwijs, maar ook het verbeteren van de gezondheidszorg. De missionarissen geloofden dat naast het verspreiden van 'het woord van God' ook het zorgen voor economische vooruitgang en verbetering van onderwijs zou helpen de Indonesische bevolking sneller te laten overgaan tot het christendom.¹⁷⁶ Het brengen van beschaving was belangrijk voor de missionarissen, ook omdat er gedacht werd dat een volk pas open zou staan voor het christendom wanneer het een zekere mate van beschaving kende. Het christendom en beschaving waren twee principes die niet los van elkaar stonden. Onderwijs werd hierbij gezien als een goed middel om het proces naar beschaving en bekering op gang te brengen.¹⁷⁷

Er kwamen verschillende groepen missionarissen naar Indonesië, vooral vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw. Tot 1851 werden de missionarissen geweerd uit Indonesië en het was dan ook pas na dit jaar dat de missionaire beweging op gang kwam en uitgroeide tot een relatief grote beweging.¹⁷⁸ De missionarissen die uit Nederland naar Indonesië trokken waren vaak Nederlandse burgers die vonden dat ze in het liberale, religieusneutrale Nederland te weinig konden uitrichten. Daarom wilden zij het in Indonesië proberen.¹⁷⁹ Toch konden de missionarissen ook in Indonesië niet zomaar hun gang gaan. De liberalen streefden een religieus neutraal beleid na. Dit betekende dat er weinig steun voor de missionarissen was. In Nederland waren kerk en staat officieel gescheiden. Het steunen van christelijke missionarissen in Indonesië leek hier tegenin te gaan. De liberale nadruk op de neutraliteit van onderwijs zorgde niet alleen in Indonesië voor discussie. De liberalen in

¹⁷⁵ De term *missionaries* wordt meestal gebruikt voor de katholieke tak, de term *zendeling* voor de protestanten. Gezien er weinig verschil was tussen beide groepen in Indonesië zal de term *missionarissen* slaan op alle christelijke acties tot bekeren in Indonesië.

¹⁷⁶ Steenbrink, *Dutch colonialism and Indonesian islam*, 98.

¹⁷⁷ *Ibidem*, 100.

¹⁷⁸ *Ibidem*, 98.

¹⁷⁹ *Ibidem*, 98.

Nederland waren voorstanders van neutraal, openbaar onderwijs. De confessionelen hechtte veel belang aan religieuze scholing. Dit zorgde voor een langdurige politieke strijd in Nederland, de schoolstrijd, zoals in hoofdstuk 1 besproken werd. In Indonesië merkten vooral de religieuze scholen de invloed van de schoolstrijd. Een voorbeeld zijn de missionarisscholen die weinig steun kregen. In de context van de schoolstrijd zou het tegenstrijdig zijn om de missionarisscholen te steunen. Ook zonder de steun van de overheid bleven de missionarisscholen in aantal toenemen. Tussen 1877 en 1897 verdubbelde het aantal scholen zelfs van 169 naar 400.¹⁸⁰

Naast deze politieke context op het thuisfront, waren er ook andere redenen waarom de Nederlandse regering de missionarissen maar beperkt steunde. Zo wilde de Nederlandse overheid geen conflicten creëren in Indonesië. Aangezien het grootste gedeelte van de Indonesische bevolking islamitisch was, zouden de missionarissen voor problemen kunnen zorgen. In de tijd van de VOC werden missionarissen maar in beperkte mate toegelaten vanwege de angst voor conflicten in Indonesië. Conflicten waren economisch gezien nadelig en een gevaar voor de stabiliteit in de kolonie. Ook later werden de missionarissen geweerd uit gebieden waar veel moslims woonde. De missionarissen merkten zelf ook dat ze in deze gebieden minder welkom waren.¹⁸¹ Er heerste wel ergens de gedachte dat de missionarissen de moslims van hun 'heidense' geloof af konden helpen. In Nederland was het christendom en vooral het protestantisme de belangrijkste godsdienst. In de kolonie werd het christendom dus ook geprefereerd, maar economische motieven bleven belangrijker. Wat het idee dat de islam gevaarlijk was versterkte, was dat er gedacht werd dat de islam samenging met Indonesisch nationalisme. Moslimscholen werden daarom als broedplaats van nationalisme gezien en als een gevaar voor de Nederlandse kolonisatie. Vanwege deze angst voor moslims werden de missionarisscholen getolereerd of gesteund.¹⁸² Hoewel de angst bestond dat er conflicten tussen de moslims en de christenen zou ontstaan, werd er geloofd dat de Indonesische moslims wellicht door de missionarissen tot het christendom bekeerd konden worden. De moslims zaten hier niet op te wachten, ze bleven aan hun eigen geloof vasthouden. Hoewel religie op het gebied van onderwijs een lastig punt was, hoefden de moslims en christelijke missionarissen niet per se in conflict te raken. Volgens Susan Schröter lieten de groepen elkaar meestal met rust.

¹⁸⁰ Hartgerin, *De Staten-Generaal en het volksonderwijs in Nederlandsch-Indië* (1848-1918) 18.

¹⁸¹ Penders, *Indonesië*, 3.

¹⁸² Susanne Schröter, *Christianity in Indonesia: perspectives of power*. (2010) 251.

De bevolking in de buitenste eilanden van Indonesië, zoals de Molukken, bleek vatbaarder voor het christendom. In deze gebieden waren soms meer missionarisscholen aanwezig dan staats- of dorpsscholen.¹⁸³ In de buitenste eilanden werden de missionarissen wel toegelaten en soms financieel gesteund. De Nederlandse regering zag de missionarisscholen als een goedkope manier om voor onderwijs te zorgen.¹⁸⁴ Toen het politieke klimaat in 1900 begon te veranderen en de confessionele partijen langzaam meer aan de macht kwamen, werkte dit zeker door in de koloniën. Voor missionarissen werd het in deze tijd gemakkelijker om invloed uit te oefenen in Indonesië. De christelijke politieke partijen die aan de macht kwamen wilden de missionarisscholen namelijk wel steunen.

Er was discussie over de vrijheid van religie en de rol van de christelijke missionarissen in het koloniale onderwijs. Religieuze vrijheid werd belangrijk gevonden, maar toch leek het alsof de moslims maar weinig van deze vrijheid kenden. De Nederlandse regering steunde de volksscholen en de islamitische scholen maar in zeer beperkte mate.¹⁸⁵ Onderwijs was vooral bedoeld voor christenen.¹⁸⁶ Het christendom werd gezien als een essentieel onderdeel van westerse kennis en beschaving. Daar komt het eerder vermelde argument bij dat de Nederlandse regering bang was voor nationalisme. Ze wilde de nationalist niet in de kaart spelen door het verschaffen van kennis en informatie.¹⁸⁷ De discriminatie in het Nederlandse koloniale onderwijsbeleid is duidelijk zichtbaar. De islamitische scholen werden niet gesubsidieerd en stonden hierdoor los van de koloniale regering.¹⁸⁸ Het door de overheid georganiseerde onderwijs, wat vooral was bedoeld voor christenen, was van veel betere kwaliteit.¹⁸⁹ De Nederlandse regering beweerde vaak een religieus neutraal beleid te volgen, maar in het geval van de moslimsscholen is dit niet echt terug te zien.

De moslims hielden vast aan de eigen traditionele scholen. Dit mede door wantrouwen tegenover het westerse onderwijs, maar ook omdat er gedacht werd dat de door de overheid opgezette scholen niet aan hun eisen konden voldoen. De westerse scholen hoorden religieus neutraal te zijn, maar het christendom kwam toch vaak binnen deze scholen naar voren. Dit zorgde ervoor dat veel Indonesische moslims tegen het westerse onderwijs waren. Een ander punt was dat de moslims twijfelden of de scholen wel de ruimte

¹⁸³ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 158

¹⁸⁴ Ibidem, 156-157.

¹⁸⁵ Ibidem, 156.

¹⁸⁶ Schröter, *Christianity in Indonesia*, 251.

¹⁸⁷ Ibidem, 83.

¹⁸⁸ Steenbrink, *Dutch colonialism and Indonesian Islam*, 87.

¹⁸⁹ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 103.

boden om islamitische rituelen te blijven uitvoeren, zoals het vijf maal per dag bidden. De islamitische scholen sloten dus het beste aan bij de behoeftes van de moslims, maar ze waren verder vaak van een laag niveau. De nadruk binnen de scholen lag vooral op het bidden en het begrijpen van de Koran, andere vakken kregen weinig aandacht.¹⁹⁰ Ook onder de moslims werd er ingezien dat er meer praktisch onderwijs gevolgd moest worden om de arbeidsperspectieven te verbeteren. De overheid hielp niet in het verbeteren van de islamitische scholen. Daarom werden toch veel kinderen naar de christelijke westerse scholen gestuurd. Volgens Penders betekent dit ook niet direct dat het niveau van de westerse scholen hoog lag, maar vooral dat ze beter waren dan moslimsscholen en er verder weinig alternatieven waren.¹⁹¹ De beschavingsmissie bracht wellicht positieve veranderingen in het koloniale beleid, maar bracht wel een probleem met zich mee op religieus gebied. In Nederland werden beschaving en het christendom vaak samen gezien, wat niet gunstig was voor de Indonesische moslims.

2.5. Gesteldheid van het onderwijs

Om te zien hoe het gesteld was met het onderwijs in Indonesië kan er naar verschillende aspecten gekeken worden. Ten eerste is geletterdheid een interessant gegeven om te bekijken. Geletterdheid is een belangrijk onderdeel van ontwikkeling. Geletterdheid zorgt dat de bevolking sneller aan kennis komt en zich makkelijker ontwikkelt. Daarbij lijkt het een belangrijk onderdeel van de beschavingsmissie. Lezen en schrijven zouden het overbrengen van westerse kennis en beschaving makkelijker moeten maken. Ook gebruikte de regering soms pamfletten om boodschappen onder de bevolking te verspreiden. Zo werd er onder andere voorlichting over gezondheid gegeven. In een land met lage geletterdheid kon deze voorlichting weinig uitrichten.

Het bestuderen van de cijfers van geletterdheid in Indonesië is niet geheel zonder problemen. De cijfers zijn niet van elke periode bekend en bovendien scheppen ze soms een verkeerd beeld. Geletterdheid werd in de meeste onderzoeken namelijk gemeten als geletterdheid in het Romeinse schrift, terwijl in Indonesië ook het Arabische schrift gelezen en geschreven werd.¹⁹² De gegevens die bekend zijn over geletterdheid hoeven dus niet per se een correct beeld te scheppen. Het grootste gebrek is dat de gegevens onvolledig zijn en

¹⁹⁰ Steenbrink, *Dutch colonialism and Indonesian islam*, 85.

¹⁹¹ Penders, *Indonesië*, 161-164.

¹⁹² Booth, *Colonial Legacies*, 139.

verschillende bronnen elkaar tegenspreken. De volkstelling van 1930 is een belangrijk gegeven en een van de weinige cijfers uit de koloniale periode die door meerdere auteurs overgenomen wordt. In de census staat dat 6,44% van de totale bevolking geletterd was. Van der Wal stelt dat dit cijfer vooral te laag is omdat ook kinderen onder de schoolgaande leeftijd hierbij gerekend werden en schat het aantal zelfs op 30,83%.¹⁹³ Tussen 1930 en de onafhankelijkheid is er geen onderzoek meer gedaan naar de geletterdheid.

De geletterdheid in Indonesië lag in het begin van de kolonisatie niet erg hoog. Het ethische beleid moest hier verbetering in brengen. Uiteindelijk steeg de geletterdheid niet erg hard. Dat er maar weinig groei in geletterdheid te zien is, wil niet zeggen dat Nederland weinig belang hechtte aan het stimuleren van geletterdheid. Dat er zeker interesse was in het koloniale onderwijs is onder andere te zien aan de oprichting van verschillende bibliotheken in Indonesië in de twintigste eeuw. Er waren boeken in het Nederlands en in de inheemse talen beschikbaar in deze bibliotheken.¹⁹⁴ Toch hielp dit weinig en was er maar beperkte groei te zien. Dit is nog duidelijker zichtbaar wanneer er gekeken wordt naar de cijfers na onafhankelijkheid. Tabel 1 toont dat er een snelle groei in geletterdheid te zien is na onafhankelijkheid. Dit geeft aan dat er na de onafhankelijkheid een snelle groei op het gebied van onderwijs te zien is. De hervormingen ten tijde van het ethische beleid hadden in verhouding maar weinig verandering gebracht.

De cijfers rondom geletterdheid zijn niet geheel betrouwbaar, maar de beschikbare cijfers geven toch een beeld van de ontwikkeling van geletterdheid in Indonesië. Er is te zien dat er zeker groei zichtbaar was tijdens de koloniale periode, maar dat vooral na de onafhankelijkheid de geletterdheid snel toenam. Ook is te zien dat de huidige geletterdheid in Indonesië hoog ligt. Daarnaast zijn er verschillen tussen mannen en vrouwen te zien op het gebied van geletterdheid. De verschillen zijn langzaam minder groot geworden en zijn in het huidige Indonesië bijna geheel verdwenen.

¹⁹³ Wal, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië*, 654.

¹⁹⁴ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 81.

Tabel 1.a: Geletterdheid in Indonesië.

Jaar	Geletterdheid %
1920	3,9% * ¹
1930	6,44%
1950	20%
1961	43%
1971	59,6%
1980	67,31%
1990	81,52%
2008	92,19%

Bron: 1920 en 1930 Chr. L. M. Penders, *Indonesië: selected documents on colonialism and nationalism, 1830-1942* (1977) 169-170. Beide cijfers zijn door Penders uit de koloniale jaarverslagen gehaald en zijn in de verslagen uit 1921 en 1932 terug te vinden *¹ Penders noemt 3,9% als percentage geletterdheid in 1920, volgens Bas van Leeuwen lag dit percentage op 5,4%. Het jaar 1950 Op basis gegevens unesco, *Education for all global monitoring report* (2006) 193. De jaren 1961, 1971, 1980, 1990 en 2008 eveneens van Unesco, <http://www.indexmundi.com/facts/indonesia/literacy-rate> en Appeal manual for planning and management of literacy and continuing education 1994. Het betreft voor de jaren 1961 en 1971 cijfers van de algemene geletterdheid en de overige zijn cijfers van volwassenen boven de 15.

Tabel 1.b: Geletterdheid onder mannen en vrouwen boven de 15.

Jaar	Mannen	vrouwen
1920	6,55%	0,6%
1930	11,4%	1,3%
1980	77,48%	57,69%
1990	88,02%	75,27%
2008	95,38%	89,10%

Bron: 1920 en 1930 Chr. L. M. Penders, *Indonesië: selected documents on colonialism and nationalism, 1830-1942* (1977) 169-170. De jaren 1980, 1990 en 2008 van Unesco, <http://www.indexmundi.com/facts/indonesia/literacy-rate>.

Er waren qua geletterdheid grote verschillen tussen de eilanden. Zo hadden de Molukken in 1930 een hoog percentage geletterden, namelijk 14,5%. Dit terwijl het gemiddelde in dit jaar op 6,4% lag. In Medana was het nog hoger, met maar liefst 21,5%. Lagere percentages van geletterdheid werden bijvoorbeeld in Java en Madura gevonden, namelijk rond de 5,5%, of in Bali en Lombok waar het slechts 3,2% was.¹⁹⁵ Verschillen in geletterdheid waren overigens ook te zien tussen verschillende etnische groepen binnen Indonesië. Zo lag de geletterdheid in 1930 bij Chinezen in Indonesië op 28,9% in vergelijking met 6,4% gemiddeld.¹⁹⁶ De Chinezen in Indonesië hadden een redelijk sterke positie. De Chinezen maakten een klein deel uit van de Indonesië bevolking, maar waren op economisch gebied

¹⁹⁵ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 169.

¹⁹⁶ *Ibidem*, 76.

belangrijk voor de Nederlanders. De Chinezen waren uit China naar Indonesië getrokken en bleven in Indonesië hun traditionele beroepen in de handel en de visserij uitvoeren. Hierdoor hadden de Chinezen in Indonesië een goede positie verworven. Zo had de Chinese elite verschillende handelsposten in handen en was een groot deel van de vermogende landeigenaren Chinees.¹⁹⁷ De Chinezen hadden zelf scholen opgezet in Indonesië. Deze werden gespiegeld aan de scholen in China. Deze scholen waren gegrond op het gedachtegoed van Confucius en legden sterk de nadruk op geletterdheid.¹⁹⁸ De Chinese scholen stegen sterk in aantal en dit maakte dat de Nederlanders de Hollands-Chinese scholen opzette om de Chinezen in bedwang te kunnen houden. Dat de Chinezen onderwijs in de Nederlandse taal kregen toont dat ze gewaardeerd werden door de Nederlanders en er geloofd werd dat ze ontwikkeld genoeg waren voor een beschaafde taal als het Nederlands.¹⁹⁹ De Chinezen zagen op hun beurt het nut van de Nederlandse taal en volgden dus graag onderwijs aan de Hollands-Chinese scholen.

Andere gegevens die een beter beeld kunnen geven van de gesteldheid van onderwijs in Indonesië ten tijde van de kolonisatie zijn het aantal scholen en de groei hiervan. Er was ten tijde van het ethische beleid een langzame groei van het aantal scholen. Deze ontwikkeling weerspiegelde de situatie in Europa en Nederland. Ook hier kwamen vanaf het begin van de twintigste eeuw steeds meer scholen en groeide het aantal kinderen dat naar school ging.²⁰⁰ Bij de groei van het aantal scholen en aantal leerlingen in Indonesië is wel een kanttekening te plaatsen. De populatie groeide harder dan het aantal scholen dus dit zet deze ontwikkelingen enigszins in perspectief. In bijlage 2 zijn het aantal studenten en de populatie in Indonesië naast elkaar gezet. De groei van het aantal scholen en inschrijvingen is niet direct een teken van verbetering. Van degenen die onderwijs volgden, maakte maar een deel de school af en haalde een diploma. In 1900 haalde slechts 40,9% van de leerlingen een diploma.²⁰¹ Daarbij was het ook moeilijk voor degenen die wel een diploma behaalden om aan een baan te komen. Dit zwakte de intenties om naar school te gaan af en ook de intentie van Nederland om in het onderwijs in Indonesië te investeren. Daarnaast werden de intenties om in onderwijs te investeren soms afgezwakt op basis van het idee dat er niet

¹⁹⁷ Patricia Tjiook-Liem, *De rechtspositie der Chinezen in Nederlands-Indië 1848-1942. Wetgevingsbeleid tussen beginsel en belang* (Leiden 2009) 27-28 en 40.

¹⁹⁸ Leo Suryadinata, *Ethnic Chinese in Contemporary Indonesia* (Singapore 2008) 78.

¹⁹⁹ *Ibidem*, 35.

²⁰⁰ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 83.

²⁰¹ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 77.

genoeg vraag was naar geschoolde arbeiders in Indonesië. Er werd dus niet alleen naar het algemene nut van scholing voor de Indonesische bevolking gekeken, maar het was ook een kwestie van vraag en aanbod.²⁰² De vraag naar geschoolde arbeiders was wellicht niet groot genoeg om iedereen die naar school geweest was een baan te geven. Toch stegen de kansen op een goede baan zeker door scholing en daarmee kan onderwijs dus ook niet zinloos genoemd worden.²⁰³

Tabel 2: Aantal scholen en leerlingen in het lagere onderwijs 1870-1940.

Inlands lager onderwijs			Europees lager onderwijs	
	Volksscholen	Tweede klasse lagere scholen	Europese scholen	
<u>1870</u>			112 scholen 6897 Europeanen 87 niet-Europeanen	
<u>1890</u>			161 scholen 11421 Europeanen 898 niet-Europeanen	
<u>1900</u>		1387 scholen 98173 studenten	Europeanen niet-Europeanen Scholen Scholen totaal	17025 1967 169 openbaar 23 privé 192
<u>1910</u>	1161 scholen 71239 studenten	3127 scholen 232629 studenten	Europeanen niet-Europeanen Scholen Scholen totaal	21724 5051 191 openbaar 33 privé 224
<u>1920</u>	7771 scholen 423314 studenten	4213 scholen 357970 studenten	Europeanen niet-Europeanen Scholen Scholen totaal	28275 8689 196 openbaar 53 privé 249
<u>1930</u>	16605 scholen 1229666 studenten	1991 scholen 339594 studenten	Europeanen niet-Europeanen Scholen Scholen totaal	37648 6659 196 openbaar 104 privé 300
<u>1940</u>	17718 scholen 1896374 studenten	34 scholen 9759 studenten	Europeanen niet-Europeanen Scholen Scholen totaal	40851 6431 174 openbaar 118 privé 292

Bron: Aantallen op basis van S.L. van der Wal, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië* (Groningen 1963) 691 en 693-699.

²⁰² Penders, *Indonesië*, 153.

²⁰³ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 170.

Tabel 3: Aantal scholen en leerlingen in Indonesië na onafhankelijkheid in 1955 en 1960.

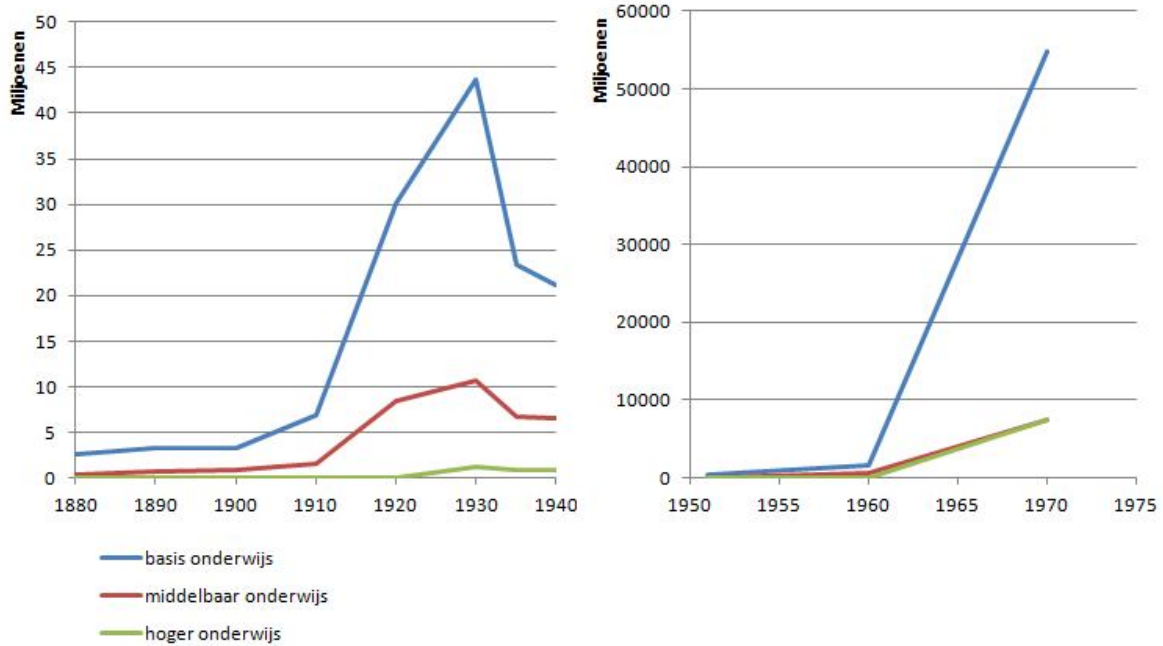
1955	1960
Aantal scholen 31200	Aantal scholen 46900
Aantal leerlingen 6361000	Aantal leerlingen 9925000

Bron: Kwat soen sie, *Prospects for agricultural development in Indonesia: With special reference to Java* (1968), 135. J.S. Furnivall, *Netherlands India. A study of plural economy* (Cambridge 2010) 368.

Er zijn verschillen te zien tussen het aantal Europese scholen en inlandse, traditionele scholen. Wat uit de tabel naar voren komt is dat vooral de volksscholen sterk stegen. Dit terwijl deze geen steun van de regering kregen. Vanaf 1932 verbood de Nederlandse regering de oprichting van de volksscholen vanwege de angst dat er binnen deze scholen nationalistische revolutionairen gekweekt werden.²⁰⁴ In de bovenstaande tabel is te zien dat de volksscholen sterk groeiden, maar dat de groei wel minder werd na 1932. Deze ontmoediging is opvallend in vergelijking met India. In India werden zelfstandige initiatieven juist aangemoedigd in de vorm van het grant-in-aid systeem. Voor de Indonesische bevolking werden de tweede klasse scholen opgezet en ook deze groeide in aantal in het begin van de twintigste eeuw. De groei van deze scholen is onder andere terug te zien in tabel 2. Het aantal tweede klasse scholen groeide in het begin van de twintigste eeuw, maar het onderwijs in deze scholen bleef van lage kwaliteit. Daarbij groeide het aantal scholen, maar bleven de Europese scholen het grootste gedeelte van het budget opslokken. Toch was er ook zeker groei van de investering in het onderwijs voor de Indonesische bevolking. Na de onafhankelijkheid begonnen er echt grootse veranderingen te komen in het aantal scholen. In tabel 3 is te zien dat het aantal scholen en studenten in 1960, 10 jaar na onafhankelijkheid, sterk gegroeid was. Daar komt bij dat de opleidingen verbeterden in kwaliteit. Zo werd de basisschool verlengd naar zesjarige scholing. Er kwam na onafhankelijkheid dus meer én beter onderwijs.

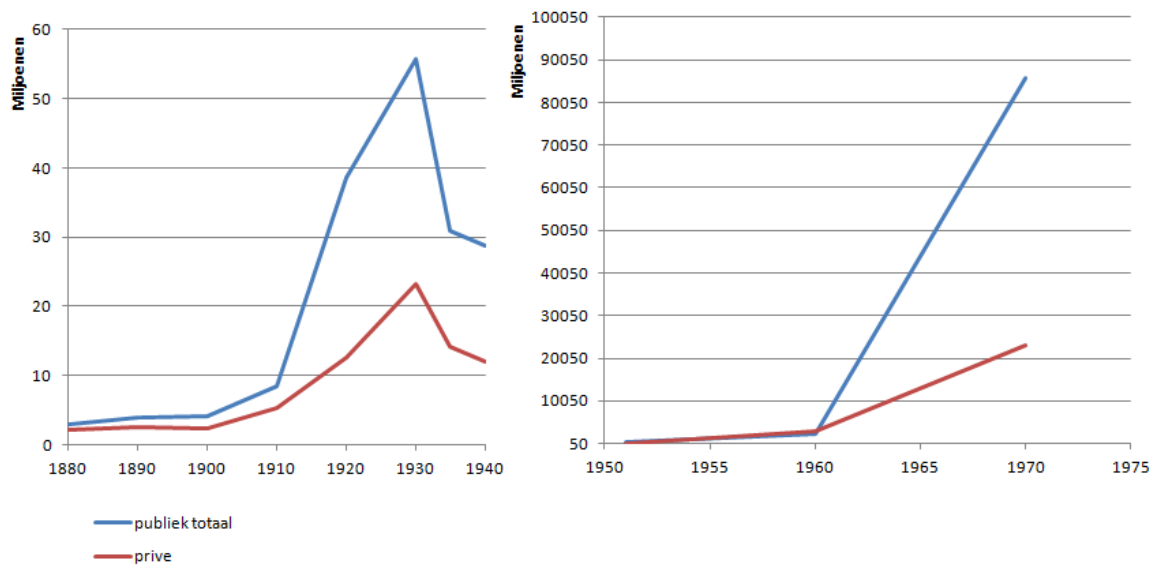
²⁰⁴ Penders, *Indonesië*, 154.

Tabel 4a: Investering in het onderwijs in huidige rupiah Indonesië (1880-1970)



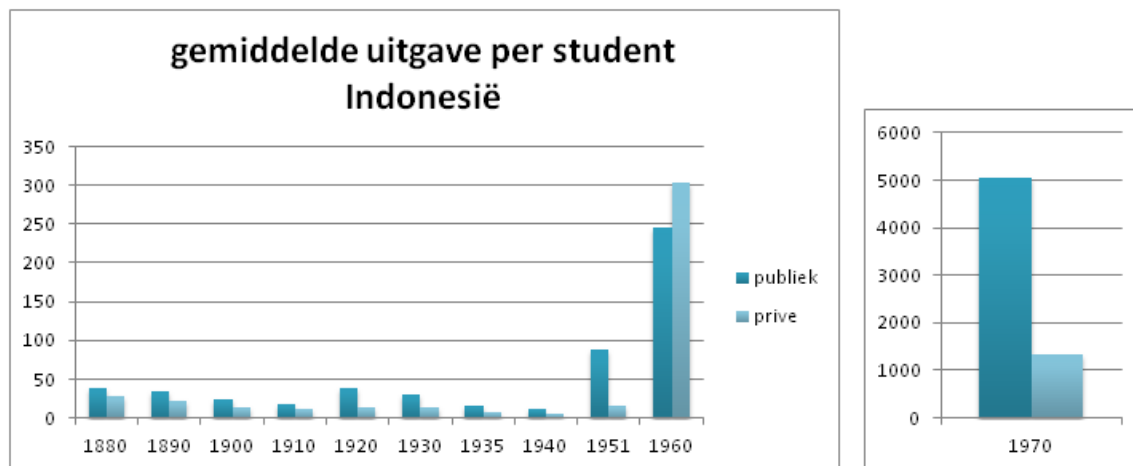
Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 279-281 tabel A.8.2. De gegevens in tabel 3 zijn in *current* rupiah.

Tabel 4b: Investering in het onderwijs in huidige rupiah Indonesië (1880-1970)



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 279-281 tabel A.8.2. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige rupiah.

Tabel 4c: Investering per student in Indonesië in huidige rupiah.



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 279-281 tabel A.8.2. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige rupiah.

Niet alleen het aantal scholen, maar ook de kwaliteit van de scholen is belangrijk om te bekijken. Er werd niet in alle regio's evenveel geld geïnvesteerd.²⁰⁵ Daarbij werd er vanaf 1907 vooral geïnvesteerd in de tweede klasse scholen en de Europese scholen.²⁰⁶ De tweede klasse scholen waren simpele scholen die alleen basiskennis aan leerlingen onderwezen en er werd dus geen onderwijs van een hoge kwaliteit gegeven. Daarbij hadden veel leraren op deze scholen vaak een opleiding van laag niveau gevolgd.²⁰⁷ Toch noemde Penders de tweede klasse scholen een grote verbetering vergeleken met de oude dorpscholen. Hoewel de tweede klasse scholen van betere kwaliteit waren dan de dorpscholen, stelt Penders dat het grootste gebrek van de tweedeklasse scholen was, dat ze weinig rekening hielden met de oogstseizoenen. Dit was een obstakel om kinderen naar school te sturen.²⁰⁸ De scholen stonden ver van de Indonesische samenleving af, ze speelden niet genoeg in op de behoeftes van de Indonesiërs. Dit is onder andere te zien in het feit dat veel Europeanen in Indonesië hun kinderen naar scholen in Europa stuurden. De islamitische elite in Indonesië stuurde hun kinderen naar scholen in Arabische steden zoals Mekka.²⁰⁹ De tweede klasse scholen waren zeker niet perfect, maar ze hielpen wel in het uitbreiden van het inlandse onderwijs.

Een laatste punt om te bestuderen is hoeveel Nederland werkelijk in het onderwijs in

²⁰⁵ Booth, *Colonial Legacies*, 140.

²⁰⁶ Furnivall, *Educational progress in Southeast Asia*, 73.

²⁰⁷ Booth, *Colonial Legacies*, 140.

²⁰⁸ Penders, *Indonesië*, 151.

²⁰⁹ Robert Murray Thomas, *A chronicle of Indonesian higher education: The first half century 1920-1970* (New York 1973) 32.

Indonesië investeerde. Met de invoering van het ethische beleid werd er meer in onderwijs geïnvesteerd, maar nog steeds was de investering laag. Het budget groeide tussen 1900 en 1940 ook qua aandeel van de totale uitgaven in Indonesië van 2% naar 5%.²¹⁰ Dit blijft nog steeds maar een klein aandeel. In tabel 4 is op basis van de gegevens van Bas van Leeuwen (2007) te zien hoeveel er in het onderwijs geïnvesteerd werd.²¹¹ De cijfers zijn in *current* rupiah. Van dit kleine budget werd een groot gedeelte aan Europees onderwijs besteed terwijl maar een klein gedeelte van de bevolking naar de Europese scholen ging. De 'gewone inlanders' zagen wel een groei van scholen waar ze hun kinderen naartoe konden sturen, maar kregen een groot deel van de kosten op eigen rekening. Ook was het onderwijs dat voor de inlanders beschikbaar was van lage kwaliteit. Wat terug te zien is in tabel 4, is dat er wel veel geld naar het basisonderwijs ging. Deze groei is na 1910 te zien, maar vooral na 1960 begon de investering in het onderwijs sterk toe te nemen. Ten slotte is er een daling in investering te zien na de oliecrisis van 1930 en een erg sterke groei na de onafhankelijkheid. Dit laat zien dat de echte ontwikkeling van het onderwijs in Indonesië, uit het land zelf voortkwam. Hoewel de groei wellicht niet heel erg groot was ten tijde van de kolonisatie, toch was de groei van het onderwijs al op gang gekomen in de koloniale periode. Het koloniale onderwijsbeleid moet dus niet onderschat worden. In hoofdstuk 3.8 zal er dieper ingegaan worden op de investering in het onderwijs in vergelijking met de situatie in India.

2.6. Blijvende effecten

De laatste jaren van de kolonisatie waren erg heftig voor Indonesië. Ten tijde van de Tweede Wereldoorlog verloor Nederland Indonesië aan Japan. Op het gebied van onderwijs betekende de Japanse overheersing dat het aantal scholieren in Indonesië halveerde. Na de oorlog werd Indonesië weer terugveroverd door Nederland, maar was de strijd voor onafhankelijkheid feller dan ooit. Nederland wilde Indonesië niet loslaten en er ontstond een heftige strijd met de politionele acties als wrede hoogtepunt. Deze periode van strijd tussen Nederland en Indonesië duurde van 1945, het jaar dat Indonesië zichzelf onafhankelijk verklaarde, tot 1949, het jaar waarin Indonesië ook werkelijk de onafhankelijkheid won.

In de tijd van de Nederlandse kolonisatie werd er volgens Frances Gouda door vele andere

²¹⁰ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 167.

²¹¹ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*. 279-281.

koloniale grootmachten met bewondering naar de Nederlandse kolonisatie gekeken. Dit kwam vooral doordat Nederland als klein land een grote kolonie als Indonesië wist te behouden en hier ook veel winst uit wist te genereren. Nederland was dan wellicht een klein land, maar op dit gebied een waardige concurrent van Frankrijk en Engeland. Volgens Gouda was er daarbij ook veel respect voor de manier waarop Nederland met de verschillende culturele en etnische groepen in Indonesië omgingen. Er kwam ook wel kritiek op de Nederlandse kolonisatie door andere landen, maar Nederland verweet de kritische landen jaloezie op wat Nederland allemaal bereikt had. Binnen de Nederlandse historiografie over de koloniale periode wordt vaak redelijk positief over de koloniale periode gesproken en vaak gewezen naar de positieve ontwikkelingen die de kolonisatie Indonesië gebracht had.²¹² Gouda is redelijk positief over de blijvende effecten van Nederland op Indonesië. Winst maken was wellicht het belangrijkste doel voor Nederland in Indonesië, maar ze ziet wel een werkelijke verbetering na invoering van het ethische beleid. Ze noemt de investeringen in het irrigatiesysteem als voorbeeld van een hervorming die na de kolonisatie erg gunstig was voor Indonesië.²¹³

Gouda stelt dat Nederland een goed economisch systeem in Indonesië op gang had gebracht. Nederland was bezig geweest met het verhogen van de productie en het efficiënter maken van de landbouw. Er werd veel winst gemaakt door Nederland en na onafhankelijkheid kon Indonesië het Nederlandse voorbeeld volgen.²¹⁴ Indonesië leek een redelijk sterke economische basis te hebben na de onafhankelijkheid.²¹⁵ Het gaat in het huidige Indonesië nog steeds redelijk goed met de economie.²¹⁶ Op basis van deze argumenten zou gesteld kunnen worden dat Indonesië in zekere zin ook positieve effecten van de kolonisatie ondervond. Ook de rol van het onderwijsbeleid moet niet vergeten worden. Het relatief hoge aantal geschoolde arbeiders zorgde er onder andere voor dat technologische ontwikkelingen gemakkelijker doorgevoerd konden worden. Dit resulteerde later in een sterkere economische groei.

Na de onafhankelijkheid is er een grote groei op het gebied van onderwijs zichtbaar in Indonesië.²¹⁷ De onafhankelijkheid zorgde ervoor dat er meer in het onderwijs werd

²¹² Gouda, *Dutch Culture Overseas*, 46.

²¹³ *Ibidem*, 47.

²¹⁴ *Ibidem*, 47.

²¹⁵ *Ibidem*, 47-48.

²¹⁶ Booth, *Colonial Legacies*, 196.

²¹⁷ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 162 en Unesco

geïnvesteed. Op dit moment had al een redelijk groot gedeelte van de Indonesische bevolking goed onderwijs gevolgd.²¹⁸ Dit zorgde ervoor dat er een groep intellectuelen in onafhankelijk Indonesië aanwezig was die kon helpen met het besturen van Indonesië.²¹⁹ Dit is te zien in de leiders van de onafhankelijkheidsstrijd - en later van Indonesië - die een goede educatie in Indonesië of Nederland gevolgd hadden. Een voorbeeld is Soekarno. Hij had in Nederland gestudeerd. Zijn westerse scholing had hem bekend gemaakt met de werken van politieke revolutionairen, bijvoorbeeld de werken van Karl Marx.²²⁰ Dat deze nationalistische studenten de ruimte kregen in het koloniale onderwijs is belangrijk. Nederland onderdrukte deze nationalistische beweging niet zo sterk, het onderwijs bleef beschikbaar voor deze studenten. Deze nationalisten konden zo betere scholing ontvangen en ontwikkelden door hun kennis meer politiek bewustzijn.²²¹ Dit maakt dat er gesteld kan worden dat Indonesië in zekere zin heeft geprofiteerd van het koloniale onderwijssysteem. De huidige situatie laat duidelijk zien dat Indonesië een 'modern land' is geworden, waarin de koloniale achtergrond zeker een rol heeft gespeeld. Zeker wanneer er gekeken wordt naar de situatie in andere voormalige koloniën waar de ontwikkeling zeer langzaam gaat en waar vaak grote economische problemen zijn.

²¹⁸ Frankema, 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia', 170.

²¹⁹ *Ibidem*, 169.

²²⁰ *Ibidem*, 169.

²²¹ *Ibidem*, 173.

Hoofdstuk 3: Onderwijs in Brits India

3.1. Het Engelse koloniale beleid

Het gebied dat Brits-India omvatte bestond uit het huidige India en enkele omliggende landen zoals Pakistan en Birma. India kende voor de Britse kolonisatie andere overheersers. India was lange tijd een deel van het Mughal Rijk geweest. De Mughals bleven officieel tot 1858 in India, maar in feite waren ze al voor de negentiende eeuw het meeste van hun macht kwijt. De Mughals hadden een redelijk sterke structuur opgebouwd in India en meegeholpen aan de bouw van een sociale hiërarchie waarin zij bovenaan stonden.²²² De val van het Mughal Rijk bracht een machtsvacuüm. Hier maakten andere landen, maar ook interne religieuze leiders, gebruik van.²²³ Door de hiërarchie die al bestond was het makkelijk voor de Britten om India in te nemen. Voor de Britse kolonisatie vestigden verschillende Europeanen handelsposten in India. Zo vestigden de Fransen en de Nederlanders zich in de Indiase kuststreken. De Britse Oost-Indische Compagnie (de East-Indian Compagny of EIC) had al in 1600 van koningin Elizabeth I het recht tot monopolie op de handel in India gekregen en rond 1612 had de EIC het meeste voor het zeggen in India. De EIC had India nog niet officieel in handen en India was nog steeds een deel van het Mughal Rijk. In 1757 kreeg de EIC officieel heerschappij over India.²²⁴ In 1833 kwam er een charter waar onder andere in genoemd werd dat discriminatie geen rol meer mocht spelen in het toewijzen van posities in India. Ook werd door dit charter immigratie naar India toegestaan. Het charter uit 1833 kan hierdoor gezien worden als het begin van de kolonisatie. Het charter gaf aan dat de relatie tussen Engeland en India om meer draaide dan slechts om handelsbelangen. De heerschappij van de EIC duurde tot 1858, het jaar waarin India onder de Engelse kroon ging vallen. Nog een aantal jaren later, in 1876, werd India uitgeroepen tot keizerrijk met de Engelse koningin Victoria als keizerin. De overheersing van de Britten duurde tot 1947, toen India onafhankelijk werd.

Engeland was geïnteresseerd in India vanwege de handelsbelangen, maar ook vanwege de grote Indiase populatie. De Indiase mannen konden door de Britten in het leger worden ingezet. Dit kwam onder andere goed uit in de Europese, Napoleontische oorlogen in deze

²²² C.A. Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, The New Cambridge history of India II (Cambridge 1988) 13.

²²³ *Ibidem*, 41-44.

²²⁴ S.M. Burke en S.A. Quraish, *The British Raj in India: An historical review* (New York 1995) 5.

tijd.²²⁵ De rol van India als bron van mankracht was belangrijk, vooral omdat de opbrengsten uit India soms leken tegen te vallen.²²⁶ Er werd wel nagedacht hoe er meer winst uit India gehaald kon worden. Winst zou volgens de Engelsen vooral ontstaan door snelle cultivatie. Om dit mogelijk te maken werd er onder andere meer geïnvesteerd in wegen en treinsporen. Het eerste treinspoor werd in 1853 aangelegd en in 1854 werd het Ganges kanaal gegraven.²²⁷ Niall Ferguson is erg positief over deze ontwikkelingen en spreekt onder andere over het op gang brengen van de steenkoolindustrie in India en het brengen van medicijnen tegen ziektes als malaria. Ook stelt hij dat bijna een vijfde deel van het totale koloniale budget in India gestoken werd.²²⁸ Bij deze investering speelde bij de Britten, net als bij de Nederlanders in Indonesië, het superioriteitsgevoel een belangrijke rol. De Britten geloofden dat zij verantwoordelijk waren voor de ontwikkeling van de bevolking in India. Het gevoel van superioriteit was bij de Britten nog sterker dan bij de Nederlanders.

India was een grote kolonie, met relatief weinig Europeanen die ook werkelijk in deze kolonie aanwezig waren. In Indonesië waren er meer Europeanen aanwezig, terwijl het een minder grote populatie had en een minder groot gebied omsloeg.²²⁹ Om deze reden werd er ten tijde van de kolonisatie moeite gedaan om goede banden met de Indiase middenklasse en elite te onderhouden. Deze elite kon helpen met het bestuur in India. Ondanks het belang van deze banden bleef er een duidelijke scheiding tussen de Britten en de Indiase elite bestaan. Zo waren er pas vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw genoeg banen voor de Indiase elite.²³⁰ Aan het begin van de negentiende eeuw werden er veel mensen voor hoge functies in India uit Engeland zelf gehaald. Dit werd later steeds minder, mede doordat de Britten niet graag naar India wilden.²³¹

Er was tot aan de tweede helft van de negentiende eeuw naast behoefte aan goede relaties met de Indiase elite, ook sprake van bewondering voor India. De benoeming van Victoria als keizerin kan gezien worden als een teken dat er enige respect was voor de oude oosterse tradities. Er was ook bewondering voor het hindoeïsme. Rond de tweede helft van de negentiende eeuw begon dit om te slaan. Dit is te zien in relatie met het veranderende klimaat in Engeland in deze periode en de invloed van de beschavingsmissie. Indiase

²²⁵ Burke en Quraish, *The British Raj in India* 1.

²²⁶ Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, 106.

²²⁷ *Ibidem*, 129-131..

²²⁸ Ferguson, *Empire*, 216-217.

²²⁹ Remco Raben, *Het koloniale beschavingsoffensief: wegen naar het nieuwe Indië 1890-1950* (Leiden 2009) 8.

²³⁰ Clive Whithead, *Colonial educators. The British Indian and Colonial Education Service 1858-1983* (Londen 2003) 5.

²³¹ *Ibidem*, 17.

gebruiken zoals de suttee, de weduweverbranding, werden ineens afgekeurd. Ook werden koeien geslacht voor voedsel, wat tegen Indiase gebruiken in ging.²³² Dit wil niet zeggen dat alle afgekeurde tradities ook daadwerkelijk verdwenen. Een belangrijk voorbeeld hiervan is het kastenstelsel. De Britten probeerde het kastenstelsel niet af te breken, maar hielden het juist in stand.²³³ Het kastenstelsel kreeg meer greep op de Indiase samenleving in de tijd van de kolonisatie.²³⁴ Discriminatie werd in principe door de Britten afgekeurd, hoewel hier ook weer de paradox uit de beschavingsmissie naar voren komt. Van het kastenstelsel werd gezien hoe het de Britten tot nut kon zijn. Het kon namelijk helpen de orde in India te bewaren. Daarnaast hielp het kastenstelsel bij het binden van de Indiase elite aan Engeland.²³⁵ In de twintigste eeuw begon Indiase nationalisme een steeds groter probleem te worden. In 1916 verenigde de Indian National Congress en de Molsim League zich in het Lucknow pact waarin ze meer vrijheid en gelijkheid van de Britten eisten. Ze wilden meer baankansen en ook meer zelfbestuur. In 1919 kregen de provincies meer taken toegedeeld. Veel zaken, ook het onderwijs, vielen vanaf dit jaar deels onder de provincie en deels onder de regering. In 1935 kregen de provincies nog meer macht en vielen bijna alle zaken onder het gezag van deze provincies.²³⁶

3.2 De discussie over het koloniale onderwijs

De Mughals zagen het nut van het onderwijs en investeerden daar dan ook in. Het onderwijs werd niet alleen nuttig gevonden voor de Mughal prinsen (en prinsessen), maar ook voor de rest van het volk. Het onderwijs dat de Mughals opzetten was vaak islamitisch van aard, maar er werd vooral bij de scholing van de elite verder gekeken dan religieus onderwijs. Vakken als wiskunde, astronomie en logica werden belangrijk gevonden. Daarnaast werden oude Griekse en Romeinse werken vertaald naar het Perzisch om ze zo meer toegankelijk te maken. Naast de Griekse en Romeinse werken werden ook hindoeïstische werken vertaald, wat laat zien dat de Mughals, hoewel ze Islamitisch waren, de hindoeïstische geschiedenis en tradities wel waardeerden. De hindoes waren ook bezig met het onderwijs en richtte zelf een groot aantal scholen op. Deze scholen waren meer op religie gericht dan de scholen voor de Mughal elite. Het Mughal onderwijssysteem begon al voor de komst van de Britten

²³² Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 14.

²³³ N Jayapalan, *History of education in India* (New Dehli 2000) 52.

²³⁴ Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, 9-11.

²³⁵ Booth, *Colonial Legacies*, 141.

²³⁶ Burke en Quraish, *The British Raj in India*, 156-157.

in verval te raken. Toch hadden de Mughals voor een sterke basis gezorgd in India en de interesse in literaire werken moet hierbij ook zeker niet vergeten worden. Deze interesse is terug te zien in het aantal geletterden in India bij aanvang van de kolonisatie. Dit percentage lag vooral in vergelijking met andere koloniën in deze periode hoog. Schattingen zijn dat rond de 10 tot 20 procent van de mannelijke bevolking geletterd was rond 1840.²³⁷ In India was het bij aanvang van de koloniale periode beter gesteld met het onderwijs dan in Indonesië. In Indonesië kwamen de scholen niet voort vanuit een centrale regering zoals bij de Mughals, maar vrijwel geheel uit de moslimsgemeente zelf. Daarbij legden ze in tegenstelling tot de Mughals de nadruk op religieuze scholing, er was minder aandacht voor vakken buiten de religieuze scholing. Ook waren er in Indonesië minder geschreven werken beschikbaar.

De EIC had in eerste instantie weinig interesse in het onderwijs getoond; het was vooral uit op handel drijven. Toch werd er vanaf de negentiende eeuw meer over onderwijs gesproken. In 1813 sprak de EIC zich voor het eerst uit over onderwijs en stelde dat er meer in het koloniale onderwijs geïnvesteerd moest worden. Er werd in dit jaar ook een charter vervaardigd waarin vastgelegd werd dat er meer geld besteed zou worden aan het onderwijs in India. Ook werd de komst van missionarissen door dit charter toegestaan.²³⁸ De EIC was geen voorstander van het zelf ingrijpen in het onderwijssysteem in India, het wilde vooral de Indiase bevolking stimuleren om het onderwijs uit te breiden.²³⁹ In 1833 werden er nieuwe plannen gemaakt om het onderwijs beter in banen te leiden.²⁴⁰ Vanaf dit jaar werden er ook een aantal inheemse scholen opgericht.²⁴¹ Deze scholen moesten het volk vooral praktische vaardigheden bijbrengen. Het onderwijs had in deze tijd een redelijk Indiaas karakter.

Er werd richting de tweede helft van de negentiende eeuw in Engeland steeds meer over het onderwijs in India gesproken. In hoofdstuk 1 werd al gesproken over het werk van Macaulay en over hoe hij zich in *Minute on Indian education* (1835) uitsprak over het onderwijs in India. Dit werk had veel invloed op het koloniale onderwijsbeleid, het was de inspiratiebron voor latere hervormingen. Macaulay stelde dat westers onderwijs positieve effecten zou hebben op het morele, culturele en religieuze leven van de Indiase bevolking. Naar aanleiding van zijn werk werden er meer scholen geopend en werd er meer Engelstalig

²³⁷ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 96.

²³⁸ Burke en Quraish, *The British Raj in India*, 22.

²³⁹ N Jayapalan, *History of education in India* (New Dehli 2000) 51.

²⁴⁰ *Ibidem*, 52.

²⁴¹ *Ibidem*, 51.

onderwijs gegeven.²⁴² De nadruk verschoof van een oriëntale vorm van onderwijs, dat vanuit de Indiase bevolking zelf kwam, naar onderwijs met een meer westers karakter. Nog steeds werden initiatieven van het volk zelf aangemoedigd, maar er werden door de regering ook meer Engelse scholen voor de Europeanen en de Indiase elite in India opgericht.²⁴³ Deze scholen zouden daarbij ook kunnen dienen als goed voorbeeld voor andere Indiase scholen.²⁴⁴ De investering in hoger onderwijs was vooral gunstig voor de elite, een groep die al verder ontwikkeld was dan de rest van het volk. De investering in onderwijs hielp dus vooral deze groep door te ontwikkelen in de plaats van zoveel mogelijk mensen onderwijs te laten volgen.²⁴⁵

In 1854 kwam Charles Wood met een charter over educatie, de *Wood's Despatch*.²⁴⁶ Deze charter was in feite een belichaming van Macaulaays visie. De nadruk kwam meer te liggen op westers en Engelstalig onderwijs. In deze charter kwam ook naar voren dat het onderwijs meer provinciaal geregeld moest worden. Het westerse onderwijs kwam centraal te staan, maar ook de traditionele scholen bleven steun ontvangen in deze periode. Er werd besloten dat missionarisscholen ook overheidssteun mochten krijgen en dat er een departement voor onderwijs opgericht werd. Daarbij werd besloten meer instituties op te zetten die zich richtten op technisch onderwijs. De Wood's Despatch was ook belangrijk voor de groei van het hogere onderwijs, doordat het stichten van universiteiten makkelijker gemaakt werd.²⁴⁷

De grootste groei van het aantal onderwijsinstellingen na 1850 kwam voort uit initiatieven van buiten de regering om.²⁴⁸ Echter, deze scholen waren niet geheel los te zien van de regering. De meeste initiatieven kregen financiële steun van de overheid en worden om deze reden *grant-in-aid* scholen genoemd. Dit systeem van private instellingen die de scholing verzorgden kwam ook in Engeland zelf voor. Privé en publiek waren in het Engelse onderwijs dus niet werkelijk gescheiden.²⁴⁹ In Indonesië kwamen ook scholen uit privé-initiatieven voort, maar deze ontvingen niet in dezelfde mate steun als de *grant-in-aid* scholen.

De *grant-in-aid* scholen in India waren geliefd bij de overheid, omdat deze geloofde dat de

²⁴² Heath, *Purifying Empire*, 156.

²⁴³ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan* 96

²⁴⁴ Whithead, *Colonial educators*, 6.

²⁴⁵ Aprana Basu, 'Colonial educational policies: A comparative approach' in: *Essays in the history of Indian Education* (New Delhi 2005) 67.

²⁴⁶ *Ibidem*, 5.

²⁴⁷ S.H. Rudolph en I.I. Rudolph, *Education and politics in India. Studies in organization, society and policy* (Cambridge 1972) 17.

²⁴⁸ *Ibidem*, 23.

²⁴⁹ *Ibidem*, 15.

grant-in-aid scholen niet snel voor spanningen zouden zorgen. Door deze scholen te steunen kon de regering namelijk blijven beweren dat ze een neutraal en liberaal beleid nastreefde.²⁵⁰ De grant-in-aid scholen kwamen voort uit privé-initiatieven en hadden redelijk veel vrijheid. Toch waren er wel eisen waar aan voldaan moest worden voordat deze scholen overheidssteun ontvingen. Religie mocht een rol spelen, maar geen overheersende rol. Het was niet erg als er religieus onderwijs gegeven werd, zolang er maar genoeg seculiere aspecten aan bod kwamen.²⁵¹ Ook moesten alle scholen aan dezelfde exameneisen voldoen en werd de lesstof grotendeels door de overheid bepaald door middel van het voorschrijven van tekstboeken.²⁵² De docenten aan deze scholen moesten een goede opleiding gevolgd hebben en de gebouwen moesten van goede kwaliteit zijn. De grant-in-aid scholen werden door inspecteurs bezocht om in de gaten te houden of ze aan de eisen voldeden. Ook werd goed in de gaten gehouden of de scholen een broedplaats voor nationalisme waren.²⁵³ Met de Hunter Commissie werd benadrukt dat de examens belangrijk waren, financiële steun was afhankelijk van de examenscores van de studenten.²⁵⁴

Het grant-in-aid systeem had steun van de lokale bevolking nodig. Er werd maar een deel van de scholen meegefinancierd door de overheid, in principe nooit meer dan 50 procent. Scholen in gebieden waar het niveau van geletterdheid lager lag, of scholen die zich inzetten om bijvoorbeeld meisjes en andere minderheden onderwijs te geven, ontvingen vaak meer geld.²⁵⁵ Het grant-in-aid systeem laat goed zien dat de Britse overheid de Indiase bevolking probeerde te stimuleren om zelf met initiatieven te komen. Het grant-in-aid systeem was een redelijk modern systeem, maar minder geschikt voor de situatie in India. India had meer leiding nodig en meer geld. Door zo sterk een beroep te doen op de lokale bevolking, bleef onderwijs vooral toegankelijk voor de elite.

3.3. Einde negentiende eeuw en de Indian Education Service

Tegen het einde van de 19^e eeuw begon het onderwijssysteem in India zich weer verder te ontwikkelen. De beschavingsmissie was steeds sterker terug te zien in het koloniale

²⁵⁰ Dick Kooiman, *Conversion and social equality in India. The London missionary society in south Travancore in the 19th century* (Amsterdam 1989) 92.

²⁵¹ Jayapalan, *History of education in India*, 66.

²⁵² Hayden J. A. Bellenoit, *Missionary education and empire in late colonial India 1860-1920*. (Londen 2007) 92.

²⁵³ Anees Chishti, *Committees and Commissions in Pre-independence India, 1836-1947: 1882-1895*, Volume 2 (New Delhi 2001) 28.

²⁵⁴ Jayapalan, *History of education in India*, 71.

²⁵⁵ Chishti, *Committees and Commissions in Pre-independence India, 1836-1947*, 30.

onderwijsbeleid. Er werd niet alleen naar de praktische kant van onderwijs gekeken, maar ook naar het moreel opvoeden van de scholieren. Net als het ethische beleid in Nederlands-Indië werd er in deze periode in het koloniale beleid meer nadruk gelegd op de verantwoordelijkheid van het moederland voor de morele groei van de koloniale bevolking.²⁵⁶ Er was veel discussie over de taal waarin het onderwijs gegeven moest worden, het Engels of juist de inheemse talen. Deze discussie kwam mede op gang door het idee van de beschavingsmissie. Hoewel de scholen die de inheemse talen als voertaal gebruikten goedkopere arbeiders leverden, was het voordeel van de Engelse taal dat het Engelstalige literatuur bereikbaar maakte voor de Indiase bevolking. Dit was belangrijk, het bestuderen van deze werken zou helpen in de geestelijke ontwikkeling van het volk.²⁵⁷

In 1882 kwam de Hunter-commissie met een rapport over het onderwijs in India. De commissie was opgezet om te kijken of de hervormingen uit de Wood's Depatch wel nageleefd werd. In het rapport moest naar voren komen hoe het werkelijk met het onderwijs in India gesteld was. Uit het rapport kwam vooral naar voren dat investeringen in het basisonderwijs gewenst waren en dat minderheidsgroepen betere toegang tot het onderwijs moesten krijgen. In het geval van het hogere onderwijs moest vooral private investering gestimuleerd worden. In 1886 werd er nog een rapport opgesteld waarin juist naar voren kwam dat de nadruk in het onderwijs gelegd moest worden op doorgroeimogelijkheden voor de Indiase elite.²⁵⁸ Daarbij werd er vanaf 1896 een begin gemaakt met de *Indian Education Service*, een systeem dat tot 1924 in stand bleef. *De Indian Education Service* was een systeem van westers onderwijs, maar bewust werd in de naam naar India verwezen om weerstand te voorkomen.²⁵⁹ Met de komst van de IES werd binnen het onderwijs, tegen het rapport van de Hunter Commissie in, weer meer gericht op de elite.²⁶⁰

De komst van de IES en de gegroeide investering in onderwijs maakte dat de elite steeds hoger opgeleid werd. Dit zorgde voor een hooggeschoolde elite die in de hoge functies in India kon worden ingezet. Voor de invoering van de IES was er een voorkeur geweest om bekwame mensen uit Engeland te halen om hoge functies in India te vervullen. Echter, het bleek dat het warme klimaat en de ziektes in India het voor deze Engelsen zwaar maakten

²⁵⁶ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 97.

²⁵⁷ Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 103.

²⁵⁸ Whithead, *Colonial educators*, 9.

²⁵⁹ *Ibidem*, 17.

²⁶⁰ John F. Riddick, *The History of British India: A Chronology* (Westport 2006) 165.

om in India te leven. Er kwamen op deze manier steeds minder vrijwilligers die docent of administrator in India wilden worden. Door het EIS werd het makkelijker voor de Indiase elite om deze functies te gaan bekleden. Het curriculum binnen het IES bevatte vooral vakken die praktisch waren om een van deze carrièrepaden te volgen.

Binnen het onderwijssysteem was in zekere mate discriminatie zichtbaar, vooral discriminatie tegen de lagere kasten.²⁶¹ Deze discriminatie zorgde voor verschillende niveaus van ontwikkeling in India. Dit is onder andere te zien aan het niveau van geletterdheid; dit verschilde erg onder Britten, Indiase christenen, moslims hindoes en tussen de verschillende kasten. Mensen die niet tot de Indiase elite of hoogste kasten behoorden, hadden geen andere keuze dan naar de dorpscholen te gaan. Het schoolgeld voor de grant-in-aid scholen was voor hen vaak niet te betalen en ook werden lagere kasten vaak geweerd van deze scholen. De dorpscholen waren kwalitatief van een laag niveau.²⁶² De leden van de hoge kasten hadden een sterke positie in de samenleving, door de verschillen qua onderwijs werden ze nu ook nog hoger geschoold dan de lagere klassen. Dit versterkte dus de hiërarchie binnen het kastenstelsel. Tenslotte waren er ook grote verschillen in ontwikkeling tussen de seksen te zien in India. Scholing was moeilijk of helemaal niet bereikbaar voor vrouwen.²⁶³

Binnen het EIS werd vooral in het hogere onderwijs geïnvesteerd. Hoger onderwijs was duur en zolang kinderen onderwijs volgden konden ze geen geld verdienen. Dit laat zien dat het onderwijs in deze tijd vooral gericht was op de elite, niet op de massa.²⁶⁴ De doorgroeimogelijkheden voor de elite waren belangrijk en er werd minder aan gedaan om een zo groot aantal kinderen basisonderwijs te laten volgen. Er was wel de intentie geweest om het basisonderwijs uit te breiden, maar in verhouding bleef het toch achter. Het hoger onderwijs groeide sneller dan het basisonderwijs.²⁶⁵ De Britten hadden meer behoefte aan een kleinere groep hogeschoolden dan aan een geschoolde massa. Dit is duidelijk terug te zien in het onderwijsbeleid. Ook in Indonesië werd er veel op de elite gericht en is er richting de twintigste eeuw steeds meer nadruk te zien op de doorgroeimogelijkheden naar het hogere onderwijs. Als de cijfers van India en Indonesië naast elkaar gezet worden is te zien dat het hogere onderwijs in Indonesië, in verhouding met het lagere onderwijs, minder hard

²⁶¹ Rudolph en Rudolph, *Education and politics in India*, 319.

²⁶² Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 203.

²⁶³ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 102

²⁶⁴ *Ibidem*, 98.

²⁶⁵ *Ibidem*, 100.

groeide. Daarbij ging er een groter deel van de Indonesische kinderen naar school. In India werd een groot gedeelte van de bevolking uitgesloten van het onderwijs

3.4. Religieuze verschillen en onderwijs in India

Op het gebied van religie was de situatie in India complexer dan de situatie in Indonesië. Waar in Indonesië de moslims tegenover de christenen stonden, kwam in India ook het hindoeïsme in grote mate voor. Er waren dus twee religies in India die met het westerse christendom botsten. De hindoes waren in de meerderheid. De moslimsminderheid was in de tijd van de Mughals dominant geweest. Na de val van het Mughal rijk verloren ze deze dominante positie in de Indiase samenleving. Het verlies van die positie maakte dat de moslims later meer nationalistisch waren dan de hindoes. De Britten hadden meer problemen met de moslims in India.²⁶⁶ De hindoes waren in de eerste plaats minder opstandig omdat ze de komst van de Britten als een verbetering zagen in vergelijking met de Mughals. Toch ontstonden er ook tussen de hindoes en de Britten wrijvingen. Het hindoeïsme is geen monotheïstisch godsdienst en kent, nog meer dan de islam, tradities en gebruiken die tegenover de ideeën en idealen van het Westen stonden. Dit maakte de situatie in India ingewikkeld en het zorgde voor botsingen. Aan de andere kant hadden de Britten al voor de kolonisatie een zekere mate van respect en interesse voor de oude tradities en gebruiken uit het hindoeïsme. In bepaalde tijden werd er zelfs geïnvesteerd in het beschermen van hindoeïstische tempels en belangrijke plaatsen.²⁶⁷

Met de komst van de beschavingsmissie verslechterde de relatie tussen de hindoes en de Britten.²⁶⁸ In 1856 werden enkele hindoeïstische gebruiken, zoals de weduweverbranding, verboden en werd met de emancipatiewet erven losgekoppeld van religie. De emancipatiewet stelde dat kinderen ook als ze niet religieus waren, van hun ouders konden erven. Het Engelse beleid begon te botsen met belangrijke hindoeïstische tradities. De hindoes kregen hierdoor minder interesse in het westerse onderwijs en grepen meer terug op de eigen identiteit.²⁶⁹ Het beschavingsideaal begon dus juist voor meer problemen te zorgen in de relatie tussen de Britten en de koloniale bevolking.

Religie bracht in het onderwijs zeker enkele problemen met zich mee. Zo heerste het idee

²⁶⁶ Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, 71.

²⁶⁷ *Ibidem*, 114.

²⁶⁸ *Ibidem*, 78.

²⁶⁹ Burke en Quraish, *The British Raj in India*, 30.

onder de Britten dat islamitische en hindoeïstische scholen een negatieve invloed hadden op de bevolking.²⁷⁰ Er werd in Engeland veel geschreven over het nut van het christendom in het koloniale onderwijs. Religie werd gezien als een goed middel om de koloniale bevolking te beschaven en het zou ook het heersen over India makkelijker maken.²⁷¹ Naast religie sloot ook het kastenstelsel niet altijd goed aan op het onderwijssysteem in India. Dit stond de groei van westers onderwijs in de weg. Leden van de hogere kasten weigerden naar dezelfde scholen te gaan als leden van de lagere kasten. Daarbij werd het krijgen van les van een persoon van een lagere kaste niet geaccepteerd. De leden van de lagere kasten bekeerden zich vaak tot het christendom omdat ze een slechte sociale positie hadden en ze via hun bekering meer kansen kregen. Zo lukte het veel Indiase christenen, met hulp van de missionarissen, om docent te worden. Deze opgeleide groep vormde een struikelblok in het koloniale onderwijs.²⁷² De hogere kasten probeerden daarom zo veel mogelijk de lagere kasten uit te sluiten van het volgen van onderwijs. Dit was een obstakel in de uitbreiding naar massaonderwijs.

Het kastenstelsel en de religieuze verschillen werkten sterk door in het Indiase onderwijs en zorgde voor regionale verschillen. In de Bengalen waren bijvoorbeeld de hindoeïstische scholen in de meerderheid, in Madras kwamen vooral christelijke missionarisscholen voor en in Bombay had de regering een groot deel van het onderwijs in handen. De regionale verschillen werden niet per se door de overheid gestimuleerd. De Britten en de EIC steunden verschillende scholen, ook de inheemse en hindoeïstische scholen. Het grant-in-aid systeem betekende dat niet alleen neutrale of christelijke scholen, maar in principe alle scholen financieel gesteun konden worden. De voorkeur lag in Engeland wel bij neutraal onderwijs en het religieuze karakter van de grant-in-aid scholen diende dus wel enigszins beperkt te worden.²⁷³ Dit religieuze karakter was wellicht beperkt, maar de grant-in-aid scholen hadden meer vrijheid van religie in vergelijking met de door de overheid gesteunde scholen in Indonesië. Toch waren er minder islamitische grant-in-aid scholen. Indiase moslims leken het westerse onderwijs minder goed met hun religieuze onderwijs te kunnen combineren. Dit kwam mede doordat de Islamitische elite het westerse onderwijs als een gevaar zag. Bovendien ging het westerse onderwijs op sommige punten tegen de ideeën van de Islam in

²⁷⁰ Mill, *The History of British India*, 82.

²⁷¹ Moore en. Van Nierop, *Colonial Empires Compared*, 90.

²⁷² Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 102.

²⁷³ Heath, *Purifying Empire*, 32.

en leken de grant-in-aid scholen bovendien niet altijd de kans te bieden voor het uitvoeren van verschillende belangrijke rituelen en het dagelijkse gebed.

3.5. Missionarissen in India

Al voor de missionarissen naar India vertrokken, werd er door verschillende christenen in Engeland veel geschreven over de situatie in India.²⁷⁴ De missionarissen waren uitgesproken over de 'heidense' gebruiken in India en vonden dat het christendom universele waarheden bood.²⁷⁵ De EIC en later Engeland moedigde de missionarissen in sommige gevallen aan. Net als bij de Nederlandse missionarissen in Indonesië werd er gedacht dat de missionarissen een goedkope manier waren om beschaving te brengen en voor onderwijs te zorgen. De missionarisscholen pasten goed in de traditie van de grand-in-aid scholen.²⁷⁶ De missionarissen begonnen vooral vanaf 1813 met het stichten van scholen. De EIC liet de missionarissen niet naar alle gebieden gaan, maar alleen naar de gebieden die onder hun gezag vielen. Ook mochten de missionarissen zich niet te veel mengen in de Indiase situatie. De EIC maakte zelf namelijk gebruik van de sociale hiërarchie en religieuze instituties. Zo werd het kastensysteem door de EIC in stand gehouden en zelfs gestimuleerd.²⁷⁷ Door de hiërarchie in stand te houden konden ze onder andere de eigen positie beter verdedigen. De manier waarop de EIC omging met de missionarissen komt redelijk overeen met die van de VOC. Missionarissen werden in beperkte mate verwelkomt, zolang ze niet voor problemen met de koloniale bevolking zouden zorgen. De angst voor conflicten door het 'opdringen van het christendom' was in beide koloniën aanwezig.

Er waren ook, net als in Nederland, discussies over de vraag in hoeverre religieuze vrijheid nagestreefd moest worden in de koloniën.²⁷⁸ Vooral tot in de tweede helft van de 19^e eeuw, toen de hindoes nog goed reageerden op de Britse overheersing, werd er getwijfeld aan de rol van missionarissen. Doordat de Britse staat zich vaak seculier probeerde op te stellen, verwaterde de relatie tussen de missionarissen en de Britse regering. De missionarissen gingen zich langzaam meer zien als christenen, niet per se als Britse christenen.²⁷⁹ De missionarissen bestonden volgens Twells vooral uit leden van de nieuwe middenklasse uit Engeland die zich wilden richten op India om iets te kunnen utrichten en hun eigen status te

²⁷⁴ Fischer-Tiné en Mann, *Colonialism As Civilizing Mission*, 7.

²⁷⁵ Ibidem, 8.

²⁷⁶ Jayapalan, *History of education in India*, 50.

²⁷⁷ Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 27.

²⁷⁸ Whithead, *Colonial educator*, 6.

²⁷⁹ Hilary M. Carey, *God's Empire: Religion and colonialism in the British World, c. 1800-1908* (New York 2011) 374.

bevestigen.²⁸⁰ De beschavingsmissie beïnvloedde de manier waarop de Britse regering tegen de missionarissen aan keek. De initiatieven van de missionarissen werden vooral na 1850 steeds meer gewaardeerd en gingen toen ook een grotere rol spelen in het koloniale onderwijs.

In 1857 kwam er meer spanning tussen de missionarissen en de Indiase bevolking. In dit jaar werden in Engeland wetten omtrent zedelijke kwesties ingevoerd en werden in India verschillende hindoeïstische gebruiken verboden. Dit zorgde voor opstanden.²⁸¹ Er was angst bij de hindoes dat de culturele gebruiken vernietigd zouden worden door de Britten. De moslims deelden deze angst en streden mee met de hindoes in de opstand van 1857. Toch was er niet genoeg saamhorigheidsgevoel onder de Indiase hindoes en moslims en werd er weinig met de opstand bereikt. De opstand zorgde dat de missionarissen aan de ene kant geïnspireerd raakten om nog meer in te grijpen tegen de heidense gebruiken, aan de andere kant ontstond er de angst dat het opdringen van het christendom voor meer problemen zou zorgen.²⁸² Dit maakte dat de missionarissen geloofden dat het christendom niet opgedrongen moest worden aan de Indiase bevolking, maar dat ze langzaam met het christendom bekend gemaakt moesten worden. De Indiase religie en tradities werden hierbij niet weggedrukt, maar er werd met de hindoes gediscussieerd op de missionarisscholen. De missionarissen hadden respect voor de hindoes. Er werd soms meer naleving van de christelijke normen en waarden gezien bij de hindoes dan bij christenen in Engeland.

Op het gebied van onderwijs deden de missionarissen het redelijk goed. Vooral lagere kasten voelden zich tot de missionarisscholen aangetrokken. De missionarisscholen boden ze kansen die ze hiervoor niet gekend hadden. Daarbij waren de 'christenen' geliefd op de arbeidsmarkt. Niet alleen omdat ze een redelijk goede scholing hadden gehad, maar ook omdat er ideeën waren over een goede arbeidsethos die samen met het christendom ging.²⁸³ De missionarisscholen stonden voor iedereen open. Hoewel de missionarisscholen niet geheel vrij waren van discriminatie, bleek dat binnen deze scholen veel tolerantie was voor de hindoes en de moslims. Vooral de relatie tussen de missionarissen en de hindoes leek goed te zijn. De hindoes waren positief over de missionarisscholen aangezien de meeste scholen ten tijde van de Mughals juist sterk islamitisch van karakter waren. De

²⁸⁰ Twells, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850*, 3 en 4.

²⁸¹ Zie hoofdstuk 1.5, pagina 25.

²⁸² Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 102.

²⁸³ *Ibidem*, 107.

missionarisscholen waren in vergelijking meer seculier en moderner. Dit gaf de Indiase hindoes de kans eigen identiteit te behouden binnen de missionarisscholen en toch goed onderwijs te ontvangen.²⁸⁴ In Indonesië was deze vrijheid minder aanwezig in de missionarisscholen en bleven de missionarisscholen sterk christelijk. Dit gesteld, dit betekende niet direct dat de studenten van de missionarisscholen in Indonesië allemaal christelijk waren. Toch is het opvallend dat de missionarisscholen in India zo geliefd waren.

De missionarisscholen boden de Indiase bevolking de kans aan de eigen religie vast te houden ook al volgden ze christelijk onderwijs. Vooral de hindoes leerden van de missionarisscholen hoe ze de eigen religie konden behouden en ondertussen wel konden moderniseren. Dit werd van de christenen afgekeken, maar zonder de eigen religie los te laten of het christendom over te nemen.²⁸⁵ Voor de missionarissen had dit minder nut, zij wilden het christendom verspreiden. In het boek *Missionary education and empire in late colonial India, 1860-1920* beschrijft Hayden Bellenoit hoe de missionarissen de macht verloren om de leerlingen te sturen. Bellenoit stelt dat het de studenten waren die de missionarisscholen maakten zoals ze waren.²⁸⁶ Daarbij bleef de Indiase bevolking ook invloed uitoefenen op het onderwijs. De hiërarchie in de samenleving bleef invloed uit oefenen en de hogere kasten 'bepaalden' vaak wie er naar school gingen en wie niet.²⁸⁷ De missionarissen gingen langzamerhand inzien dat de Indiase bevolking de missionarisscholen alleen gebruikte en niet werkelijk tot het christendom bekeerde.²⁸⁸ Dit zorgde in 1910 dat de missionarissen anders tegen de missie aan gingen kijken. Op de Wereldzendingsconferentie werd besloten dat de nadruk verschoven moest worden naar het brengen van het christendom aan het volk op andere manieren dan via het onderwijs.²⁸⁹ Vanaf het begin van de twintigste eeuw zagen de missionarissen dus minder het belang van missionarisscholen.

3.6. De gesteldheid van het onderwijs

India was een grote kolonie met grote interne verschillen. Verschillende factoren geven inzicht in de gesteldheid van het onderwijs. Een eerste factor is geletterdheid. Net als in Indonesië waren er in India verschillende talen en schriften aanwezig en zijn de cijfers van

²⁸⁴ Bellenoit, *Missionary education and empire in late colonial India 1860-1920*, 88.

²⁸⁵ Ibidem, 120.

²⁸⁶ Ibidem, 31.

²⁸⁷ Ibidem, 194.

²⁸⁸ Kooiman, *Conversion and social equality in India*, 31 en 39.

²⁸⁹ Riddick, *The History of British India*, 166.

geletterdheid niet per se een afspiegeling van de werkelijkheid. B. Tomilson gelooft dat de cijfers in werkelijkheid veel hoger lagen.²⁹⁰ De gemiddelde cijfers van geletterdheid werden omlaag gebracht door de cijfers van geletterdheid onder verschillende religies en seksen. Tabel 5.1 is hier een goed voorbeeld van en toont hoe groot de verschillen tussen hindoes, moslims en christenen waren in het jaar 1901. Daarbij is ook een groot verschil tussen mannen en vrouwen zichtbaar. Deze verschillen werden later in de koloniale periode niet kleiner. Zelfs tot de dag van vandaag zijn de verschillen duidelijk terug te zien. Vooral de verschillen tussen de seksen zijn nog steeds erg groot. De moslims bleven in vergelijking met de hindoes meer achter omdat ze meer problemen hadden met de Britten. De hindoes zagen de Britten liever dan de Mughal voorgangers, maar de moslims hadden het juist onder deze voorgangers beter gehad. Ze waren om deze reden meer nationalistisch en gingen meer tegen de Britten in.

In tabel 5.2 wordt de groei van geletterdheid in India weergegeven. Deze tabel laat zien dat er maar weinig groei was in het aantal geletterden in India. Zelfs na de onafhankelijkheid is er geen sterke groei te zien. Dit is in vergelijking met Indonesië opvallend; daar was wel een sterke groei te zien nadat de onafhankelijkheid verklaard was. De cijfers uit de koloniale periode kunnen afwijken van de werkelijkheid, maar de cijfers van de huidige geletterdheid zijn gemeten door Unesco en dus redelijk betrouwbaar. Geletterdheid is een belangrijk aspect om het onderwijsniveau te meten. Het belang van geletterdheid werd ook al in de koloniale periode gezien. Dit komt terug in de censusrapporten over India. De gedeeltes van deze rapporten die over onderwijs gaan staan vol met gegevens rondom geletterdheid. Dit toont dat er veel waarde aan geletterdheid gehecht werd. Juist dat het nut van geletterdheid gezien werd maakt de langzame groei opvallend. Daarnaast valt op dat er veel gesproken wordt over het hoge niveau van geletterdheid in India voor de kolonisatie begon. Er wordt soms gesproken van 10 tot 20 procent van de mannelijke bevolking die geletterd was rond de tweede helft van de negentiende eeuw.²⁹¹ De gegevens omtrent geletterdheid lijken dus aan te tonen dat het koloniale onderwijsbeleid en de hervormingen aan het begin van de twintigste eeuw weinig groei brachten.

²⁹⁰ B.R. Tomlinson, *The economy of modern India 1860-1970*, The new Cambridge history of India III (Cambridge 1993). 4+7.

²⁹¹ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 96

Tabel 5.1 Geletterdheid in India in 1901

Geletterdheid in 1901	Mannen	vrouwen
Hindoes	10,1%	0,8%
Moslims	6,9%	0,4%
Christenen	29,3%	13,5%

Bron: Bas van Leeuwen Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000 (2007) 103.

Tabel 5.2 Geletterdheid in India

Geletterdheid India	
1891	5,3%
1901	5,4 %
1911	5,9%
1921	7,2%
1931	9,5%
1941	16,1%
1951	18,3%
1971	34,1%
2000	60%

Bron: Bas van Leeuwen Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000 (2007) 65 en gegevens Unesco, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life Mapping literacy in India: who are the illiterates and where do we find them? door R. Govinda, and K.Biswal (2005).

Een ander punt dat behandeld moet worden wanneer gekeken wordt naar de gesteldheid van het onderwijs in India, zijn de grote interne verschillen. Zoals hierboven al weergegeven werd, waren er grote verschillen zichtbaar in geletterdheid tussen verschillende religies, seksen en kasten. De kolonisatie versterkte de interne verschillen in India. Dit was onder andere te zien op het gebied van de kasten. Meestal worden de kasten opgedeeld in 4 groepen, de brahmanen, de kshatriva, de vaisjas en de sjudras. In sommige gevallen wordt ook gesproken over een vijfde kaste, de dalit. Deze groep bestaat uit de onaanraakbare, de mensen die binnen geen enkele kasten vallen en daarom in de Indiase samenleving verstoten worden. De onaanraakbaren geven duidelijk aan wat de invloed is van het

kastenstelsel op de interne verschillen op het gebied van onderwijs. In 1991 was slechts 37,41% van deze groep geletterd.²⁹²

In de koloniale censusrapporten vanaf 1881 wordt er gesproken over de kasten in India. De indeling in kasten in deze rapporten komt niet geheel overeen met de vier belangrijke kasten, hoewel er wel enige overeenkomsten zijn. Een ander probleem met de cijfers uit de censusrapporten is dat de cijfers niet geheel compleet waren, in de rapporten zelf werd al gemeld dat niet alle provincies gegevens hadden geleverd voor de telling.²⁹³ Tabel 6 toont de cijfers die uit het census rapport van 1891 komen. In dit rapport werden de kasten in zes hoofdgroepen ingedeeld. De eerste groep is de agriculturele groep. Deze groep bestaat vooral uit boeren. Een andere groep is de commerciële groep waarbinnen vooral de handelaren vallen. De vaisjas bestaat vooral uit boeren en handelaren en omslaat dus ruwweg deze eerste twee groepen. Een derde groep is de professionele groep, die overeen komt met de brahmanen, de priesterkaste. De vierde groep bevat de ambachtslieden, en de vijfde groep bestaat uit 'mensen zonder een vaste baan'. Deze twee kunnen gelijk gezien worden aan de Sjudras, de kastegroep van arbeiders. De laatste categorie in dit jaarverslag is de overige rassen en groepen. Hierin worden bijvoorbeeld Europeanen en christenen genoemd. Hoewel deze groepen ook 'buiten het kastenstelsel vallen' zijn ze niet gelijk aan de onaanraakbare.

De tabel toont duidelijk dat de groep van professionelen en de commerciële groep de grootste geletterdheid kennen. Dit is iets dat in de overige rapporten ook terug komt. In het rapport uit 1901 wordt gesproken over de hoge geletterdheid onder brahmanen en handelaren.²⁹⁴ In bijlage 4 worden deze cijfers getoond als aandeel van de gehele bevolking. Dit laat zien dat er hoge geletterdheid was bij groepen die niet per se groot gedeelte bevolking uitmaakten. Daarnaast bevat bijlage 4 een tabel op basis gegevens *Economics weekly*. Deze tabel is gebaseerd op een casestudy van 12 dorpen in India in 1961. De cijfers zijn wellicht niet geheel te vertrouwen gezien het artikel niet aan annotatie doet, maar het toont wel duidelijk de verschillen tussen de kasten.²⁹⁵ De hoogste kasten kenden de hoogste geletterdheid.

²⁹² Censusrapport uit 1991.

²⁹³ Census rapport 1901, 166.

²⁹⁴ Ibidem, 163.

²⁹⁵ P.C. Joshi en M.R. Rao 'Social and economic factors in literacy and education in rural India' in: *Economic weekly* volume 16 (4 januari 1964) 20.

Tabel 6: Geletterdheid per kaste in 1891.

Kasten en geletterdheid 1891	Geletterdheid totaal	Geletterdheid onder mannen	Geletterdheid in het engels
Agriculturele groep	2,55%	4,81%	2,03%
Professionele groep	14,80%	27,53%	5,84%
Commerciële groep	14,31%	26,86%	2,13%
ambachtslieden	2,02%	3,91%	1,83%
Zonder vaste baan	0,67%	1,26%	2,87%
overige rassen en groepen	7,26%	13,7%	7,67%

Censusrapport van India 1891.

Het kastenstelsel werd door de Engelsen niet ontmoedigd, maar juist aangemoedigd. Door de hiërarchie van de kasten in stand te houden konden de Engelsen een relatie opbouwen met de Indiase elite en de orde in India behouden.²⁹⁶ De Britten spraken wel over gelijkheid, maar zorgden juist voor meer ongelijkheid in India.²⁹⁷ De Indiase elite profiteerde het meeste van het koloniale onderwijsbeleid, maar dit betekent niet dat de elite het altijd makkelijk had. Hoewel de elite verschillende functies aangereikt kreeg, bleven veel topfuncties vervuld worden door Engelsen. Deze werden vaak uit Engeland gehaald, speciaal om deze functies te gaan vervullen.²⁹⁸ Daarbij werd er in het onderwijs weinig rekening gehouden met de belangen van India zelf. Hogere scholing was vaak vooral gericht op een carrière in de koloniale administratie of het onderwijs. Dit zorgde voor een overschot aan geschoolde arbeiders voor deze functies.²⁹⁹ Toch bood het hogere onderwijs weinig kansen voor een carrière in andere functies. Het onderwijs sloot niet altijd aan op de belangen van India. Dit is ook te zien in de sterke nadruk op de morele en religieuze (christelijke) aspecten binnen het onderwijs, terwijl er meer behoefte was aan praktische scholing.³⁰⁰

Onderwijs was niet voor iedereen toegankelijk. India kende een grote bevolking die ook nog sterk groeide. Slechts een deel van deze bevolking ontving onderwijs. Dianne Heath stelt

²⁹⁶ Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, 156

²⁹⁷ Burke en Quraish, *The British Raj in India*, 60.

²⁹⁸ Rudolph en Rudolph, *Education and politics in India*, 340.

²⁹⁹ Fischer-Tiné en Mann, *Colonialism As Civilizing Mission*, 117.

³⁰⁰ *Ibidem*, 19.

dat slechts 12% van de kinderen in de periode van de kolonisatie onderwijs volgde.³⁰¹ In tabel 7 is een voorbeeld te zien van het aantal scholen in 1860, 1895, 1903 en in 1910 in India. Deze aantallen lijken hoog, maar hierbij moet rekening gehouden worden met de grote bevolking van India. India telde in 1910 ongeveer 302.100.000 bewoners en in totaal maar 172.478 scholen. Wat opvalt in de tabel is dat het aantal basisscholen zeker steeg, ook al komt er in veel boeken naar voren dat juist het basisonderwijs achterbleef. Het aantal hogere scholen steeg wel meer in vergelijking met Indonesië. Daarbij werd er ook meer in het hogere onderwijs geïnvesteerd dan in het basisonderwijs.

Een laatste interessant punt om te bekijken is de investering in het onderwijs. Tabel 8.c laat zien dat aan het begin van de twintigste eeuw de investering per student laag was. Dit groeide wel langzaam. Ook de totale investering steeg naar mate de twintigste eeuw vorderde. Net als in Indonesië is er een stijging te zien tussen 1910 en 1920. Rond de Eerste Wereld Oorlog daalde het bedrag dat naar onderwijs ging nog wel even. In de periode na de onafhankelijkheid is er een nog snellere groei te zien. Hier is vooral de toename van het bedrag dat per student besteed werd opvallend. Dit toont dat er zeker een verbetering was in de kwaliteit van het onderwijs dat studenten volgden.

Een ander punt dat uit tabel 8 naar voren komen is dat er, vooral in vergelijking met Indonesië, veel geld in het hogere onderwijs gestoken werd. Erg opvallend is dat er meer geld naar het middelbare onderwijs gaat dan naar het basisonderwijs. Dit toont duidelijk de eerder genoemde nadruk op onderwijs voor de elite. Het was vooral de elite die wist door te groeien naar hoger onderwijs. Ten slotte is ook duidelijk dat er behoorlijk wat private investering in het onderwijs was. Hier speelden de grant-in-aid scholen een grote rol. Ook deze private investeringen in het onderwijs bleven groeien na onafhankelijkheid. Wat als belangrijkste conclusie uit de onderstaande tabel naar voren komt is dat er zeker gekeken werd naar een uitbreiding van het onderwijs, iets wat uit het idee van de beschavingsmissie voort lijkt te komen. Aan de andere kant maakt de tabel ook duidelijk dat er gestreefd werd naar het vormen van een sterke, hooggeschoolde elite. Dit spreekt het idee van de beschavingsmissie tegen, er waren zaken belangrijker dan de gehele koloniale bevolking beschaven.

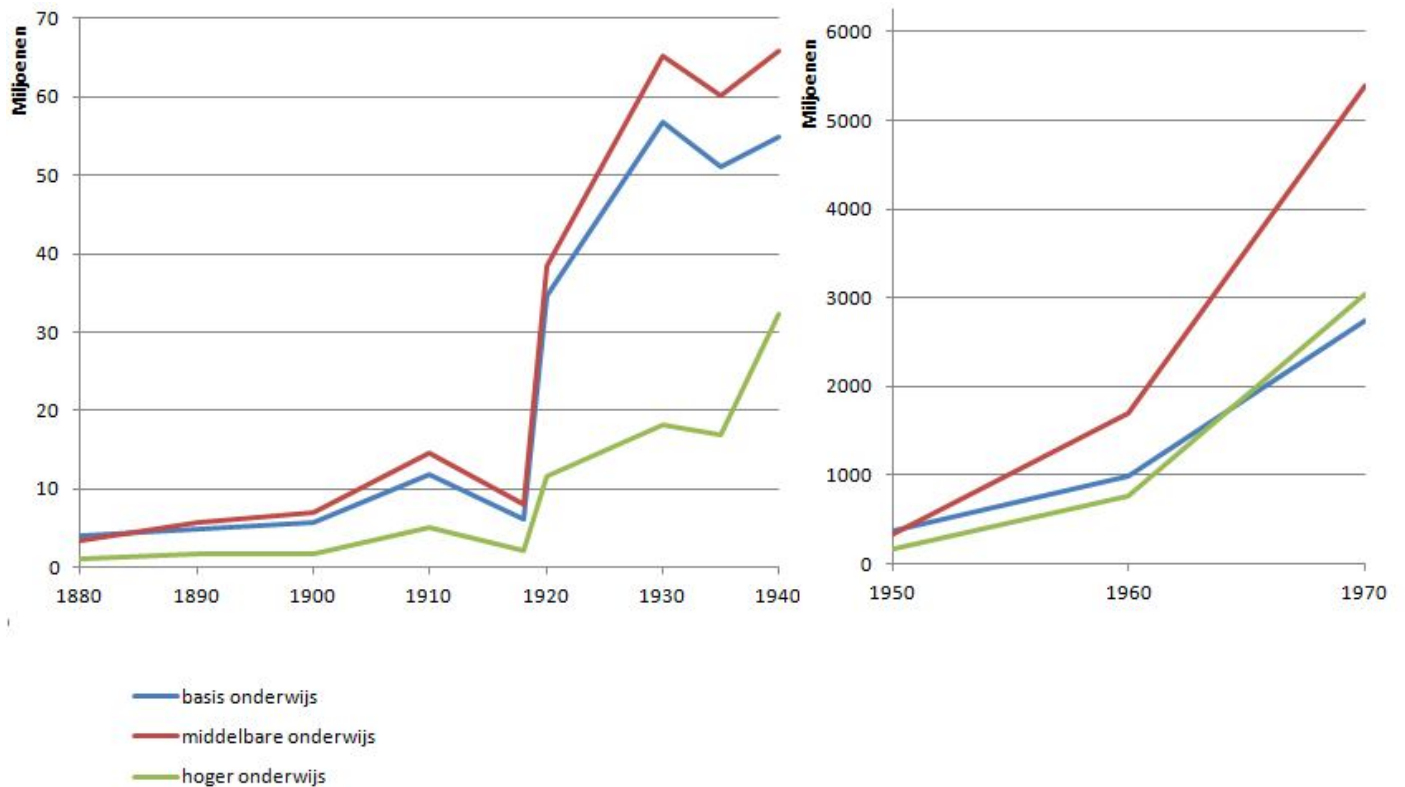
³⁰¹ Heath, *Purifying Empire*, 160.

Tabel 7. Aantal scholen in India in 1860, 1895, 1903 en 1910.

Jaar	Basis- scholen	Middelbare -scholen	Hoger onderwijs	Speciaal onderwijs	Private instituten	Total publieke scholen	Totaal
1860 aantal scholen Aantal studenten						13.550 306.506	
1895 aantal scholen aantal studenten	99.630 3.051.925	5.134 530.783	155 18.878			105.469 3.624.967	149.794 4.207.021
1903 aantal scholen Aantal studenten	105.735 3.513.156	5.741 662.287	193 24618	1.461 42.281	42.608 640.639	113.130 4.242.342	155.738 4.882.981
1910 aantal scholen Aantal studenten	120.225 4.627.706	6.546 904.350	186 31.486	5.825 166.118	39.696 625.000	132.782 5.729.660	172.478 6.354.660
1930 aantal scholen Aantal studenten							217.965 11.650.750
1940 aantal scholen Aantal studenten							203.965 14.106.219

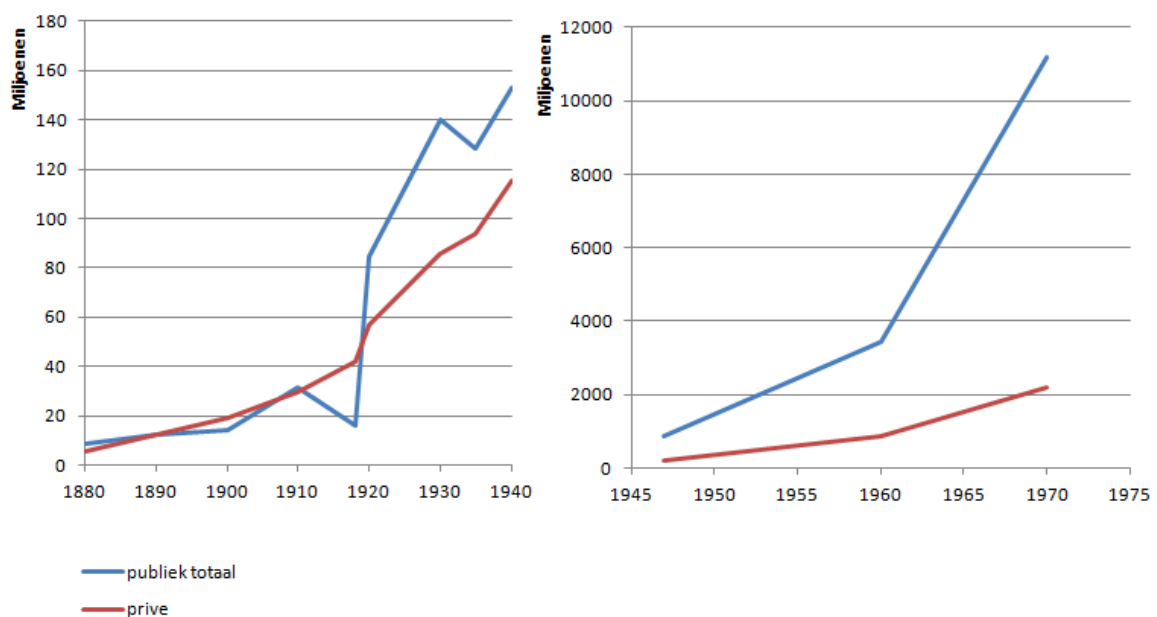
Bron: *Statistical abstract relating to British India*, 1860 volume 4, 1895 volume 30, 1903 volume 39, 1910 volume 54 en 1940 volume 72.

Tabel 8a: Investering in het onderwijs in India in huidige roepie (1880-1970)



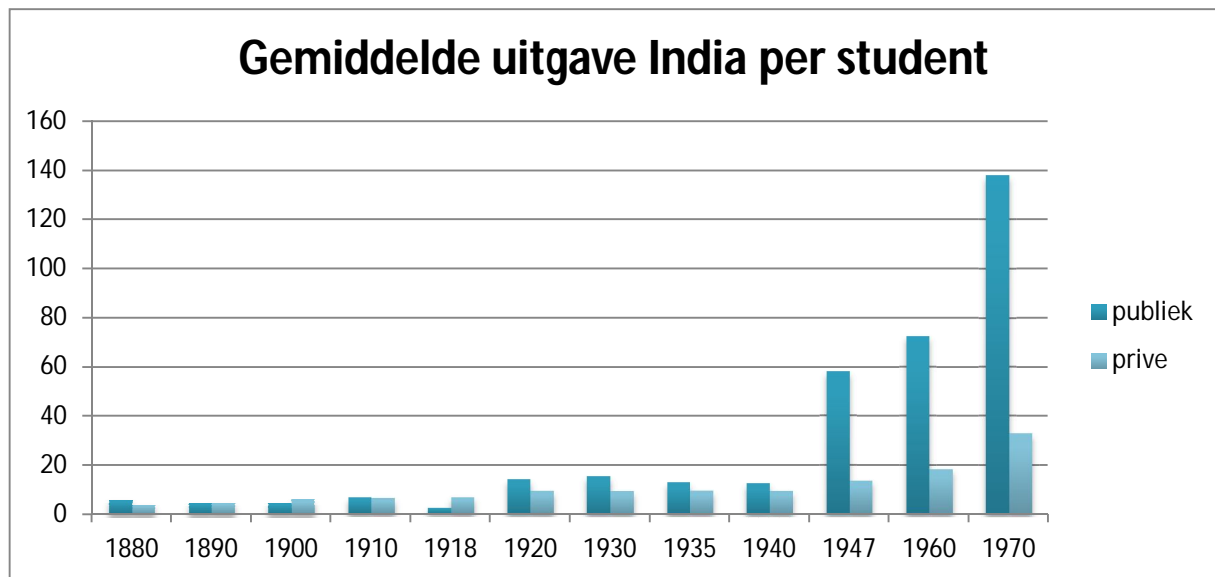
Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 282-284 tabel A.8.3. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige Indiase roepie.

Tabel 8b: Investering in het onderwijs in India in huidige roepie (1880-1970)



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 82-284 tabel A.8.3. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige Indiase roepie.

Tabel 8c: Investering in het onderwijs per student in huidige roepie (1880-1970)



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 82-284 tabel A.8.3. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige Indiase roepie.

3.7. Blijvende effecten

Na de kolonisatie maakte het onderwijs in India ontwikkelingen door. Na de onafhankelijkheid werd er meer in het onderwijs geïnvesteerd. Belangrijk in de ontwikkelingen in het onderwijs was dat er geprobeerd werd om het elitaire karakter van het onderwijs te verminderen en het onderwijs toegankelijk te maken voor de massa.³⁰² Er werd daarbij van de westers georiënteerde Engelstalige scholen overgestapt naar scholen die meer pasten bij het karakter van India zelf. Het onderwijs werd steeds meer in de regionale talen gegeven.³⁰³ Dit maakte het onderwijs ook voor de niet-Engelssprekende bevolking toegankelijker. Daarnaast werd het curriculum van de scholen aangepast en verbreed. Dit om het onderwijs meer passend te maken voor de onafhankelijke toekomst van India. Er kwamen meer studierichtingen in het hogere onderwijs, waar eerst de toekomstperspectieven vooral lagen in het onderwijs of de Indiase administratie.³⁰⁴

Hoewel de ontwikkeling van het onderwijs in India na de onafhankelijkheid zeker niet stil stond, is het nog steeds slecht gesteld met het onderwijs in India. De schuld hiervan is te leggen bij de koloniale periode. Wat de trage ontwikkeling van het onderwijs opvallend

³⁰² Rudolph en Rudolph, *Education and politics in India*, 15.

³⁰³ Suma Chitnis, 'Gearing a colonial system of education to take independent India to development' *Higher education* volume 26 (1993) 21-41.

³⁰⁴ *Ibidem*, 22.

maakt is dat er vaak gesproken wordt over het relatieve goede onderwijssysteem in de periode voor de kolonisatie. Dit doet denken dat juist de Britse periode erg slecht was voor de ontwikkeling van het onderwijs. Daarbij worden andere problemen die India kent, zoals de hoge armoede en de slechte economische groei, vaak teruggevoerd op het onderwijs.³⁰⁵ Dit laat zien dat het onderwijs het centrale probleem is in India en dat het koloniale onderwijs waarschijnlijk een belangrijke rol hierin heeft gespeeld.

India kent nog steeds een hoog aantal ongeletterden, zelfs als het wordt vergeleken met andere voormalige koloniën. Het is zelfs zo dat Unesco stelt dat India de meeste volwassen ongeletterden ter wereld kent.³⁰⁶ Er zijn al vanaf 1947 initiatieven geweest om de geletterdheid te verbeteren, maar de problemen blijven bestaan. In 2010 is door Unesco gemeten dat ongeveer 80,7% van de jongeren in India geletterd is, maar dat dit bij de volwassenen slechts 62,8% is. Als dit vergeleken wordt met de koloniale periode is er wel groei zichtbaar, maar deze groei gaat erg langzaam. Een ander punt dat opvalt zijn de grote verschillen tussen mannen en vrouwen. Dit is in de geletterdheid te zien, maar ook in het aantal meisjes in India dat naar school gaat. Anne Booth stelt dat er in de koloniale periode weinig interesse was om deze verschillen te verkleinen. Volgens Booth zijn de verschillen tussen de seksen en tussen de kasten vergroot tijdens de koloniale periode. Ze noemt de situatie in India in de periode voor de kolonisatie begon dan ook beter dan de situatie na de onafhankelijkheid.³⁰⁷ Hoewel er in de koloniale periode zeker in het onderwijs geïnvesteerd werd en er groei van het aantal scholen en studenten te zien is, is dit argument toch wel erg sterk. Op de lange termijn lijkt India meer problemen te hebben dan bijvoorbeeld Indonesië.

De geletterdheid in India is laag en een groot gedeelte van de kinderen in India gaat helemaal niet naar school. Hoewel er zeker pogingen zijn gedaan om het onderwijs na de onafhankelijkheid te hervormen, lijkt het alsof het onderwijs nog steeds niet aansluit bij de behoeftes van de Indiase bevolking. Veel van het koloniale systeem is in stand gebleven. Dit systeem was duidelijk niet uit op het verbeteren van de omstandigheden van de Indiase bevolking, maar was bedoeld om Engeland zoveel mogelijk profijt op te leveren. Een voorbeeld van iemand die erg negatief is over de erfenis van de Britse periode is Tilak. Hij

³⁰⁵ Tomlinson, *The economy of modern India 1860-1970*, 214.

³⁰⁶ Unesco-UIS, *Adult and youth literacy, 1990-2015: Analysis of data for 41 selected countries* (2012) door Friedrich Huebler en Weixin Lu.

³⁰⁷ Booth, *Colonial Legacies*, 141.

stelt dat de Britten een onderwijssysteem aan India oplegden dat niet bij India paste.³⁰⁸ Er werd te weinig rekening gehouden met de Indiase economie. Er werd volgens Tilak te veel vanuit gegaan dat het westerse kapitalistische model overal toepasbaar was, terwijl dit in India duidelijk niet zo was. Tilak stelt dat het onderwijssysteem dat de Britten oplegde niet bij India paste. Hoewel verschillende aspecten van het onderwijssysteem modern waren, bijvoorbeeld het grand-in-aid systeem, is er wellicht ook te stellen dat het onderwijssysteem dat de Britten brachten niet modern genoeg was. Het kastensysteem kreeg een prominente rol in het onderwijs onder de Britten. Dit is tot op de dag van vandaag zichtbaar en lijkt het grootste struikelblok in het Indiase onderwijs te zijn. Lagere kasten worden nog steeds vaak uitgesloten. Deze interne verschillen zijn terug te slaan op het koloniale onderwijs.

3.8 India vergeleken met Indonesië

Na het behandelen van de situatie in India en Indonesië, met nadruk op het koloniale onderwijsbeleid, komen er een aantal verschillen naar voren. Ten eerste maakten India en Indonesië een andere mate van groei mee. Groei gaat hier over de groei van het aantal scholen en docenten, maar ook de groei van de geletterdheid. India had een hogere geletterdheid bij aanvang van de kolonisatie en ook was er een beter onderwijssysteem aanwezig. Dit omdat de Mughals al flink in het onderwijs geïnvesteerd hadden.³⁰⁹ Belangrijk in het kader van de groei op het gebied van onderwijs zijn de intenties die achter de hervormingen in het koloniale onderwijsbeleid van Nederland en Engeland zaten. Bij beide moederlanden zaten er economische belangen achter de beleidshervormingen. Toch wordt er in de bestaande historiografische traditie positiever gesproken over de Nederlandse beschavingsmissie. Er wordt gedacht dat de intenties van Nederland beter waren dan die van Engeland. De ware intenties zijn lastig te meten. Zowel Engeland als Nederland waren op handel gerichte landen. Verschil is te zien in de Britse nadruk op hun superieure cultuur en de nadruk die ze vestigden op elitescholing in zowel Engeland als in India. Hierin komen de ware intenties naar voren.

Anne Booth is positiever over de intenties achter de beschavingsmissie van Nederland dan die van Engeland. Dit is volgens haar onder andere terug te zien in de grote verschillen in het

³⁰⁸ Tilak, *Education, Society, and Development*, 602.

³⁰⁹ Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan*, 96.

GDP in India tijdens de kolonisatie en de periode erna.³¹⁰ Booth stelt dat Indonesië economisch gezien erg belangrijk was voor Nederland, belangrijker dan India voor Engeland. Dit werkte volgens haar in het voordeel van Indonesië aangezien hierdoor meer in de economie geïnvesteerd werd. In India bleven deze investeringen achter.³¹¹ Andere verschillen waren volgens Booth dat Nederland meer bezig was met het regeren van Indonesië. De kolonisatie ging verder dan het onttrekken van producten uit de kolonie. Nederland zette een grondig systeem op en bemoeide zich actief met de Indonesische samenleving. In het geval van de Engelsen in India spreekt Booth van het ideaal van de nachtwakersstaat of het laissez-faire idee. Er werd volgens haar weinig gemengd in de Indiase samenleving. Volgens Booth was dit een essentieel punt na de onafhankelijkheid. Waar in India de ambtenaren geschoold waren om zo effectief mogelijk belasting te innen, waren de ambtenaren in Indonesië ook werkelijk bezig met regeren. Hier ondervond Indonesië na onafhankelijkheid profijt van.³¹² Dit is een punt dat meer draait om het economische beleid van Nederland en Engeland, maar het toont wel dat de ambtenaren in Indonesië beter geschoold waren om bepaalde functies te vervullen.

Een ander punt waarop India en Indonesië van elkaar verschillen is de religieuze opbouw in deze koloniën. India kent naast de islam ook het hindoeïsme. Dit betekende dat Engeland rekening moest houden met twee religies die botsten met het christendom. Dit speelde door in het koloniale onderwijs, het onderwijs moest met meer verschillende behoeftes rekening houden om succesvol te kunnen zijn. Hoewel dit een aspect lijkt dat negatieve invloed op de situatie had, leken de verschillende religieuze groepen in India zich goed aan te kunnen passen aan de koloniale scholen. Vooral de hindoes hadden weinig problemen met het feit dat de scholen geen religieus onderwijs gaven. Ze zagen de Britse scholen als een verbetering ten opzichte van de scholen in de Mughal tijd. Zelfs de christelijke missionarisscholen werden als een verbetering gezien. De hindoes wilden niet bekeren, maar voelden wel dat ze naar deze scholen konden gaan zonder de eigen religie kwijt te raken. De Indiase moslims hadden meer problemen met het Britse onderwijs. Ook in Indonesië hadden de moslims problemen met de westerse scholen. De moslims in India namen wel meer dan in Indonesië deel aan het westerse onderwijs. In Indonesië werd er

³¹⁰ Anne Booth, 'The colonial legacy and its impact on Post-independence planning in India and Indonesia. In: E.J. Brill, *India and Indonesia: general perspectives: essays. From the 1920s to the 1950s the Origins of Planning* (Leiden 1989) 142.

³¹¹ Ibidem, 8.

³¹² Ibidem 9 en 21.

door de moslims meer vastgehouden aan de traditionele scholen. In India boden de grant-in-aid scholen meer mogelijkheden voor de moslims. Grant-in-aid was iets dat ook voor moslims toegankelijk was, zolang ze maar aan de belangrijke eisen voldeden.

De beschavingsmissie is het centrale begrip in dit paper en daarom is het belangrijk te kijken wat er over de invloed van de beschavingsmissie gezegd kan worden. Het lijkt erop dat de beschavingsmissie in India vooral in negatief opzicht veranderingen voor de bevolking bracht. Waar beide landen het onderwijs gingen hervormen, was er in Engeland meer dan in Nederland een verandering in houding tegen de koloniale subjecten. Nederland leek een redelijke neutrale houding te behouden, zelfs in de tijd dat in Nederland de confessionelen meer macht hadden gekregen.³¹³ De Engelse beschavingsmissie uitte zich vooral in het afkeuren van de oude Indiase tradities. Dit is essentieel; deze omslag was groot aangezien de Britten hiervoor juist veel bewondering hadden voor deze tradities. Waar er eerst interesse bestond voor gebruiken die verschilden van de westerse gebruiken, werd er nu juist naar de verschillen gekeken als een manier om de Britse superioriteit te benadrukken.

In zowel Engeland als Nederland werd er aan het einde van de negentiende eeuw meer gesproken over het beschaven van de koloniale bevolking. In hoeverre er ook werkelijk moeite gedaan werd om de bevolking te beschaven is lastig te beoordelen. De groei van geletterdheid in beide landen zou hier meer over duidelijk kunnen maken. Geletterdheid is een belangrijk aspect van ontwikkeling. Geletterdheid zorgt dat er meer kennis beschikbaar is. Het helpt een bevolking om zichzelf verder te kunnen ontwikkelen, om kennis te vergaren en te delen. De Nederlanders leken meer aandacht aan geletterdheid te besteden in Indonesië, wat mede te zien is aan de verschillende bibliotheken die opgericht werden. Ook de oprichting van het Analfabetisme-Bestrijdings-Comité (ABC), die zich in Indonesië ging inzetten om analfabetisme te bestrijden, laat zien dat geletterdheid belangrijk gevonden werd.³¹⁴ De cijfers van geletterdheid tijdens de koloniale periode zijn lastig te vergelijken. Dit komt mede omdat de cijfers niet veel van elkaar verschillen, maar ook omdat de cijfers waarschijnlijk niet erg betrouwbaar zijn. Toch lijken de beschikbare gegevens aan te tonen dat de geletterdheid in Indonesië sneller steeg. De cijfers laten zien dat de geletterdheid in India en Indonesië in het begin van de twintigste eeuw ongeveer gelijk was. Hoewel de

³¹³ Bayly, *Indian society and the making of the British Empire*, 39.

³¹⁴ Wal, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië*, 383.

cijfers de hypothese niet geheel bevestigen, is de minimale groei in India toch opvallend. India kende een langere traditie van geletterdheid en dit zou verdere groei makkelijker moeten maken. De koloniale periode leek de groei echter af te remmen. Om een echte conclusie te kunnen trekken kan naar de huidige situatie in India en Indonesië gekeken worden. Tabel 9 laat de cijfers van geletterdheid uit 2010 zien en hier zijn de verschillen duidelijk zichtbaar. Vooral het percentage geletterdheid onder volwassenen dat in India laag ligt, zou aan het koloniale onderwijsbeleid gewijd kunnen worden. Het is slecht gesteld met het onderwijs en de geletterdheid in het huidige India. Hoewel er andere redenen hiervoor gegeven zouden kunnen worden, lijken deze gegevens in combinatie met de andere gegevens te wijzen op een bevestiging van de hypothese.

Tabel 9: Geletterdheid in India en Indonesië in 2010.

Geletterdheid 2010	Volwassenen	Jongeren	Geletterdheid in 1950
Indonesië	90%	98,5%	+ - 20%
India	62,8%	80,7%	+ - 18,5%

Bron: gegevens Unesco *Education for all global monitoring report (2006)* 193 + Unesco, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life: Mapping literacy in India: who are the illiterates and where do we find them?* Door: Govinda, and K.Biswal (2005).

Uit tabel 2, 3, 7 en bijlage 2 is de groei van het aantal studenten te zien. Het aantal leerlingen in Indonesië groeide sterker dan in India. Na de onafhankelijkheid maakte beide landen een sterke groei mee. Om een beter beeld te krijgen van de groei is het belangrijk te kijken naar het aantal studenten in verhouding tot de totale populatie. Bijlage 2 bevat dan ook de populatie in India en Indonesië. Volgens de tabel in bijlage 2 is te zien dat India in 1800 een populatie van 257.200.000 mensen kende met 1469100 studenten en in Indonesië waren er 77293 studenten op een populatie van 38.760.000. Dit komt neer op ongeveer 57 op de 10.000 inwoners die naar school gingen in India en ongeveer 20 per 10.000 in Indonesië. De onderstaande tabel laat zien dat er in verhouding meer schoolgaande bevolking was in India dan in Indonesië. Wel is te zien dat Indonesië na 1900 een sterkere groei meemaakte dan India. Tussen 1940 en 1950 was er minder groei te zien in Indonesië. Dit is te verklaren door de Tweede Wereldoorlog, de Japanse bezetting van Indonesië en de felle strijd om onafhankelijkheid in Indonesië. De cijfers liggen dicht bij elkaar, maar toch is

er uit de onderstaande tabel te halen dat in verhouding met de populatie, het aantal studenten in Indonesië harder groeide dan in India. Tussen 1880 en 1920 werd het aantal studenten zeven maal zo groot. In India was het aantal in deze periode ongeveer vier keer groter geworden. Uit de tabel is verder te halen dat tussen 1940 en 1970 het aantal studenten per 10.000 leerlingen ongeveer gelijk was. Dit betekent dat Indonesië vooral groei meemaakte tijdens de koloniale periode. Dit lijkt een bevestiging van de hypothese, maar een groot aantal scholieren hoeft niet direct te betekenen dat het onderwijs in Indonesië beter was. Om een beter oordeel te kunnen vellen is het interessant om te kijken hoeveel er precies per student in het onderwijs geïnvesteerd werd.

Tabel 10: Aantal leerlingen per 10.000 inwoners in India en Indonesië.

Jaar	Aantal leerlingen per 10.000 inwoners in India	Aantal leerlingen per 10.000 inwoners in Indonesië
1880	57	20
1900	114	42
1920	195	157
1940	313	337
1950	707	652
1970	1496	1469

Op basis van gegevens uit bijlage 2.

De investering van Engeland en Nederland in het koloniale onderwijs is een belangrijk punt op te kijken in hoeverre de beschavingsmissie uitgevoerd werd. In bijlage 1 wordt de investering in het onderwijs in *current* rupiah en roepie gegeven. Hier is te zien dat er in beide landen groei zichtbaar was. Gezien de cijfers in verschillende munteenheden zijn het lastig om ze te vergelijken. Een manier om de cijfers te vergelijken is ze omzetten naar een zelfde munteenheid. In de onderstaande tabel zijn de investeringen per leerling in India en Indonesië. De gegevens worden gegeven in de *current* rupiah en roepie en omgerekend naar Yen. Dit is gedaan aan de hand van de wisselkoers van de yen die gegeven wordt in het werk van Bas van Leeuwen. Na het omzetten van de cijfers geeft de tabel aan dat er in India veel meer private investering in het onderwijs was en dat deze investering vooral groeide in

periodes dat de regering minder in het onderwijs investeerde. Ook komt uit de tabel naar voren dat de investering in het onderwijs in Indonesië sneller groeide, hoewel deze groei in vergelijking met India na de jaren '50 wel iets afnam. Tegen het einde van de twintigste eeuw werd er wel weer veel in het Indonesische onderwijs geïnvesteerd.

Tabel 11: Investering per student in het onderwijs, in *current* roepie en rupiah en verrekend naar de Japanse Yen.

Jaar	India				Indonesië			
	Publieke investering		Private investering		Publieke investering		Private investering	
	Publiek in <i>current</i> roepie	Omgezet in Yen	Privaat in <i>current</i> roepie	Omgezet in yen	Publiek in <i>current</i> rupiah	Omgezet in yen	Privaat in <i>current</i> rupiah	Omgezet in yen
1913	8,3	5,5	6,9	4,5	16,3	13,1	11,1	8,9
1922	15,3	9,2	9,6	5,8	34,2	26,4	16,7	12,9
1930	15,4	11,3	9,4	6,9	30,2	24,5	12,7	10,3
1938	12,5	16,1	9,1	11,7	10,3	19,8	5,2	10,0
1952	50,3	3810,6	14,4	1090,9	149,1	4718,4	15,2	481,0
1958	71	5378,8	17,2	1303,0	206,4	2064,0	59,5	595,0
1969	126,8	6009,5	26,2	1241,7	4172,3	4572,4	1481,5	1623,6
1990	1154	9568,8	69	572,1	218298	17176,6	60843	4787,4

Bas van Leeuwen pagina 250, A.3.1 en pagina 279-284 tabel A.8.2 en A.8.3

Een vergelijking maken op basis van slechts de wisselkoers is niet geheel subjectief. Verschillende landen kennen verschillende prijsniveaus en dit beïnvloed het beeld op de groei van de investering. Om de werkelijke waarde van munteenheden te krijgen wordt vaak de koopkrachtpariteit(KKP) van een munt uitgerekend. De koopkrachtpariteit is de koopkracht die een munt heeft in vergelijking met de koopkracht in een ander land. Het gaat dus over hoeveel producten of goederen met een munt gekocht kunnen worden. De KKP

wordt ook wel eens samen genoemd met de Big Mac Index. Dit is een index die berekend hoeveel Big Mac's er met een bepaalde munteenheid in een land gekocht kunnen worden. De koopkrachtpariteit helpt een betere vergelijking te vormen van verschillende munteenheden in het verleden. De werkelijke waarde van geld komt door de KKP naar voren. In tabel 12 is de investering per student omgerekend naar de KKP. De KKP van India en Indonesië is hierbij berekend in verhouding met de yen. De koopkrachtpariteit uit verschillende jaren is uit tabel A.3.1 van Bas van Leeuwen gehaald en wordt ook in bijlage 1 weergegeven. Tabel 12 geeft duidelijk aan dat de groei van de investering per student in Indonesië hoger lag dan in India. Er werd meer per student geïnvesteerd in Indonesië. Daarbij geeft de tabel ook aan dat na de onafhankelijkheid een erg sterke groei zichtbaar is. De investering groeide in Indonesië na onafhankelijkheid veel meer dan in India. Samen met de groei van het aantal leerlingen per 10.000 inwoners geven de cijfers van de investering per student aan dat Nederland meer aandacht besteedde aan het koloniale onderwijs. Het aantal studenten steeg hard en de investering per leerling toont aan dat de kwaliteit van het onderwijs dat ze volgden ook zeker verbeterde. Deze gegevens geven duidelijk een bevestiging van de hypothese.

Tabel 12: Investering per student in India en Indonesië in huidige roepie en rupiah en in KKP aan de hand van de Yen (1990).

	Publieke investering per student in KKP		Private investering per student in KKP	
	India	Indonesië	India	Indonesië
1913	11,1	23,4	9,2	15,9
1922	25,8	46,8	16,2	22,8
1930	20,4	57,3	12,4	24,1
1938	27,4	32,5	20	16,4
1952	4700,9	4272,2	1345,8	435,5
1958	8068,2	2940,2	1954,5	847,6
1969	11633	14629,4	2403,7	5194,6
1990	55748,8	130483,0	3333,3	36367,6

KKP berekend aan de hand van de gegevens van Bas van Leeuwen pagina 250, A.3.1. Voor KKP per jaar zie bijlage 1.

Bijlage 2, tabel 1 en tabel 5 kunnen meer duidelijk maken over de verschillen tussen India en Indonesië. Deze tabellen laten namelijk allemaal zien dat er grote verschillen waren tussen de seksen binnen het koloniale onderwijs. De tabellen laten zien dat vrouwen in beide koloniën vooral in het middelbare en hogere onderwijs achterbleven. Wanneer gekeken wordt naar de huidige situatie in India en Indonesië zijn deze verschillen in Indonesië veel minder groot geworden. Onderwijs is duidelijk gericht op beide seksen. In India blijven vrouwen erg achter in het onderwijs. Weinig meisjes gaan naar school en ook is er een groot verschil in geletterdheid tussen de seksen. De koloniale periode bracht in India dus geen einde aan de verschillen tussen mannen en vrouwen. In de moederlanden zelf werd door de zedelijkheidsbeweging ook gestreden om vrouwen in de traditionele vrouwrol te houden, dit lijkt in de koloniën nog sterker te hebben gespeeld.

Wat de meeste tabellen en de bijlagen laten zien, is dat in beide koloniën de nadruk op verschillende niveaus van onderwijs lag. In India groeide het hogere onderwijs sneller dan het hogere onderwijs in Indonesië en ook kwam het hogere onderwijs pas later op in Indonesië. Er werd in Indonesië pas vanaf de jaren '20 meer aandacht geschonken aan het middelbare en hogere onderwijs. Wat deze verschillen laten zien is dat de nadruk in India meer lag op het doorgroeien in het onderwijs, wat vaak vooral mogelijk was voor de elite. Dat er nadruk gelegd werd op de elite en minder op het massaonderwijs is mede te zien in de taal waarin les werd gegeven in de koloniën. In India werd het meeste onderwijs in het Engels gegeven. Dit maakte het onderwijs voor de minder toegankelijk voor de Indiase bevolking. Doorgroeien naar hoger onderwijs en naar de scholen waar ook Europeanen les kregen werd hierdoor wel makkelijker. In Indonesië werd er in de scholen die voor de inlanders bedoeld waren les gegeven in de inlandse talen.³¹⁵ In het hoger onderwijs was de voertaal het Nederlands. Dit laat zien dat onderwijs wel voor de massa toegankelijk was, maar dat doorgroeien lastiger was. Nederland wilde het hoger onderwijs niet voor iedereen toegankelijk maken vanwege de angst voor opstand. De Nederlandse taal werd gezien als een praktisch opstakel, dat ook nog zorgde dat degenen die wel hoger onderwijs volgden meer aan Nederland gebonden werden.

In de context van de beschavingsmissie lijkt breed basisonderwijs belangrijker te zijn dan de doorgroeimogelijkheden tot het hoger onderwijs. Beschaving zou namelijk niet alleen naar de elite, maar naar de gehele bevolking gebracht moeten worden. Dit zou betekenen

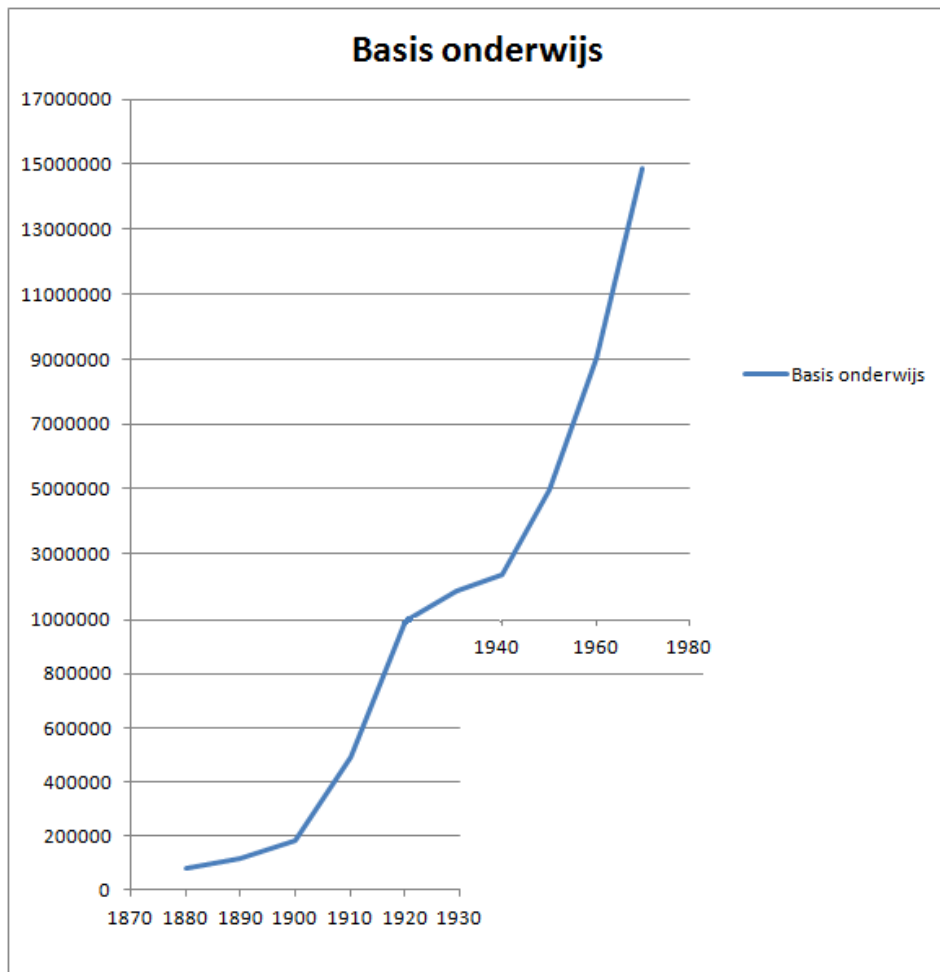
³¹⁵ Basu, 'Colonial educational policies', 66.

dat de beschavingsmissie in Indonesië meer werd nagestreefd. Hierbij moet wel als kanttekening geplaatst worden dat er in Indonesië ook vooral in de Europese scholen geïnvesteerd werd. Daarnaast groeide ook het aantal tweede klasse scholen in Indonesië, maar deze ontvingen minder geld dan de Europese scholen en waren ook van lagere kwaliteit. Toch toont deze groei van de tweede klasse scholen dat het onderwijs in Indonesië minder elitair was. Een verklaring voor deze verschillen kan gelegd worden in het feit dat de Britten graag een sterke westerse elite wilde creëren om te helpen in het bestuur van India en dat Nederland juist bang was voor de Indonesische elite.

De houding van de moederlanden tegenover de elite in de koloniën is vooral belangrijk omdat er een ander soort elite was in India en Indonesië. In India zorgde het kastenstelsel dat de elite zich niet met rest van de bevolking identificeerde. Het kastenstelsel legde juist de nadruk op de verschillen tussen de elite en de leden van de lagere kasten. In Indonesië voelde de elite zich wel verbonden aan de rest van de bevolking wilden ze zich dus ook inzetten voor meer en beter onderwijs voor de rest van de bevolking. Dit is na de onafhankelijkheid erg belangrijk gebleken. De elite in India wilde de verschillen in de samenleving in stand houden om zo de eigen positie te beschermen. In Indonesië ging de elite zich inzetten voor onderwijs voor de massa.

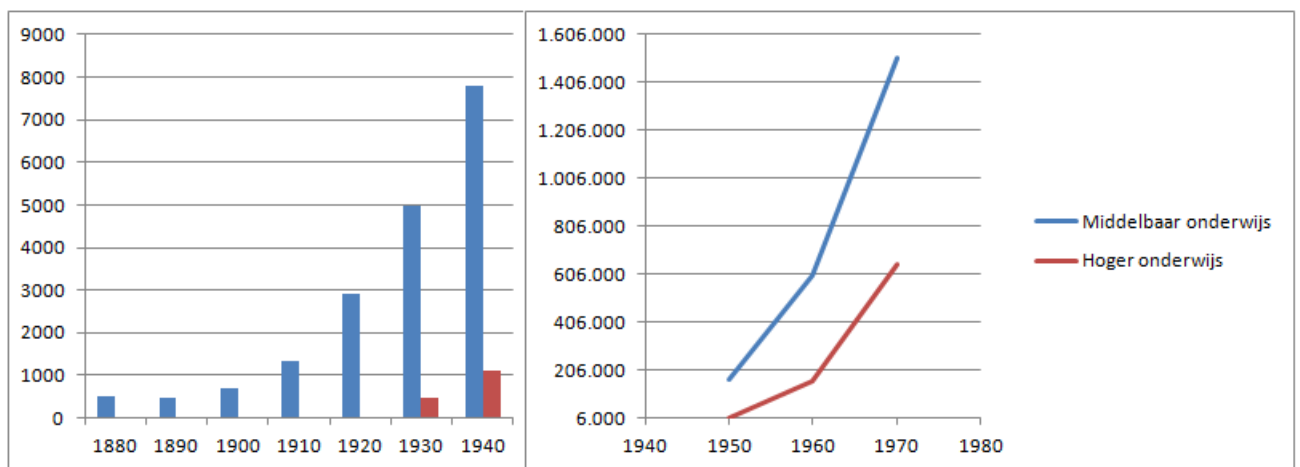
Het feitelijke materiaal lijkt niet altijd te wijzen op een bevestiging van de hypothese. De huidige situatie in India en Indonesië kan ook aan andere dingen te wijten zijn, de koloniale periode hoeft niet de enige verklaring te zijn voor de verschillen. Hoewel het aantal geletterden in Indonesië harder leek te groeien en Indonesië India ook op andere vlakken, -zoals het aantal scholen en studenten- begon in te halen, zijn er maar kleine verschillen tussen de cijfers. Toch zijn er zeker punten die duidelijk maken dat India meer negatieve gevolgen van de Engelse kolonisatie en het koloniale onderwijsbeleid ondervond. De nadruk op de elite binnen het onderwijs en de versterking van het kastenstelsel zijn erg belangrijk. De verschillen tussen de kasten in India werden in de koloniale periode vergroot. De hogere kasten profiteerden van het koloniale onderwijs en dit versterkte de hiërarchie tussen de kasten. De Britten hielden het kastenstelsel in stand, maar zorgde ook dat het een erg sterke voet in de Indiase samenleving kreeg. De interne sociale verschillen werden dus in de koloniale periode vergroot en daar moest India na onafhankelijkheid mee om gaan. De interne verschillen worden nog steeds als een groot probleem gezien, mede omdat de lagere kasten vaak sterke armoede kennen.

Grafiek 13.a: Inschrijvingen onderwijs in Indonesië tussen 1880 en 1970.



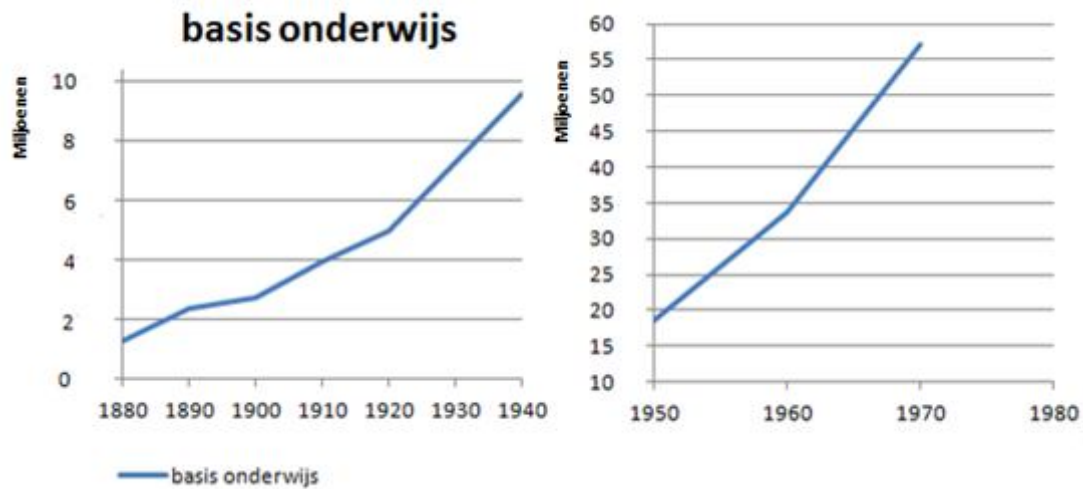
Bron: Bas van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000*. pagina 164 t/m 268, tabel A.6.1 en A.6.2. Zie bijlage 3.

Grafiek 13.b Inschrijvingen onderwijs in Indonesië tussen 1880 en 1970.



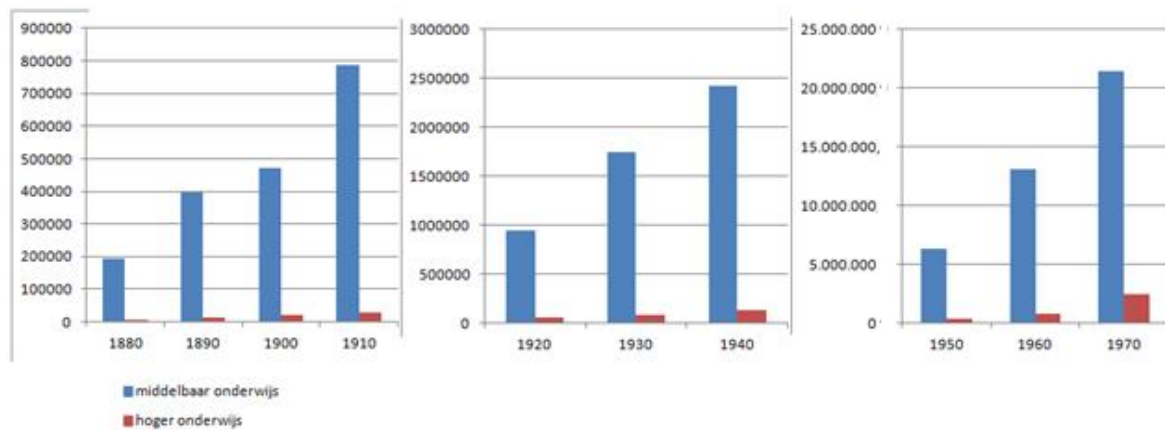
Bron: Bas van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000*. pagina 164 t/m 268, tabel A.6.1 en A.6.2. Zie bijlage 3.

Grafiek 14.a: Inschrijvingen onderwijs in India tussen 1880 en 1970.



Bron: Bas van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000*. pagina 164 t/m 268, tabel A.6.1 en A.6.2.

Grafiek 14.b: Inschrijvingen onderwijs in India tussen 1880 en 1970.



Bron: Bas van Leeuwen, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000*. pagina 164 t/m 268, tabel A.6.1 en A.6.2.

Conclusie

Het koloniale onderwijsbeleid in India en Indonesië begon te veranderen met de komst van de beschavingsmissie. De beschavingsmissie, een idee dat opkwam in de tijd van de Verlichting en de Franse Revolutie, stelde dat de koloniale bevolking moest worden 'opgevoed' tot beschaafde burgers. Het idee van het 'opvoeden' van het volk was niet slechts gericht op de koloniale subjecten, er was ook sprake van een soort inlandse beschavingsmissie in de moederlanden zelf. Engeland en Nederland maakten in de negentiende eeuw een zedelijkheidsbeweging mee, een beweging die zich richtte op het tegengaan van het verval in de zeden. In Nederland uitte de zedelijkheidsbeweging zich in de oprichting van verschillende sociale bewegingen en verenigingen die zich tegen onzedelijk gedrag inzetten. Met onzedelijk gedrag werden over het algemeen gebruikt bedoeld die tegen de bestaande christelijke normen en waarden ingingen. In Engeland was de zedelijkheidsbeweging een eliteverschijnsel. Waar de Nederlandse zedelijkheidsbeweging vanuit het volk kwam, was er in Engeland sprake van een elite die zich verantwoordelijk voelde voor het beschermen van de zeden bij de lagere klassen.

De beschavingsmissie zorgde voor de gedachte dat Engeland en Nederland de koloniale subjecten moesten helpen ontwikkelen. De koloniale bevolking zou net zo beschaafd moeten worden als de westerse bevolking. Dit was een mooi ideaal, maar de beschavingsmissie bleek ook een manier om juist de verschillen te benadrukken. Het was het superieure Westen die beschaving naar de 'hulpeloze koloniale bevolking' bracht. De beschavingsmissie was geen puur idealistisch idee. Toch zorgde de beschavingsmissie dat er vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw verschillende hervormingen in het koloniale beleid doorgevoerd werden. Dit kwam mede door de inzet van verschillende schrijvers die zich over de koloniale situatie uitlieten zoals Multatuli, J.D. van Herwerden, J.P. Freyss, James Mill en Thomas Babington Macaulay. Zij schreven over de situatie in India en Indonesië en legden hierbij de nadruk op het koloniale onderwijs. De artikelen en boeken die zij schreven waren erg invloedrijk en wisten veranderingen teweeg te brengen.

In Indonesië kan de Nederlandse koloniale periode in drie periodes ingedeeld worden.³¹⁶ De eerste periode was de periode van het cultuurstelsel. Dit stelsel ontstond voor het hoogtij van de beschavingsmissie. In deze tijd werd de Indonesische bevolking sterk

³¹⁶ De periode waarin de VOC over Indonesië heerste wordt hierbij niet meegeteld.

uitgebuit, leek de kolonisatie vooral om economische winst te draaien en was er weinig interesse in het koloniale onderwijs. In 1870 kwam met de Suikerwetten en de Agrarische wet een einde aan het cultuurstelsel. Het cultuurstelsel werd opgevolgd door de liberale periode, een periode waarin van het cultuurstelsel was afgestapt, maar er nog geen nieuwe visie was voor het beleid dat het cultuurstelsel moest vervangen. De liberale periode was een periode van experimenteren, van het zoeken naar een nieuw beleid. Er werd gekeken hoe er op de kritiek ingegaan moest worden en hoe de kolonisatie van Indonesië kon worden gerechtvaardigd. Belangrijkste veranderingen in de liberale periode waren dat er vrijhandel kwam in Indonesië en er geen gedwongen cultivatie meer was. Na 1900 kwam er dan ook werkelijk een nieuw stelsel, het ethische beleid. Er werd tijdens dit beleid meer rekening gehouden met de Indonesische bevolking. In deze tijd kwamen er veel hervormingen in het koloniale onderwijs. Hoewel er in het gehele onderwijs meer geïnvesteerd werd, bleken de Europese scholen het meeste geld te ontvangen. Voor de rest van de Indonesische bevolking werden de tweede klasse scholen opgericht. Deze zorgden dat er meer Indonesische kinderen naar school konden, maar ze waren kwalitatief niet zo sterk. Toch zorgden de hervormingen wel voor een groei van onder andere de geletterdheid. Aan het hoger onderwijs werd pas na 1920 meer aandacht besteed.

Engeland had, voor de beschavingsmissie een stempel kon drukken op het koloniale beleid, redelijk veel bewondering voor de oude hindoeïstische tradities. Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw werden bepaalde gebruiken verboden. Dit leidde tot een verslechtering in de relatie tussen moederland en de kolonie. De interesse in koloniaal onderwijs kwam vooral op gang nadat Macaulay in 1835 zijn visie hierover geuit had. In 1854 leidde dit tot een nieuw charter. Hierin kwam naar voren dat er meer geld in het koloniale onderwijs gestoken moest worden en dat het koloniale onderwijs een meer westers karakter moest krijgen. De regering begon zelf met het openen van scholen, maar gaf ook steun aan de zogenoemde grant-in-aid scholen. Er was dus veel privatisering in het onderwijs. In het Indiase koloniale onderwijs lag de nadruk vooral op het hogere onderwijs, pas na de onafhankelijkheid werd er meer naar massaonderwijs gestreefd. Dit streven bleek niet erg succesvol en het onderwijs breidde zich maar langzaam uit in India.

India en Indonesië realiseerden pas na de onafhankelijkheid een sterke groei op het gebied van onderwijs. Deze groei was erg groot in vergelijking met de groei tijdens de koloniale periode. Dit laat zien dat de werkelijke interesse van Engeland en Nederland in het koloniale

onderwijs niet zo groot was en dat er wellicht vanuit de beschavingsmissie gehandeld werd, maar dat dit idee niet werkelijk de eerste prioriteit had. Beschaving brengen was belangrijk zolang het niet te veel geld kostte en het niet te veel nationalistische gevoelens opwekte bij de koloniale subjecten. Er werd dus in beperkte mate beschaving nagestreefd. Ook al vielen de werkelijke intenties wellicht tegen, er kwamen wel positieve veranderingen in het koloniale onderwijs. Vooral Indonesië lijkt van deze veranderingen te hebben geprofiteerd. De groei van onder andere de geletterdheid en het aantal scholen begon al in de koloniale periode en ook daarna bleef deze groei duidelijk zichtbaar. In India bleef de sterke groei achter.

Vergelijking en hypothese

De hypothese van deze paper was: 'De beschavingsmissie van de Nederlanders in Indonesië bleek gunstigere uitwerkingen te hebben op Indonesië, vooral op het gebied van onderwijs, in vergelijking met de invloed van de beschavingsmissie van de Britten in India.' Het is lastig om te beoordelen wanneer een beleid 'beter' is. De cijfers geven geen onbetwistbaar antwoord. Hoewel op sommige punten de cijfers het idee geven dat de hypothese waar is, liggen de cijfers niet ver uit elkaar, zijn ze niet altijd even betrouwbaar en spreken ze in sommige gevallen de hypothese tegen. De bestaande negatieve traditie kan dus niet geheel op cijfers gebouwd zijn. Toch komen er, ook na het kijken naar feitelijke gegevens, enkele punten naar voren waarmee de hypothese toch bewezen lijkt te worden. Een belangrijk punt hierbij is de omslag van de Britten in de houding tegen de koloniale bevolking in India. Tot de tweede helft van de negentiende eeuw was er veel bewondering voor de tradities en gebruiken van de hindoes. Toen het idee van de beschavingsmissie meer invloed ging uitoefenen op het koloniale beleid werden er verschillende tradities en gebruiken bij wet verboden. De beschavingsmissie betekende een einde van het respect voor de Indiase hindoes en bracht steeds sterker het idee dat de christelijke Britten superieur waren. Nederland kende geen grote omslag op dit gebied. Nederland kende anders dan de Britten weinig bewondering voor de Indonesische moslims, maar daarbij leek de beschavingsmissie ook eerder voor een positiever beeld van de koloniale bevolking te zorgen. Er werd geloofd dat het mogelijk was om deze bevolking werkelijk te veranderen, hoewel er wel angst was dat de koloniale subjecten tegen Nederland in opstand zouden komen. De houding tegen de moslims was redelijk neutraal, hoewel de christenen, Europeanen en Chinezen het duidelijk

beter hadden op het gebied van onderwijs. De traditionele moslimscholen werden niet gesteund, maar de missionarisscholen ook niet altijd. Het ethische beleid zorgde wel voor meer mogelijkheden in het onderwijs voor de massa. Het was dus niet alleen de elite die profiteerde.

Naast deze duidelijk omslag in houding, werden er in de inleiding al vier punten genoemd aan de hand waarvan de hypothese zou worden bevestigd of gefalsificeerd. Ten eerste de Franse revolutie, die Engeland duidelijk anders meemaakte dan Nederland. De Franse Revolutie en de Franse overheersing tekende Nederland. Zo kwam er een grondwet tot stand en werden kerk en staat officieel gescheiden. In Engeland kwam er wel een debat op gang naar aanleiding van de Franse Revolutie, maar dit debat veranderde de Engelse maatschappij niet drastisch. Kerk en staat werden niet officieel gescheiden. Bovendien was Engeland niet door de Fransen overheerst en kon daardoor haar eigen ontwikkeling doormaken.

De zedelijkheidsbeweging kwam in Nederland en in Engeland op, maar in Engeland kwam de zedelijkheidsbeweging vooral vanuit de elite voort. De elite kon wegens het ontbreken van de Franse Revolutie haar positie behouden. Het superioriteitsgevoel van de Britse elite speelde een belangrijke rol in de beschavingsmissie. De Franse Revolutie kan genoemd worden als oorzaak hiervoor. De Britten geloofden na het 'verslaan' van Napoleon dat zij het meest beschaafde en ontwikkelde volk waren. Nederland maakte de Franse periode heel anders mee en was veroverd door de Fransen. Dit betekent niet dat de Nederlanders zich niet superieur aan de Indonesiërs voelden. Het superioriteitsgevoel was wel minder sterk aanwezig in vergelijking met Engeland. Dat Engeland een sterke elitecultuur kende is terug te zien in de beschavingsmissie in India. Dit leidt tot het tweede centrale punt, het elitekarakter in Engeland.

De beschavingsmissie van de Britten was niet los te zien van de elite. In Engeland had de elite veel macht. Dit elitekarakter zorgde er ook voor dat er meer waarde aan sociale hiërarchie gehecht werd. Deze nadruk op de sociale hiërarchie is terug te zien in het kastensysteem in India. Het kastensysteem werd door de Britten in stand gehouden en het koloniale onderwijsbeleid versterkte de verschillen tussen de kasten alleen nog maar meer. De Indiase elite, de hogere kasten, profiteerden het meeste van het koloniale onderwijs. Dat er veel waarde gehecht werd aan onderwijs voor de elite is ook terug te zien in Indonesië. De Europese scholen ontvingen een groot deel van het onderwijsbudget. Toch valt de

nadruk op elitescholing in Indonesië in vergelijking met India mee. Dat de nadruk in India meer op het creëren van een sterke elite lag is mede te zien in de groei van het hogere onderwijs in India. Het volgen van hoger onderwijs was vaak alleen voor de elite betaalbaar en de groei van dit onderwijs toont dat er meer belang werd gehecht aan de doorgroeimogelijkheden voor de elite en niet aan massascholing. De banden met de elite waren erg belangrijk voor de Britten, aangezien India een groot land was met relatief weinig Europese administratoren. Het koloniale onderwijs werd dus voor een groot deel gezien als een manier om te zorgen voor een elite die kon helpen in het besturen van India.

Dat de elite in India meer mogelijkheden had in het onderwijs zorgde ervoor dat de interne verschillen in stand gehouden werden en zelfs groter werden. Naast het feit dat de elite tot de hoogste kasten behoorde, waren ze nu ook het hoogste geschoold. Na de onafhankelijkheid bleven deze interne verschillen in India een rol spelen. De sociale verschillen lijken zelfs groter dan ze voor de kolonisatie waren. In Indonesië werd begonnen met het uitbreiden van het lagere onderwijs. Daarna werd langzaam op het hogere onderwijs gericht. Dit is een logisch begin van het verder uitbreiden van het onderwijs. De geschoolde bevolking zal zelf vragen om meer hoger onderwijs en zich hiervoor inzetten. In India werd direct op het hogere onderwijs gericht en was het koloniale onderwijssysteem erg nauw. De elite in India profiteerde van het koloniale onderwijs, maar voor de andere klassen en kasten was het lastig om onderwijs te volgen. Dit vergrootte de interne verschillen, maar zorgde er ook voor dat de hoger geschoolden meer gingen eisen. Ze verwachtten namelijk steeds meer en beter onderwijs. Op deze manier werd het lastiger om het onderwijs uit te breiden. De sterke sociale hiërarchie in de Indiase samenleving maakte het er niet makkelijker op. In beide landen moest het onderwijs nog echt gaan groeien na de onafhankelijkheid, maar de startpositie van Indonesië leek beter. Dit is terug te zien in het feit dat de geletterdheid en het aantal scholen in Indonesië sterk groeide na de onafhankelijkheid. In India was de groei langzamer, maar belangrijker is dat er veel interne verschillen bleven bestaan. Nog steeds bestaan er grote verschillen tussen de kasten en seksen binnen het onderwijs in India. De laagste kasten worden buitengesloten uit het onderwijs en ook voor meisjes is het volgen van onderwijs nog steeds niet vanzelfsprekend.

Het volgende punt dat genoemd werd in de inleiding was religie. India kende een grotere religieuze diversiteit en was een complexere samenleving. Hierbij kent het hindoeïsme veel tradities die tegen de christelijke moraal ingingen. Het hindoeïsme botste met de christelijke

traditie van het Westen. Dit zou kunnen wijzen op meer problemen in de relatie tussen de kolonistoren en de koloniale bevolking. Toch is dit zwart-wit beeld niet correct. Er waren weinig problemen in India tussen de Britten en de hindoes. Er waren in India meer problemen met de moslims, die meer nationalistische tendensen toonden. Daarbij hadden de Britten, maar ook de christelijke missionarissen in India, respect voor het hindoeïsme. Er was sprake van dialoog en bewondering. Ook was er door het grant-in-aid systeem redelijke religieuze vrijheid in het onderwijs, hoewel de scholen zich wel aan bepaalde regels moesten houden. Vooral de hindoes in India wisten zich goed aan te passen aan het koloniale onderwijssysteem dat tot stand kwam. Dit betekent niet dat er geen interne verschillen binnen het onderwijs voorkwamen in India. De Indiase christenen hadden het zeker beter in het koloniale onderwijs en waren vaak goed geschoold. Naast christenen hadden ook leden van de hogere kasten het goed binnen het koloniale onderwijssysteem.

In Indonesië waren er ook problemen op religieus gebied. De christenen hadden het bijvoorbeeld veel beter dan de moslims in Indonesië. De moslims in Indonesië leken zich moeilijk te kunnen aanpassen aan het systeem dat de kolonistoren opdrongen. De Indonesische moslims wilden graag religieus onderwijs blijven volgen. In Indonesië ontvingen de traditionele moslimsscholen weinig tot geen steun van de Nederlandse regering en het onderwijs dat gegeven werd was vaak van lage kwaliteit. Er waren ook moslims die naar de door de Nederlanders opgezette scholen gingen om beter onderwijs te ontvangen en zo meer kans te hebben op een goede baan, maar over het algemeen bleven ze aan de eigen scholen vasthouden. Ook in India waren er problemen tussen de moslims en de Britten, maar de religieuze problemen in Indonesië waren groter. Waar de situatie in India veel complexer was, leken vooral de hindoes zich redelijk goed aan het koloniale onderwijs aan te passen. Religie zorgde wel voor interne verschillen, maar dat was niet het grootste obstakel in het koloniale onderwijs in India. De grote aanwezigheid van het hindoeïsme in India lijkt dus weinig negatieve gevolgen te hebben gehad voor de ontwikkeling van het koloniale onderwijs.

Hoewel religieuze verschillen in India minder dan in Indonesië voor problemen in het koloniale onderwijs leken te zorgen, betekende de beschavingsmissie in India wel op andere gebieden dat er religieuze botsingen kwamen. De verhoudingen tussen christenen, moslims en hindoes werden met de komst van de beschavingsmissie slechter. Er kwam opstand en wrijving door het verbod op bepaalde hindoeïstische gebruiken. Religie bleek dus geen groot

probleem te zijn, tot de beschavingsmissie zorgde dat er anders tegen de tradities van de Indiase bevolking aangekeken werd. Dit betekent dat het idee van de beschavingsmissie negatief was voor India. Er was een negatieve omslag in de houding tegen de Indiase bevolking. In Indonesië was het ethische beleid juist een hele vooruitgang vergeleken met het eerdere cultuurstelsel. In Indonesië zorgde de beschavingsmissie dus voor een positieve omslag.

Ten slotte werd er in het laatste punt over de verschillen in het onderwijs na de kolonisatie gesproken. Deze verschillen geven aan dat het Nederlandse onderwijsbeleid beter was dan dat van de Britten. Het was aan het begin van de negentiende eeuw beter gesteld met het onderwijs in India dan in Indonesië. De Mughals hadden al een redelijk goed onderwijssysteem opgezet. Dat het onderwijs in India in deze periode beter was dan in Indonesië is bijvoorbeeld te meten aan de geletterdheid. Deze was voor een kolonie in deze periode hoog. Tijdens de koloniale periode maakte India en Indonesië een andere mate van groei mee, hoewel de verschillen erg klein zijn. De werkelijke verschillen zijn vooral in het huidige situatie te zien. Vooral het lage percentage van geletterdheid en de grote interne verschillen in India vallen hierbij op. India heeft net als Indonesië een groei doorgemaakt na de onafhankelijkheid, toch was de groei die Indonesië meemaakte groter. Het lijkt voor India ingewikkelder te zijn geweest om zich te ontwikkelen na de onafhankelijkheid dan Indonesië. Dit terwijl juist verwacht zou worden dat een land waarin al voor de kolonisatie een redelijk stabiel onderwijssysteem bestond, zich sneller zou weten te ontwikkelen.

De bovenstaande punten kunnen helpen in het bevestigen van de hypothese, hoewel de verschillen tussen India en Indonesië niet erg groot waren. Het laatste punt, de huidige situatie in deze beide landen, lijkt sterk op een bevestiging te wijzen. Hoewel verschillen in ontwikkeling ook aan andere factoren zou kunnen worden toegewezen, lijkt het koloniale onderwijs een belangrijke rol te hebben gespeeld. Het onderwijs in India kent nog steeds erg veel problemen. Vooral de interne verschillen vallen hierbij op, een probleem dat ten tijde van de koloniale periode vergroot was. De Britse elitecultuur bleef in stand door het 'ontbreken' van de Franse Revolutie. De zedelijkheidsbeweging en de beschavingsmissie waren een eliteverschijnsel en de elite hechtte waarde aan sociale hiërarchie. Om deze reden werd het kastenstelsel in stand gehouden. De elite in India wist het meeste te profiteren van het koloniale onderwijs. Dit terwijl over het algemeen de hindoes weinig problemen hadden met het westerse onderwijs. Het in stand houden van de interne

verschillen is iets wat maakt dat de beschavingsmissie in India een negatieve omslag leek. Het ethische beleid in Indonesië wordt vaak als een positieve ontwikkeling gezien. Het aantal scholen en studenten groeide, de geletterdheid steeg en er werd steeds meer per student in het onderwijs geïnvesteerd. Deze cijfers wijzen op een bevestiging van de hypothese, maar zijn wellicht niet overtuigend of betrouwbaar genoeg om een werkelijk oordeel te vellen. Toch wijzen alle gegevens samen er op dat India slechter af was dan Indonesië. De sociale verschillen werden versterkt tijdens de koloniale periode. Dit is het belangrijkste punt dat naar voren is gekomen in de vergelijking. Het belangrijkste aan dit punt is, dat de gevolgen hiervan nog steeds voelbaar zijn.

Literatuurlijst

- Aerts, Riemieg (ed.), *Land Van Kleine Gebaren: Een Politieke Geschiedenis Van Nederland, 1780-1990* (Amsterdam 1999).
- Basu, Aparna, 'Colonial educational policies: A comparative approach' in: *Essays in the history of Indian Education* (New Dehli 1982).
- Bayly, C.A., *Indian society and the making of the British Empire*, The New Cambridge history of India II (Cambridge 1988).
- Becker, Uwe en Philip van Praag, *Politologie: basisthema's & Nederlandse politiek* (Apeldoorn 2006).
- Bellenoit, Hayden J. A., *Missionary education and empire in late colonial India 1860-1920*. (Londen 2007).
- Boomgaard, Peter, *Children of the colonial state; population growth and economic development in Java 1795-1880* (Amsterdam 1989).
- Booth, Anne E., *Colonial Legacies: Economic and Social development in East and South-East Asia* (Hawaii 2007).
- Booth, Anne, 'The colonial legacy and its impact on Post-independence planning in India and Indonesia. In: E.J. Brill, *India and Indonesia, from the 1920s to the 1950's: the Origins of Planning* (Leiden 1989).
- Bhabra, Gurminder K., *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*. (New York 2007).
- Bryson, Anna, *From courtesy to civility: changing codes of conduct in early modern England* (New York 1998).
- Burke, S.M. en S.A. Quraish, *The British Raj in India: An historical review* (New York 1995).
- Carey, Hilary M., *God's Empire: religion and colonialism in the British World, c. 1801-1908* (New York 2011).
- Chitnis, Suma, 'Gearing a colonial system of education to take independent India to development' *Higher education* volume 26 (1993) 21-41.
- Chishti, Anees, *Committees and Commissions in Pre-independence India, 1836-1947: 1882-1895*, Volume 2 (New Dehli 2001).
- Coster, Wim, *Baron op klompen, mr. B.W.A.E. baron Sloet tot Oldhuis (1807-1884): aan de hefboom tot welvaart* (Groningen 2008).
- Donajrodzki, A.P., *Social Control in nineteenth century Britain*. (Londen 1977).
- Duijvendak, Maarten en Pim Kooij, *Sociale geschiedenis:theorie en thema's* (Assen, 1992).
- Ferguson, Niall, *Empire: How Britain made the modern world* (Londen 2012).
- Fischer-Tiné, Harald en Michael Mann, *Colonialism As Civilizing Mission: Cultural Ideology in British India* (Londen 2004).
- Frankema, E.H.P., 'Colonial Education and Postcolonial Governance in the Congo and Indonesia' In: E.H.P Frankema en F. Buelens, *Colonial Exploitation and Economic Development: The Belgian Congo and the Netherlands Indies Compared* (New York 2013).
- Gouda, Frances, *Dutch Culture Overseas: Colonial Practice in the Netherlands Indies, 1900-1942* (Singapore 2008).
- Grew, Raymond, 'The nineteenth-century European state', in: Charles Bright en Susan Harding (eds.), *State making and Social Movements. Essays in history and theory* (Ann Arbor 1984).
- Hampsher-Monk, Iain, *The impact of the French Revolution: Texts from Britain in the 1790s* (Cambridge 2005).
- Heath, Deana, *Purifying Empire: Obscenity and the Politics of Moral Regulation in Britain India and Australia* (New York 2010).
- Jayapalan, N., *History of education in India* (New Dehli 2000).
- Jones, H.S., *Intellect and character in Victorian England, Mark Pattinson and the invention of the don* (Cambridge 2007).
- Joshi P.C en M.R. Rao 'Social and economic factors in literacy and education in rural India' in:

Economic weekly volume 16 (4 januari 1964).

-Koenders, Pieter, *Tussen Christelijk réveil en seksuele revolutie: bestrijding in Nederland, met nadruk op de repressie van homoseksualiteit*. (Amsterdam 1995).

-Kooiman, Dick, *Conversion and social equality in India. The London missionary society in south Travancore in the 19th century* (Amsterdam 1989).

-Leeuwen, Bas van, *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (Utrecht 2007).

-Locher Scholten, E.B., *Ethiek in fragmenten: vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel 1877-1942* (Utrecht 1981).

-Locher-Scholten, E.B., 'The Dead End of 'Dutchification'. Colonial Elites in Indonesia in the 19th and 20th Centuries.' In: C.I. Laux en F.J. Ruggiu *At the Top of the Empire. European Elites in the Colonies. 16th - 20th Century* (Brussel 2009) pp. 197-218.

-Luiten van Zanden, Jan en Arthur van Riel, *Nederland 1780-1914. Staat, instituties en economische ontwikkeling* (Amsterdam 2000).

-Matikkala, Mira, *Empire and imperial ambition: Liberty, Englishness and Anti-Imperialism in Late Victorian Britain* (New York 2011).

-Maddison, Angus, *The World Economy: Historical Statistics* (Parijs 2003).

-May, Trevor, *The Victorian schoolroom* (New York, 1994).

-Mitchel, Sally, *Daily Life in Victorian England* (Westport 1996).

-Moore, Bob en Henk F. K. Van Nierop, *Colonial Empires Compared: Britain and the Netherlands, 1750-1850* (Burlington 2000).

-Murray Thomas, Robert, *A Chronicle of Indonesian Higher Education: The First Half Century, 1920-1970*. (New York 1973).

-Oosterhuis, H., *Homoseksualiteit in Katholiek Nederland: een sociale geschiedenis 1900-1970* (Amsterdam 1992).

-Penders, Chr. L. M., *Indonesië: selected documents on colonialism and nationalism, 1830-1942* (Brisbane 1977).

-Power, Edward J., *A Legacy of Learning: A History of Western Education* (New York 1991).

-Raben, Remco, *Het koloniale beschavingsoffensief: wegen naar het nieuwe Indië 1890-1950* (Leiden 2009).

-Riddick, John F., *The History of British India: A Chronology* (Westport 2006).

-Rimke, Heidi, 'From Sinners to Degenerates: The medicalization of Morality' in: *History of the Human sciences* (2002 volume 15) 59-88.

-Rudolph, S.H. and I.I. Rudolph, *Education and politics in India. Studies in organization, society and policy* (Cambridge 1972).

-Schröter, Susanne, *Christianity in Indonesia: perspectives of power* (Londen 2010).

-Schulte, Markus, *Thomas Arnold's public-school reforms and their importance for mid-Victorian British Society* (seminar paper Oldenburg Universiteit 2008).

-Smelser, Neil J., *Social Paralysis and Social Change: British Working-class Education in the nineteenth century* (Oxford 1991).

-Spivak, G.C., 'Can the Subaltern speak?' in: Bill Ashcroft, *The Post-Colonial Studies Reader* (Londen 1995) 24-39.

-Steenbrink, Karel, *Dutch colonialism and Indonesian Islam: contacts and conflicts 1596-1950* (Amsterdam 2006).

-Stuurman, Siep, *Verzuiling, kapitalisme en patriërchaat: aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland* (Nijmegen 1983).

-Suryadinata, Leo, *Ethnic Chinese in Contemporary Indonesia* (Singapore 2008).

-Tilak, J.B.G., *Education, Society, and Development: National and International Perspectives* (New Delhi 2003).

-Tjiook-Liem, Patricia *De rechtspositie der Chinezen in Nederlands-Indië 1848-1942.*

Wetgevingsbeleid tussen beginsel en belang (leiden 2009).

- Tomlinson, B.R., *The economy of modern India 1860-1970*, The new Cambridge history of India III (Cambridge 1993).
- Twells, Allison, *The Civilizing Mission and the English Middle Class 1792-1850: The 'Heathen' at Home and overseas* (New York 2007).
- Wal, S.L. van der, *Het onderwijs beleid in Nederlands-Indië* (Groningen 1963).
- Watt, Carey Anthony en Michael Mann, 'Civilizing Missions' in: *Colonial and Postcolonial South Asia: From Improvement to Development* (Londen 2007).
- Whithead, Clive, *Colonial educators. The British Indian and Colonial Education Service 1858-1983* (Londen 2003).

Primaire bronnen:

- Babington Macaulay, Thomas, "Minute of 2 February 1835 on Indian Education," in: G. M. Young, *Macaulay, Prose and Poetry* (Cambridge, 1957).
- Censurrapport India 1891 en 1901.
- Volkstelling Nederlands-Indië, 1930.
- Herwerden J.D van, *Indië gelijk het geworden is, en Nederland, gelijk het dreigt te worden* (1859).
- Hoevëll, W.R. van, *Parlementaire redevoeringen over koloniale belangen*, deel 1 (Zaltbommel 1962).
- Hoevëll, W.R. van, *Parlementaire redevoeringen over koloniale belangen*, deel 4 (Zaltbommel 1965).
- Freyss, J.P., *Wat ter bevordering van beschaving in Nederlands-Indië kan worden gedaan* (1859).
- Furnivall, J.S., *Educational progress in Southeast Asia* (New York 1943).
- Furnivall, J.S., *Netherlands India. A study of plural economy* (Cambridge 2010).
- Lion, H.J., *Bataviaasch Handelsblad* nummer 11 (7 juni 1859) 313-316.
- Mill, James. *The History of British India* (1818).
- Mill, John Stuart. *Utilitarianism, Liberty, Representative Government* (1861).
- Multatuli, *Over zeden, deugd en moraal* (1910).
- Salak, *De deugdelijkheid van het tegenwoordige cultuurstelsel op Java, tegenover het gewaagde en gevaarlijke van vrijen arbeid op groote schaal, betoogd op grond van veeljarige toepassing van vrijen arbeid in de binnenlanden van Java* (1860) 8.
- *Statistical abstract relating to British India*, volumes 4, 30, 39 en 54.
- *The history of parliament, British political, social and local history*.
<http://www.historyofparliamentonline.org/volume/1820-1832/member/macaulay-thomas-1800-1859>.
- Unesco-UIS, *Adult and youth literacy, 1990-2015: Analysis of data for 41 selected countries* (2012) door Friedrich Huebler en Weixin Lu.
- Unesco *Education for all global monitoring report* (2006).
- Unesco, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life: Mapping literacy in India: who are the illiterates and where do we find them?* Door: Govinda, and K.Biswal (2005).
- Unesco, Indonesia Literacy rate: <http://www.indexmundi.com/facts/indonesia/literacy-rate..>

**Bijlage 1: Investering in het onderwijs in huidige
rupiah (1880-1970)**

Jaar	Regering investering in onderwijs			Totaal uitgaven	Gemiddeld per student
	Primair	Secundair	Hoger onderwijs		
1880	2665000	385000	0	3050000	39.50
1890	3235000	715000	0	3986000	34.20
1900	3323000	842000	10000	4175000	23,00
1910	6891000	1562000	6000	8459000	17.30
1920	30126000	8374000	16000	38516000	39.10
1930	43756000	10711000	1233000	55700000	30.20
1935	23380000	6665000	894000	30939000	15.5
1940	21233000	6581000	880000	28694000	12.20
1951	353687000	96284000	42317000	491689000	89.10
1960	1656092000	553424000	28071000	2417587000	246.20
1970	54766037000	7386295000	7386255000	85820718000	5041.30

private investering in onderwijs

Jaar	totaal uitgaven	Gemiddeld
		per student
1880	2097000	27.10
1890	2603000	22.40
1900	2444000	13.50
1910	5252000	10.70
1920	12563000	12.70
1930	23250000	12.70
1935	14106000	7.10
1940	11967000	5.10
1951	81636000	14.80
1960	2980247000	303.60
1970	23000034000	1351.00

Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 279-281 tabel A.8.2. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige rupiah.

**Investering in het onderwijs in India in huidige
roepie (1880-1970)**

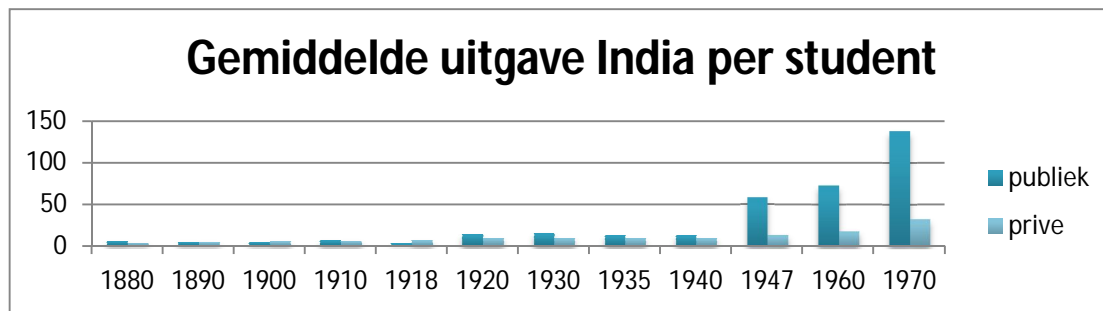
Jaar	Publieke investering in onderwijs			Totaal uitgaven	Gemiddeld per student
	Primair	Secundair	Hoger onderwijs		
1880	4016000	3309000	1095000	8420000	5,7
1890	4800000	5804000	1763000	12368000	4.5
1900	5728000	6885000	1781000	14393000	4.4
1910	11819000	14517000	5021000	31357000	6.6
1918	6236000	7953000	2025000	16215000	2.6
1920	34597000	38471000	11555000	84622000	14.2
1930	56743000	65271000	18096000	140111000	15.4
1935	50979000	60200000	16971000	128150000	12.8
1940	54792000	65801000	32244000	152836000	12.6
1947	377928000	338448000	160431000	876592000	57.9
1960	984978000	1695607000	762917000	3443502000	72.4
1970	2736111000	5392926000	3034820000	11163858000	137.9

private investering in onderwijs

Jaar	Gemiddeld	
	totaal uitgaven	per student
1880	5594000	3.8
1890	12627000	4.6
1900	18884000	5.8
1910	29885000	6.3
1918	42191000	6.7
1920	56539000	9.5
1930	85563000	9.4
1935	93646000	9.4
1940	115281000	9.5
1947	208973000	13.8
1960	878025000	18.4
1970	2207605000	32.9

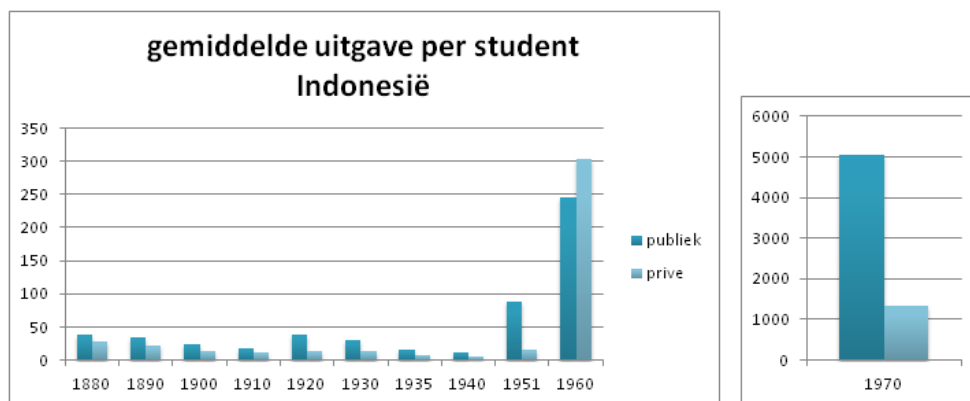
Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 282-284 tabel A.8.3. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige Indische roepie.

Gemiddelde investering per student in India in *current* roepie



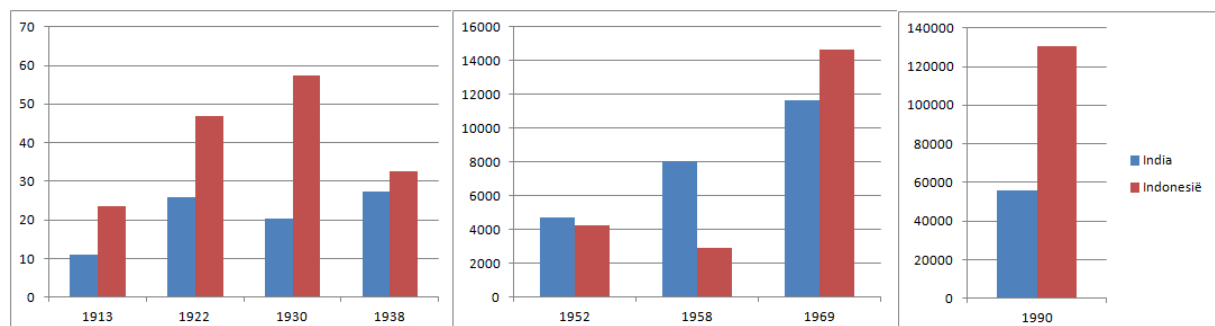
Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 282-284 tabel A.8.3. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige Indiase roepie.

Gemiddelde investering per student in Indonesië in *current* rupiah



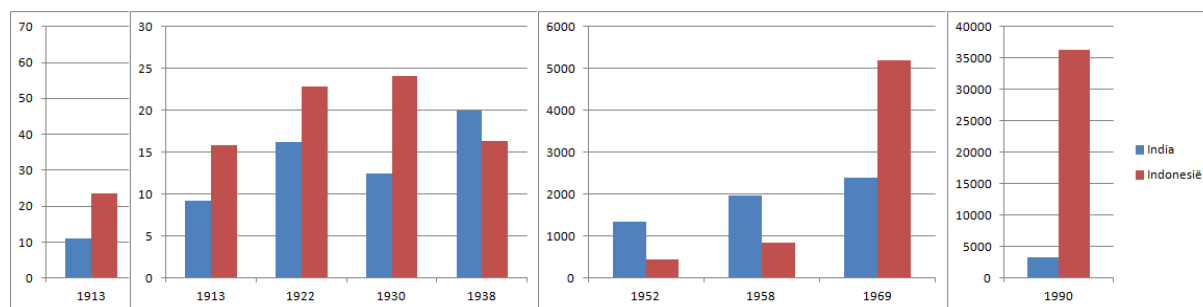
Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) 279-281 tabel A.8.2. De gegevens in tabel 3 zijn in huidige rupiah.

Publieke investering per student in koopkrachtpariteit gespiegeld aan de Yen.



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) pagina 250 tabel a.3.1.

Private investering per student in koopkrachtpariteit gespiegeld aan de Yen.



Bron: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) pagina 250 tabel a.3.1.

Koopkrachtpariteit per 100 Yen in India en Indonesië

	India	Indonesië
1913	74,78	69,65
1922	59,39	73,14
1930	75,58	52,71
1938	45,57	31,73
1952	1,07	3,49
1958	0,88	7,02
1969	1,09	28,52
1990	2,07	167,3

: Bas van Leeuwen *Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan. A quantitative analysis, 1890-2000* (2007) tabel A.3.1 pagina 250

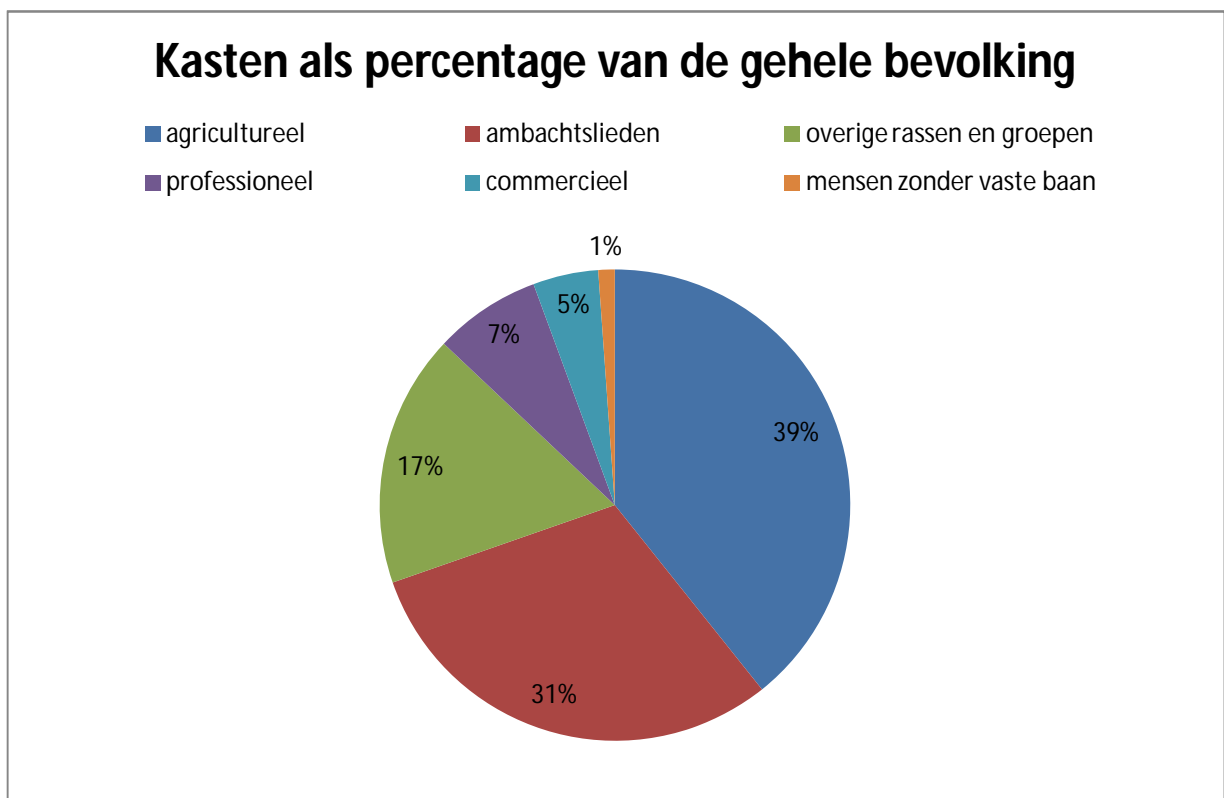
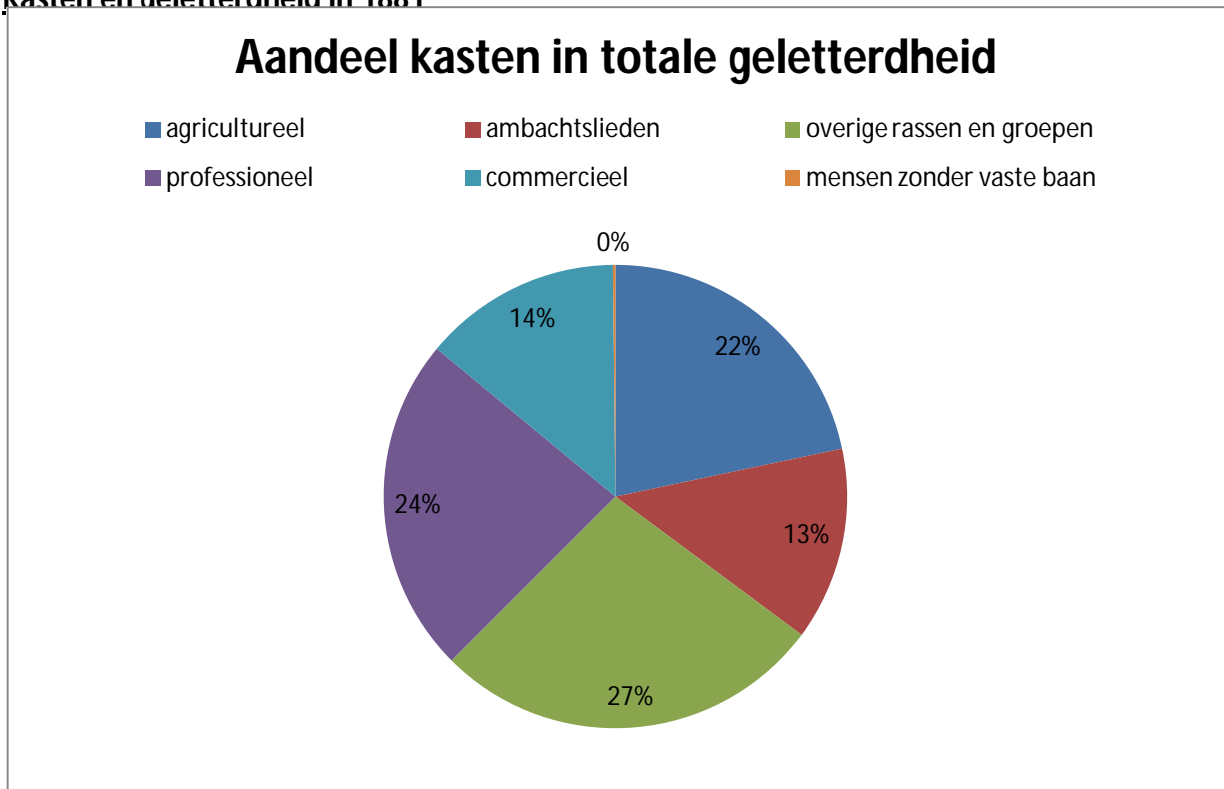
Bijlage 2: Leerlingen in Indonesië en India tussen 1880 en 1970.

Jaar	Indonesië			India			Aantal Inwoners
	Basis onderwijs	Middelbaar onderwijs	Hoger onderwijs	Basis onderwijs	Middelbaar onderwijs	Hoger onderwijs	
1880	J:64600 M:12200 T:76800	J:473 M:20 T:493		J:1179100 M:90800 T:127000	J: 190500 M:2200 T:192700	J:6400 M: - T:6400	India: 257,200,000 Indonesië: 38,760,000
1900	J:140100 M:40500 T:180600	J:533 M:153 T:686		J:2431500 M:318500 T:275000	J:436400 M:33900 T:470300	J:19400 M:100 T:19500	India: 284,500,000 Indonesië 42,746,000
1910	J:402400 M:85400 T:487700	J:899 M:425 T:1324		J:3269900 M:640300 T:3910200	J:713700 M:74100 T:787800	J:27700 M:200 T:27900	India: 302,100,000 Indonesië: 48,206,000
1920	J:823100 M:16000 T:839100	J:1841 M:1054 T:2895	J:26 M:3 T:28	J:3922500 M:1035300 T:4957800	J:868300 M:77100 T:945400	J:54000 M:900 T:54900	India: 305,600,000 Indonesië 53,723,000
1930	J:1423600 M:414100 T:1837700	J:3116 M:1870 T:4986	J:462 M:24 T:486	J:6263900 M:1013800 T:7277700	J:1590500 M:161500 T:1752000	J:79100 M:2000 T:81100	India: 336,400,000 Indonesië 60,596,000
1940	J:1659400 M:693200 T:2352600	T:7795	T:1101	J:7697400 M:1851100 T:9548500	J: 2091600 M:331200 T:2422800	J:128500 M:7300 T:135800	India: 386,800,000 Indonesië 70,175,000
1950	J:3259600 M:1717700 T:4977300	J:136780 M:30325 T:167105	J:5096 M:903 T:5999	J:13442100 M:5264200 T:18706300	J:5290300 M:1053800 T:6344100	J:286000 M:40200 T:326200	India: 359,000,000 Indonesië 79,043,000
1970	J:8766200 M:6104000 T:14870200	J:979420 M:529700 T:1509120	J:477300 M:166930 T:644230	J:35739200 M:21306200 T:57045400	J:15263700 M:6195500 T:21459100	J:1814000 M:614000 T:2428000	India: 541,000,000 Indonesië: 116,044,000

Bron: Bas van Leeuwen, pagina 264 t/m 268 tabel A.6.1 en A.6.2. J=jongens M=meisjes T=totaal populatie op basis Maddison, Angus, *The World Economy: Historical Statistics*, (Parijs 2003) 161-164. Hierbij dient rekening gehouden te worden met het feit dat India voor de onafhankelijkheid een groter gebied omsloeg.

Bijlage 3: Geletterdheid in India op basis van kaste

Kasten en geletterdheid in 1881



Bron: census rapport India 1891

Geletterdheid per kaste in 1891:

Kasten	Geletterdheid totaal	Geletterdheid onder mannen	Geletterdheid in het Engels
Agriculturele groep	2,55%	4,81%	2,03%
Professionele groep	14,80%	27,53%	5,84%
Commerciële groep	14,31%	26,86%	2,13%
Ambachtslieden	2,02%	3,91%	1,83%
Zonder vaste baan	0,67%	1,26%	2,87%
Overige rassen en groepen	7,26%	13,7%	7,67%

Bron: Census rapport India 1891

Geletterdheid per kaste in 1961

Kasten	Geletterdheid gemiddelde	Geletterdheid onder mannen	Geletterdheid onder vrouwen
Brahmanen (priesters, elite)	42%	62,7%	16,9%
Kshatriya's (soldaten, politici)	20.6 %	29,9%	8,7%
Vaisjas (handelaren, hogere arbeidersklasse)	15%	24,9%	3,9%
Sjudras (arbeiders)	9,5%	16,5%	1,4%

Bron: P.C. Joshi en M.R. Rao 'Social and economic factors in literacy and education in rural India' in: *Economic weekly* volume 16 (4 januari 1964).