

Onderwijs als wapen tegen opkomend nationalisme?

Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië, 1901-1942



Masterscriptie Geschiedenis van Politiek en Maatschappij

Student Rachel Disse

Studentnummer 9704906

Begeleider Liesbeth Rosen Jacobson

Aantal woorden 11.700

Datum 21 juni 2021

Voor mijn bonus-oma,
Marijke Bongers -Mingelen

Mijkie

* Jakarta,
28 augustus 1931

† Waalre,
10 december 2020

Samenvatting

In dit onderzoek staat het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië van 1901 - 1942 centraal. Binnen dit kader zocht ik een antwoord op de vraag hoe de verschuiving van het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië van de Ethische Politiek (1901-1920) naar de nationaliseringspolitiek (1920-1942) kan worden verklaard. In de analyse van primaire bronnen en de raadpleging van secundaire literatuur heb ik mij toegelegd op drie mogelijke verklaringen voor de verschuiving van het onderwijsbeleid, die naar voren kwamen in een eerste verkennende studie van het primaire bronmateriaal, namelijk: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen. Dit onderzoek laat zien dat de ‘Ethische Politiek’ en de nationaliseringspolitiek twee kanten van dezelfde medaille zijn. Ook laat het onderzoek zien dat de koloniale overheid onderwijs gebruikte als wapen tegen opkomend nationalisme. En daarmee als middel om de ‘informele apartheid’ in de samenleving in stand te houden.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	5
Oriëntatie	5
Theoretisch kader	8
Historiografie	10
Onderzoeksmethodiek en bronnen	11
Terminologie	13
Leeswijzer	14
2 De Indische samenleving in de laat koloniale periode	15
Ethische Politiek	17
Onderwijsbeleid	19
Indianisering	23
3 Een verschuiving in beleid: progressief versus conservatief	27
Nationaliseringspolitiek	28
Onderwijsbeleid	30
Conclusie	33
Referenties	37
Bijlage I Schematisch overzicht van het onderwijssysteem in Nederlands-Indië	41
Bijlage II Overzicht van ministers van koloniën, 1900-1940	42
Bijlage III Overzicht van gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië, 1900-1940	43
Bijlage IV Overzicht van directeuren van onderwijs, eredienst (en nijverheid), 1900-1940	43

1 Inleiding

Oriëntatie

“De revolusi zelf, de openlijke bevrijdingsoorlog die in 1945 begint, is nadrukkelijk een revolutie van de jeugd”¹, zo concludeert cultuurhistoricus David Van Reybrouck in zijn boek *Revolusi* dat in November 2020 verscheen. Waar eerdere generaties zich voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog bezighielden met diplomatie en politiek, nam de Indonesische jeugd het heft in eigen hand. Na drie en een half jaar bezetting hadden de Japanners de wapens neergelegd en waren de Nederlanders nog niet terug in de archipel. De Indonesische jeugd liet zich de vrijheid in dit machtsvacuüm niet meer ontnemen: toen Soekarno en Hatta te lang aarzelden, werden ze door jongeren ontvoerd en gedwongen de onafhankelijkheid uit te roepen op 17 augustus 1945. Indonesië werd daarmee het eerste land ter wereld dat zich aan het koloniale juk ontworstelde.² Soekarno en Hatta, geboren in respectievelijk 1901 en 1902, waren de drijvende krachten achter de onafhankelijkheid van de Republiek Indonesië. Zij zaten, net als de jongeren die hen steunden, op school ten tijde van een koloniaal onderwijsbeleid waarin verwestersing van het onderwijs de norm was.

In het algemeen maakt onderwijs leerlingen geschikt voor een bepaald soort en niveau van arbeid en leidt naar een bepaalde arbeidsplaats. Daarnaast doen leerlingen vaardigheden en kennis op die hen in staat stellen deze arbeidsplaats daadwerkelijk te verwerven en succesvol in te vullen. Dit is de algemene tweeledige doelstelling van onderwijsbeleid: de arbeidsmarkt bedienen (allocatiefunctie) en de ontwikkeling van leerlingen (kwalificatiefunctie). Daarnaast kent onderwijs een socialisatie- en legitimeringsfunctie.³ Deze laatste functie is bijzonder interessant in de koloniale raciale context van Nederlands-Indië en staat hierin onder constante druk. Het onderwijs voedt leerlingen namelijk op tot volwaardige leden van de maatschappij die de bijbehorende dominante waarden en normen accepteren, maar de ontwikkeling van leerlingen kan ook het tegendeel van kritiekloze acceptatie bewerkstelligen, namelijk opstandigheid tegenover diezelfde maatschappij.⁴ Deze spanning lag aan de basis van het koloniaal onderwijsbeleid in Nederlands-Indië. Enerzijds diende de koloniale staat namelijk zijn macht over de inheemse bevolking te behouden, anderzijds was het voor het

¹ Michel Maas, “David Van Reybrouck belicht de Indonesische ‘revolusi’ van alle kanten.” *De Volkskrant*, 27 november, 2020. Geraadpleegd op 18-02-2021, via <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/david-van-reybrouck-belicht-de-indonesische-revolusi-van-alle-kanten~b9df50d3/>

² Ibidem.

³ Henk Laloli, “Grenzen van de Ethische Politiek: het Technische Onderwijs en de Arbeidsmarkt in Nederlands-Indië, 1900-1941,” Geraadpleegd op 18-02-2021, via <http://amsterdamhistorie.nl/bestanden/onderzoek/Grenzen%20van%20de%20ethische%20politiek.pdf>

⁴ Ibidem.

functioneren van de kolonie noodzakelijk om de ontwikkeling van de inheemse bevolking te stimuleren.⁵

Onderwijs heeft door de socialisatie- en legitimeringsfunctie dus een grote invloed op de vorming van zowel nationale identiteit als de vorming van sociale groepen en hun waarden. Het is daarmee een belangrijk socialisatieproces dat door de kolonisator kan worden gebruikt om diens beleid te versterken.⁶ Het belang van onderwijs voor de koloniale staat werd dan ook benadrukt in de Ethische Politiek die in 1901 werd afgekondigd. Educatie was namelijk – naast emigratie en irrigatie – één van de drie pijlers van dit beleid.⁷ Het beleid ontstond uit de overtuiging dat de inheemse bevolking mee zouden moeten kunnen delen in de enorme welvaart die de archipel de Nederlanders, met name door het reeds in 1870 afgeschafte Cultuurstelsel, had gebracht. In Nederland stond men sinds het begin van de twintigste eeuw negatief tegenover de exploitatie van grondstoffen en de Indische bevolking die sinds het begin van de kolonisatie had plaatsgevonden. Een grootschalige uitbreiding van het onderwijssysteem, met economische en sociale emancipatie van de Indische bevolking als doel, was één van de belangrijkste manieren om deze ‘Ereschuld’ in te lossen.⁸

Door de uitbreiding van het ambtenarenapparaat in Nederlands-Indië in de tweede helft van de negentiende en begin van de twintigste eeuw, steeg de vraag naar westerse opgeleide inheemse werkrachten. Deze ‘indianisering’ van het ambtenarenapparaat was enkel mogelijk door een sterke verwestersing van de inhoud van het onderwijs.⁹ De verwestersing van het onderwijs was bovendien onlosmakelijk verbonden met de toenemende staatsbemoediging met het onderwijs in het kader van de Ethische Politiek, zoals hierboven beschreven.

De progressieve ideeën waar de ‘beschavingsmissie’ die de Ethische Politiek werd genoemd op gestoeld was, werden echter lang niet door iedereen gedeeld. Omdat de Nederlandse regering zich nooit duidelijk uitsprak over de termijn waarop deze ‘beschaving’ bereikt zou kunnen worden en of de daaraan verbonden zelfstandigheid tot politieke onafhankelijkheid zou leiden, zorgde de aard van de Ethische Politiek voor verdeeldheid onder de koloniale autoriteiten. Ook wat betreft het neveneffect

⁵ F. Cooper en A. L. Stoler, *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World* (Los Angeles: University Of California Press, 1997), 2-3.

⁶ Eric Hobsbawm ‘Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914’ in: D. Boswell en J. Evans (ed.) *Representing the nation: a reader. Histories, heritage and museums* (Padstow: Routledge, 2005), 263-308.

⁷ Marieke Bloembergen en R. Raben (eds.), *Het koloniale beschavingsoffensief; Wegen naar het nieuwe Indië, 1890-1950* (Leiden: KITLV Press, 2009).

⁸ Leo Dalhuisen, *Geschiedenis van Indonesië* (Zutphen: Walburg Pers, 2006), 94.

⁹ Bastiaan Nugteren, De Koloniale Geschiedenisles. Het Geschiedenisonderwijs in Nederlands-Indië 1900-1942. *Historisch Tijdschrift Aanzet*, 28, nr. 2 (2013), 3-13.

van de Ethische Politiek, de ‘indianisering’ van het koloniale ambtenarenapparaat, stonden enkele progressieve bestuurders lijnrecht tegenover conservatieve ambtenaren.¹⁰

Er werd vanaf de jaren '20 in groeiende mate gevreesd dat de westers opgeleide inheemse mensen, door de ontwortelende kracht van het koloniaal onderwijs, vatbaar zouden zijn voor nationalistische propaganda.¹¹ Er werd in het kader van machtsbehoud daarom door beleidsmakers besloten tot het ‘nationaliseren’ van het onderwijs¹², waarmee meer nadruk moest komen te liggen op het Maleis als de lingua franca van de archipel en de Indische cultuur en geschiedenis. Hiermee stapte beleidsmakers af van het op Europa/Nederland gerichte onderwijs dat hoorde bij de Ethische Politiek. Een meer nationaal onderwijs zou een tegengif en een rem zijn voor het ontworteld raken van Europees opgeleid en opgevoede intellectuele inheemse individuen dat fungeerde als voedingsbodem voor het opkomende nationalisme. Dit was althans de mening van een adviseur voor inlandse zaken, die dat in een brief kenbaar maakte aan gouverneur-generaal De Graeff op 9 december 1927.¹³

Maar ook over de noodzaak tot het ‘nationaliseren’ van het onderwijs bestond grote verdeeldheid onder de koloniale autoriteiten. Het nationaliseringsbeleid vanaf de jaren '20 werd daardoor gekenmerkt door constante vertraging vanwege eindeloze debatten in de Volksraad, tussen de onderwijsspecialisten en de koloniale overheid.¹⁴ Daarnaast bleef, in de in eerste instantie groeiende economie, ook de vraag van bedrijven naar geschoolde inheemsen groeien. Om deze redenen bleef de westerse insteek van het koloniale onderwijs dominant, en bleef de ‘indianisering’ van het koloniale ambtenaren apparaat en het bedrijfsleven – ondanks de nationaliseringspolitiek – voortduren. Toen de economische crisis van de jaren dertig bezuinigingen noodzakelijk maakte – zowel in het onderwijs, het bedrijfsleven als bij de koloniale overheid – leidde het om kostenbesparende redenen inzetten van westers opgeleid inheems personeel in plaats van Nederlandse krachten onbedoeld tot nog verdere ‘indianisatie’.¹⁵

De koloniale overheid zag, twintig jaar na het invoeren van de Ethische Politiek, het gebrek aan onderwijs over de inheemse cultuur en de vergevorderde ‘indianisatie’ als problemen waarvoor de ‘nationalisering’ van het onderwijs een oplossing moest bieden. Dit roept de

¹⁰ Pieter J. Drooglever, *De kolonie en dekolonisatie* (Den Haag: Huygens, 2006), 62-63.

¹¹ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 438.

¹² Dit betrof voornamelijk het onderwijs voor inheemsen en in mindere mate dat voor Europeanen.

¹³ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914*, 437-442.

¹⁴ Bastiaan Nugteren, *De Koloniale Geschiedenisles. Het Geschiedenisonderwijs in Nederlands-Indië 1900-1942. Historisch Tijdschrift Aanzet*, 28, nr. 2 (2013), 3-13.

¹⁵ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten: Vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel, 1877-1942* (Utrecht: Hes Publishers, 1981), 203-204.

vraag op of het uitgevoerde onderwijsbeleid – aanvankelijk de progressieve Ethische Politiek met ‘indianisering’ als neveneffect en de daarop volgende conservatieve ‘nationalisering’ van het onderwijs – tussen de invoering van de Ethische Politiek in 1901 en de capitulatie aan de Japanners in januari 1942, gezien kan worden als een voorbode voor het verloop van de dekolonisatie. Dit maakt een onderzoek naar het onderwijsbeleid in de jaren voorafgaand aan de dekolonisatie dan ook relevant. Om inzicht te krijgen in het onderwijsbeleid en de effecten op de koloniale samenleving is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kan de verschuiving van het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië van de Ethische Politiek (1901-1920) naar de nationaliseringspolitiek (1920-1942) worden verklaard?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zullen eerst antwoorden worden gezocht op onderstaande deelvragen:

- Hoe zag het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië eruit van de invoering van de Ethische Politiek in 1901 tot de invoering van de nationaliseringspolitiek vanaf 1920?
- Wat hield de nationaliseringspolitiek (1920-1942) in en wat was de relatie tot het opkomende nationalisme?

In dit onderzoek staat de periode van 1901 tot 1942 centraal. Deze periode beslaat de invoering van de Ethische Politiek in 1901 en de nationaliseringspolitiek rond 1920 tot de capitulatie aan de Japanners in januari 1942, waarmee er een (tijdelijk) einde kwam aan het Nederlands koloniale onderwijsbeleid.

Theoretisch kader

Het theoretisch kader van dit onderzoek bestaat uit verschillende theorieën en concepten die betrekking hebben op de opbouw van koloniale samenlevingen in het algemeen en die van Nederlands-Indië in het bijzonder, zoals de *shade bar* en de indicatoren van verschil in *Europeanness*. Ook de theorieën van Esther Captain en Ann Laura Stoler met betrekking tot de koloniale samenleving van Nederlands-Indië zijn in het theoretisch kader opgenomen.

Hans Meijer beschrijft de situatie in Nederlands-Indië als een ‘raciaal gelaagde koloniale werkelijkheid’ en ‘informele apartheid’ waarin Indo-Europeanen volgens hem een ‘raciale tussengroep’ vormden. In zijn boek spreekt hij daarom van een *shade bar*, waarin huidskleur in belangrijke mate een indicator was van iemands sociaaleconomische omstandigheden:

‘licht’ betekende doorgaans een hoge- en ‘donker’ een lage maatschappelijke positie.¹⁶ De *shade bar* in Nederlands-Indië stond tegenover de strenge *colour bar*, waarvan sprake was in de Britse koloniën en waarbij een strikte segregatie bestond in de samenleving, gebaseerd op ras.¹⁷

Ook Esther Captain stelt dat uiterlijke kenmerken een rol speelden bij postkoloniale identiteiten en dienden als indicatoren van ras. De bovenlaag van de samenleving van Nederlands-Indië werd immers geassocieerd met Nederlandse uiterlijke kenmerken of een Nederlandse culturele oriëntatie.¹⁸ Door het volgen van westers georiënteerd onderwijs – en bijvoorbeeld het volgen van een vervolgopleiding in Nederland, zoals verschillende inheemse jongeren in die tijd deden – was het dus mogelijk door te dringen tot de bovenlaag van de Indische samenleving. Er bestond op die manier een direct verband tussen het onderwijsbeleid en de opbouw van de koloniale samenleving.

Een belangrijke concept binnen dit onderzoek zijn de indicatoren van verschil in ‘*Europeanness*’ zoals ras, klasse, geslacht en opleiding. Volgens Bart Luttikhuis is de koloniale hiërarchie onder andere gebouwd op dit idee van *Europeanness*¹⁹. Het onderscheid tussen de ‘kolonisator’ en ‘gekoloniseerd’ is volgens hem poreus en aan constante verandering onderhevig. ‘Indianisering’ is hier een treffend voorbeeld van. Het was namelijk door middel van het volgen van een westerse opleiding mogelijk om als inheems persoon administratief gelijkgesteld te worden met Europeanen.²⁰ Overeenkomstig stelt Elizabeth Buettner dat ‘totoks’, ‘Indo’s’ en ‘inheemsen’ hun identiteit ontleenden aan hun culturele en raciale banden met de Nederlandse kolonisator.²¹

Ook antropologe Ann Laura Stoler benadrukt dat het verschil in ras in de kolonie meer was dan alleen een verschil in huidskleur.²² En in navolging van Stoler stellen wetenschappers als

¹⁶ Hans Meijer, *In Indië geworteld: de twintigste eeuw* (Amsterdam: Bakker, 2004), 27.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Esther Captain, ‘Harmless Identities: Representations of Racial Consciousness among Three Generations Indo-Europeans,’ in Philomena Essed en Isabel Hoving, *Dutch Racism* (Amsterdam: Brill, 2014), 53-69.

¹⁹ Bart Luttikhuis, ‘Beyond race: constructions of “Europeanness” in late-colonial legal practice in the Dutch East Indies,’ *European Review of History* 20:4 (2013), 539-558.

²⁰ Bart Luttikhuis, ‘Beyond race: constructions of “Europeanness” in late-colonial legal practice in the Dutch East Indies,’ *European Review of History* 20:4 (2013), 539-558.

²¹ Elizabeth Buettner, *Europe After Empire: Decolonization, Society, and Culture* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016), 218.

²² Ann Laura Stoler, *Race and the education of desire: Foucault’s history of sexuality and the colonial order of things* (Durham: Duke University Press, 1995), 99-100.

Cannadine²³, Colombijn²⁴, Bosma en Raben²⁵ eveneens dat in Nederlands-Indië naast ras andere sociaal-culturele factoren – zoals opleiding, beroep en de juiste combinatie van economisch en sociaal kapitaal – een (even zo) grote rol speelden in de samenleving. Het begrip ‘ras’ verwees in deze koloniale context dus meer naar een sociaal-culturele constructie dan naar een huidskleur.²⁶

De hierboven genoemde theorieën zijn relevant in dit onderzoek omdat zij de context beschrijven waarbinnen het onderwijsbeleid zijn plaats en uitwerking had. Het onderwijsbeleid stond namelijk niet op zich, maar bestond in de context van de samenleving van Nederlands-Indië in de laat koloniale periode.

Historiografie

De recente aandacht voor de geschiedenis van Indonesië gaat in het publieke en academische debat vooral uit naar de dekolonisatieoorlog en de rol van de Nederlandse overheid hierin. Dit blijkt uit recente publicaties als *De brandende kampongs van Generaal Spoor* van Rémy Limpach uit 2016, waarin hij concludeert dat extreem geweld door Nederlandse militairen tegen Indonesiërs wijdverspreid was en ingebed was in de militaire structuur.²⁷ Nog veel recenter is de publicatie van *Revolusi* door David van Reybrouck, die zich richt op de unieke en inspirerende positie van Indonesië als eerste land dat na de Tweede Wereldoorlog zijn onafhankelijkheid uitriep.²⁸ Andere onderwerpen zoals de ontwikkeling van het koloniale onderwijsbeleid in Nederlands-Indië zijn met die reden – en mede door een gebrek aan onderzoek naar de ontwikkeling van het koloniale onderwijs in Nederlands-Indië in het algemeen – grotendeels onderbelicht gebleven.

Bestaande onderzoeken naar de ‘indianisering’ van het onderwijs (bijvoorbeeld door Bloemberg en Raben²⁹) en het nationaliseringsbeleid dat daarop volgde (door Locher-

²³ David Cannadine, *Ornamentalism: how the British saw their Empire* (Londen: Oxford University Press, 2001).

²⁴ Freek Colombijn, ‘Van “bilik” tot steen. Ras en klasse in de Indonesische stad’, in: Els Bogaerts en Remco Raben, *Van Indië tot Indonesië* (Amsterdam: Boom, 2007) 60-63.

²⁵ Ulbe Bosma en Remco Raben, *De oude Indische wereld, 1500-1920* (Amsterdam: Bakker, 2003).

²⁶ Caroline Drieënhuizen, *Koloniale collecties, Nederlands aanzien: de Europese elite van Nederlands-Indië belicht door haar verzamelingen, 1811-1957* (Amsterdam: AIHR, 2012), 255-256.

²⁷ Rémy Limpach, *De brandende kampongs van generaal Spoor* (Amsterdam: Boom, 2016).

²⁸ David van Reybrouck, *Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2020).

²⁹ Marieke Bloembergen en R. Raben (eds.), *Het koloniale beschavingsoffensief; Wegen naar het nieuwe Indië, 1890-1950* (Leiden: KITLV Press, 2009).

Scholten³⁰), gaan niet dieper in op de invloed van deze soorten beleid op de lange termijn of op de relatie tot de nationalistische bewegingen die destijds ontstonden. Het proefschrift over het koloniaal onderwijsbeleid ten tijde van het bewind van de landvoogd D. Fock (1921-1926) in Nederlands-Indië van wetenschappelijk medewerker aan het Algemeen Rijksarchief (nu Nationaal Archief) Francien van Anrooij uit 2001 gaat wel op dit laatste in. De titel verwijst naar de toenemende verwijdering tussen de landsregering en de inheemse nationale beweging tijdens het bewind van Fock, omdat het gouvernement door een economische recessie gedwongen was te bezuinigen op één van de speerpunten van de Ethische Politiek, het onderwijs. Het onderzoek van Van Anrooij beperkt zich echter tot het koloniale beleid jegens het inlandse onderwijs en mist daardoor het bredere verband, de ruimere context.³¹ Gezien de identiteit vormende functie van onderwijs en het voorgestelde belang daarvan in het verloop van de geschiedenis van Indonesië is een onderzoek naar de verhouding tussen het onderwijsbeleid en het opkomende nationalisme een waardevolle toevoeging aan het historisch onderzoek naar de koloniale samenleving van Nederlands-Indië.

Onderzoeksmethodiek en bronnen

Voor de beantwoording van de deelvragen, en uiteindelijk de hoofdvraag, zal ik gebruik maken van publicaties uit de periode 1901-1942 en de periode daarna, met betrekking tot het onderwijsbeleid van de koloniale overheid (zie Tabel 1). Omdat deze bronnen van de hand zijn van personen die betrokken waren bij het onderwijs – bijvoorbeeld als onderwijzer of beleidsmaker – in Nederlands-Indië in de periode 1901-1942, kunnen deze teksten als primaire bronnen worden beschouwd. Echter, juist omdat deze auteurs zelf nauw betrokken waren bij het onderwijs, kan dit een vertekening van de werkelijkheid opleveren. Belangrijke bronnenkritiek in de analyse van dit primair bronmateriaal is dan ook de kritiek van het ‘kolonisator standpunt’ waarbij er in onderzoek naar en bronnen over de koloniale samenleving vrijwel exclusief uitgegaan wordt van het standpunt van de kolonisator en niet dat van de gekoloniseerde. De kritiek van Ann Laura Stoler op hedendaagse (post)koloniale analyses ligt in de "veronderstelling dat de beheersing van de rede, de rationaliteit en de opgeblazen claims voor verlichtingsprincipes aan de basis hebben gestaan van koloniale

³⁰ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten: Vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel, 1877-1942* (Utrecht, Hes Publishers, 1981).

³¹ Francien van Anrooij, *Groeiend wantrouwen. Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië onder gouverneur-generaal D. Fock (1921-1926)*. (Amsterdam: Thela Thesis, 2001).

regimes"³². Zo werd de Ethische Politiek in bestuurlijke kringen verantwoord als een ‘beschavingsmissie’, terwijl er ontegenzeggelijk ook een belangrijk economisch motief bestond. De kolonie was immers een ‘wingewest’. Bovendien zijn koloniale archieven over het algemeen opgebouwd door voormalige kolonisatoren, waardoor inheemse, nationalistische stemmen daarin nauwelijks vertegenwoordigd zijn. Het is daarom van groot belang bewust te zijn van dit ‘kolonisator standpunt’ in mijn eigen analyse van het primaire bronmateriaal.

Een bruikbare primaire bron is het werk van historicus I.J. Brugman³³, dat hij schreef als werknemer van het onderwijsdepartement van Nederlands-Indië. Een tweede, voor dit onderzoek zeer belangrijke, primaire bron is de bronnenpublicatie over het koloniale onderwijsbeleid in Nederlands-Indië van historicus S.L. van der Wal.³⁴ Dit werk is een verzameling van de correspondentie tussen het Ministerie van Koloniën te Den Haag, de Gouverneur-Generaal van Nederlands-Indië en het Departement van Onderwijs, Eeredienst en Nijverheid in Nederlands-Indië tussen 1900 en 1940. Als weergave van discussies en debatten, over het te voeren onderwijsbeleid, binnen de bestuurskringen van de koloniale overheid is de publicatie van grote waarde voor dit onderzoek. De publicatie bevat bovendien notulen van de Volksraad welke bruikbaar zijn om inzicht te verkrijgen in hoe de maatschappij dacht over onderwijsvraagstukken.

In een eerste verkennende studie van de verschillende correspondenties tussen het Ministerie van Koloniën te Den Haag, de Gouverneur-Generaal van Nederlands-Indië en het Departement van Onderwijs, Eeredienst en Nijverheid in Nederlands-Indië uit de bronnenpublicatie van Van der Wal, zijn de volgende mogelijke verklaringen voor de verschuiving van het (onderwijs)beleid naar voren gekomen: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen.³⁵ Ik zal mij in de analyse van het primair bronmateriaal en het raadplegen van secundaire literatuur, dan ook toeleggen op de drie zojuist genoemde thema’s.

³² Ann Laura Stoler, *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense* (Princeton: Princeton University Press, 2009), 57.

³³ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Groningen: Wolters, 1938).

³⁴ S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie*. (Groningen: Wolters, 1963).

³⁵ S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie*. (Groningen: Wolters, 1963) 40-41, 130-141, 215-218, 437-459, 459-462, 577-628.

Jaar	Auteur	Titel	Verhouding tot Ned.-Indië
1913	J.H. Abendanon	'Het onderwijs in Nederlandsch-Indië'	Directeur departement Onderwijs, Eredienst en Nijverheid in Ned.-Indië, 1900-1905
1938	I.J. Brugmans	Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië.	Werknemer onderwijsdepartement in Ned.-Indië
1963	S.L. van der Wal	Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie.	Beklede verschillende bestuurlijke functies in Ned.-Indië, 1935-1955

Tabel 1. Primaire bronnen.

Terminologie

Vanaf 1816 droeg het gebied dat nu Indonesië is officieel de naam Nederlands-Indië. In dit onderzoek wordt daarom met betrekking tot de periode vóór de onafhankelijkheidsverklaring in 1945 gesproken over Nederlands-Indië. Wanneer de periode na de onafhankelijkheidsverklaring ter sprake komt, zal er gesproken worden over Indonesië.

Ten tijden van de kolonisatie van Indonesië werd er gesproken over 'inlanders' wanneer men de autochtone Indonesische bevolking bedoelde. Tegenwoordig heeft deze term een sterke negatieve connotatie die verband houdt met de in het theoretische kader beschreven opbouw van de koloniale samenleving. Ik kies er daarom voor de denigrerend geachte term 'inlanders' te vermijden en hiervoor in de plaats de term 'inheemsen' te gebruiken, tenzij het gaan om citaten of als er primaire bronnen worden behandeld waarin de term 'inlanders' wordt gebruikt. Bij de analyse van primaire bronnen – in dit geval voornamelijk correspondentie tussen ambtenaren – is de in de bron gekozen terminologie van belang. Het kan ons namelijk iets vertellen over de relatie van de auteur met en de verhouding tot deze bevolkingsgroep. Ik zal de term altijd tussen enkele aanhalingstekens plaatsen om bovenstaande te benadrukken.³⁶

³⁶ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen* (Leiden: KITLV Uitgeverij, 1993), 6.

Leeswijzer

In het tweede hoofdstuk zal ik de historische achtergrond van mijn onderzoek schetsen door een beschrijving te geven van de raciale context van de koloniale samenleving van Nederlands-Indië. Hierbij staan de in 1901 ingevoerde Ethische Politiek, het bijbehorende onderwijsbeleid en het neveneffect van ‘indianisering’ centraal. Het derde hoofdstuk heeft de invoering van de nationaliseringspolitiek (1920-1942) als onderwerp. In dit hoofdstuk worden de mogelijke verklaringen voor de verschuiving van het onderwijsbeleid – van Ethische politiek naar nationaliseringspolitiek – geanalyseerd aan de hand van de volgende drie thema’s: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen. In de conclusie zal tenslotte antwoord worden gegeven op de vraag hoe de verschuiving van het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië van de Ethische Politiek (1901-1920) naar de nationaliseringspolitiek (1920-1942) kan worden verklaard.

2 De Indische samenleving in de laat koloniale periode

Vanaf de vijftiende eeuw werden niet-Europese volkeren gekoloniseerd door Europese volkeren; ‘witte’ mensen koloniseerden ‘gekleurde’ mensen.³⁷ Het machtsverschil tussen overheersers en overheersten viel grotendeels samen met de scheiding van rassen op basis van huidskleur, dit versterkte het reeds bestaande idee van superioriteit van het ‘witte’ Europese ras tegenover het ‘gekleurde’ niet-Europese ras. Dit idee vormde een rechtvaardiging voor zowel de wereldheerschappij van de Europeanen over de niet-Europeanen als ook van de sociale gelaagdheid van de koloniale samenleving. Ook de aanwezigheid van de Nederlanders in Nederlands-Indië werd gerechtvaardigd door de koloniale ideologie.³⁸ In de praktijk van de samenleving van Nederlands-Indië betekende dit dat een uit het Westen afkomstige minderheid heerste over de inheemse volkeren. Zoals beschreven in het theoretisch kader (zie blz. 7) speelde huidskleur een belangrijke rol in de maatschappelijke plaats- en waardebepalingen.

Zoals eveneens beschreven in het theoretisch kader, speelden in Nederlands-Indië naast huidskleur (of ‘ras’) andere sociaal-culturele factoren een (even zo) grote rol in de samenleving. Het begrip ‘ras’ verwees in deze koloniale context vooral naar een sociaal-culturele constructie.³⁹ De sociale positie, en daarmee aanzien en status, werd vooral bepaald door het beroep van de mannelijke kostwinner en de samenstelling van het cultureel kapitaal⁴⁰, waarbij de juiste combinatie van economisch en cultureel kapitaal een vereiste was. Dit cultureel kapitaal werd in de koloniale context bepaald door de relatie met Nederland, de getoonde loyaliteiten en het hebben van Europese waarden en normen.⁴¹ Ook het beheersen van de Nederlandse taal werd als sociale graadmeter gezien (zie Tabel 2). Het Nederlands werd beschouwd als het hoogst haalbare maar werd direct gevolgd door de formele streektalen, zoals het Hoog-Javaans. Het formele Maleis en het Indisch-Nederlands werden beschouwd als ‘middentalen’. De door de inheemse bevolking dagelijks gebruikte streektalen (zoals Laag-Javaans) en het Pasar-Maleis genoten het laagste prestige. Uit eerbied diende ‘inlanders’ in het Laag-Javaans te antwoorden wanneer zij door een Nederlandse ambtenaar

³⁷ Herman Burgers, *De Garoeda en de ooievaar. Indonesië van kolonie tot nationale staat* (Leiden: Brill, 2011), 109-112.

³⁸ Ibidem, 129.

³⁹ Caroline Drieënhuizen, *Koloniale collecties, Nederlands aanzien*, 255-256.

⁴⁰ Het concept ‘cultureel kapitaal’, van de hand van Pierre Bourdieu, stelt dat het geheel van kennis, cognitieve vaardigheden en opleiding een persoon in staat stelt sociale privileges te verwerven en/of behouden. Het is daarmee van invloed op de sociale mobiliteit.

⁴¹ Caroline Drieënhuizen, *Koloniale collecties, Nederlands aanzien*, 255-256.

werden aangesproken in het Hoog-Javaans, zo bleef duidelijk hoe de verhoudingen lagen.⁴² Een inlander die zijn meerdere, de Nederlander, aansprak in het Nederlands – een taal die het Hoog/Laag onderscheid van het Javaans niet kent – stelde zichzelf daarmee aan de Nederlander gelijk en zou daardoor oneerbiedig of zelfs onbeschoft zijn.⁴³ Taal was dus voor de kolonisator ook een middel en een manier om de verhoudingen in de samenleving te benadrukken en bestendigen.

Hoog	Nederlands
	Streektaal (formeel)
Midden	Maleis (formeel)
	Indisch-Nederlands
Laag	Streektaal
	Pasar-Maleis

Tabel 2. Taalsituatie in Nederlands-Indië, 1900-1940.⁴⁴

Nederlands kunnen spreken had niet alleen voordelen op sociaal vlak, het betekende ook meer kans op gedegen westers onderwijs en daarmee meer kans op ambtelijke functies. Het wel of niet invoeren van het Nederlands als voertaal op lagere scholen was om die reden vanaf 1901 een constante discussie tussen progressieve en conservatieve ambtenaren.

Sinds 1854 bestond er juridisch gezien een driedeling in de koloniale samenleving van Nederlands-Indië, waarbij de groepen Europeanen, vreemde oosterlingen en inlanders werden onderscheiden. Deze driedeling werd in 1892 tevens vastgelegd in de nationaliteitswet. Tot 1892 genoten alle drie de groepen de Nederlandse nationaliteit, daarna werden inlanders echter uitgesloten. Daarnaast hadden zij die wel de Nederlandse nationaliteit bezaten, slechts beperkte burgerrechten. Kortom, politiek burgerschap was een gecompliceerd begrip in een koloniale samenleving die weliswaar sinds 1854 officieel in drie groepen was verdeeld, maar waar in de praktijk vooral onderscheid werd gemaakt op basis van sociale positie en ‘ras’.⁴⁵

⁴² Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 7-8.

⁴³ B.C. de Jonge, ‘Nota van het ministerie van koloniën, 16 dec. 1901’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 15.

⁴⁴ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 8.

⁴⁵ Freek Colombijn, ‘Van “bilik” tot steen. Ras en klasse in de Indonesische stad’, in: Els Bogaerts en Remco Raben, *Van Indië tot Indonesië* (Amsterdam: Boom, 2007), 60-63.

Ethische Politiek

Hoewel de Nederlanders al sinds het begin van de zeventiende eeuw in de archipel aanwezig waren, ontwikkelde zich pas in de negentiende en het begin van de twintigste eeuw een modern koloniaal rijk. Als gevolg van de intensivering van Nederlands militair optreden en de uitbreiding van het koloniaal bestuur, nam de kolonisator omstreeks 1900 het directe bestuur over het gehele grondgebied (inclusief buitengewesten) over. Economische veranderingen en een nieuwe psychologische mix van westers superioriteitsbesef en maatschappelijke zorgen met betrekking tot de uitbuiting van het land en zijn inheemse bevolking, resulteerden in het idee voor een ‘beschavingsmissie’ en een actiever koloniaal beleid. Geïnspireerd door de destijds populaire term ‘ethisch’ werd dit nieuwe beleid de ‘Ethische Politiek’ genoemd, als Nederlandse variant van de Britse ‘white man’s burden’ en de Franse ‘mission civilisatrice’.⁴⁶ Met de volgende woorden, waarin de morele beschavingsplicht doorklinkt, gesproken door koningin Wilhelmina in de troonrede van 1901, werd de ‘Ethische Politiek’ afgekondigd:

*“Als Christelijke Mogenheid is Nederland verplicht in den Indische Archipel de rechtspositie der inlandsche Christenen beter te regelen, aan de Christelijke zending op vaster voet steun te verleen, en geheel het regeeringsbeleid te doordringen van het besef, dat Nederland tegenover de bevolking dezer gewesten een zedelijke roeping heeft te vervullen”*⁴⁷

De nieuwe ethische koers van het koloniale beleid, die werd gepresenteerd als een ‘zedelijke roeping’, was gericht op het onder Nederlands gezag brengen van de gehele Indonesische archipel (inclusief buitengewesten) én op de ontwikkeling van land en volk van dit gebied in de richting van zelfbestuur onder Nederlandse leiding en naar westers model.⁴⁸ Deze definitie van de ‘Ethische Politiek’ legt de contradicties tussen de verschillende doelstellingen bloot en beschrijft daarmee de spanning die aan de basis ligt van het koloniaal beleid in Nederlands-Indië. De ‘Ethische Politiek’ kende namelijk zowel een Indonesiërcentrische, wat zoveel betekent als het welzijn van de inheemse bevolking bevorderende, als een Indiëcentristische,

⁴⁶ Elsbeth Locher-Scholten, *Women and the Colonial State. Essays on Gender and Modernity in the Netherlands Indies, 1900-1942* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000), 16-17.

⁴⁷ Troonredes.nl, ‘Troonrede van 17 september 1901’ geraadpleegd op 17 maart 2021, via <http://www.troonredes.nl/troonrede-van-17-september-1901/>

⁴⁸ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten: Vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel, 1877-1942* (Utrecht, Hes Publishers, 1981), 201.

oftewel een op de Europeanen gerichte betekenis.⁴⁹ Het beleid en de invulling ervan konden hierdoor op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Voor een aantal progressieve ambtenaren en bestuurders betekende het nieuwe beleid een kans tot het inlossen van de ‘Ereschuld’ door het versterken van de economische positie van de inheemsen, meer toegang van inheemsen tot het onderwijs en een grotere rol voor inheemsen in het bestuur van de kolonie. Meer conservatieve bestuurders zagen het beleid echter in de eerste plaats als vrijbrief voor de christelijke zending. De meer progressieve bestuurders achtten het in het belang van de inheemsen om zo snel mogelijk de westerse cultuur en beschaving over te nemen, terwijl conservatievere bestuurders daarentegen behoudender waren en juist van mening waren dat het eigen karakter van de inheemse culturen zo veel mogelijk behouden moest blijven.⁵⁰

Door de ambiguïteit van het begrip ‘Ethische Politiek’ was het mogelijk dat allerlei maatregelen het stempel ‘ethisch’ kregen, ondanks dat deze maatregelen evenzeer of zelfs in de eerste plaats de belangen van het koloniale bestuur, Europese bewoners van de archipel en westerse ondernemingen dienden.⁵¹ Dit gold bijvoorbeeld voor de verbetering van de infrastructuur doormiddel van het aanleggen van wegen, sporen en waterwerken, waar vooral westerse bedrijven profijt van hadden.⁵² Maar dit gold ook voor maatregelen ter verbetering en uitbreiding van het onderwijs aan inheemsen, aangezien er westers opgeleide inheemsen nodig waren om de snel groeiende koloniale overheid te ondersteunen. Op deze manier werd de ‘Ethische Politiek’ gebruikt als legitimering van het voortbestaan van de koloniale overheersing. En men sprak in de context van de ‘Ethische Politiek’ wel over bevordering van de zelfstandigheid van Indië als een doel op langere termijn, maar ook dan leek behoud van een band met Nederland vanzelfsprekend.⁵³

In 1918 werd bijvoorbeeld de Volksraad opgericht, hoewel dit in de praktijk slechts een proto-parlement met zeer beperkte bevoegdheden bleek. Voorstellen uit de Volksraad konden namelijk door zowel het koloniale bestuur van Nederlands-Indië als door het ministerie van Koloniën in Den Haag worden afgewezen.⁵⁴ Dus hoewel de Nederlander of Europeaan in het

⁴⁹ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 183.

⁵⁰ Herman Burgers, *De Garoeda en de ooievaar. Indonesië van kolonie tot nationale staat* (Leiden: Brill, 2011), 116.

⁵¹ *Ibidem*, 117.

⁵² Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 200.

⁵³ Herman Burgers, *De Garoeda en de ooievaar*, 117.

⁵⁴ Elizabeth Buettner, *After Empire: Decolonization, Society, and Culture* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016), 79.

ethische programma nauwelijks voorkwam, is het duidelijk dat het beleid dat na 1901 werd gevoerd niet met enkel ‘zedelijke’ intenties werd ingezet.⁵⁵ Desondanks veranderde er door de intensivering van het koloniaal bestuur in Nederlands-Indië van 1901 tot 1918 – onder andere in het onderwijs – meer dan in de drie eeuwen van kolonisatie die daaraan vooraf gingen samen.⁵⁶ In de volgende paragraaf zal ingegaan worden op wat de invoering van de Ethische Politiek betekende voor het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië. Hierbij zal de focus liggen op de drie in de inleiding genoemde thema’s: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen.

Onderwijsbeleid

In een schrijven aan gouverneur-generaal Rooseboom⁵⁷ pleit J. H. Abendanon voor de opening van een groot aantal tweede-klasse scholen⁵⁸ en het vrijmaken van budget om dit te kunnen financieren.⁵⁹ Als directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid⁶⁰ van 1900 tot 1905 was Abendanon namelijk groot voorstander van de ethische richting van het overheidsbeleid en maakte hij zich hard voor de ‘verheffing’ en de emancipatie⁶¹ van de inheemse bevolking. Zo deed hij een voorstel tot het geven van cursussen Nederlandse taal op de ‘inlandse’ scholen, zodat deze scholen aansluiting zouden vinden op het klein-ambtenaarsexamen, ingesteld in 1864, dat beoogde “de plaatsing mogelijk te maken van zoogenaamde inlandsche kinderen (personen van gemengden bloede) en inlanders, die zich ter bekoming eener plaatsing als klerk, telegrafist of dergelijk ambt mogten aanbieden en als zoodanig nuttig werkzaam kunnen zijn”.⁶² Hoewel hij gouverneur-generaal Rooseboom bereid vond tot een proef met cursussen Nederlands op ‘inlandse’ scholen, stuitte Abendanon

⁵⁵ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 200.

⁵⁶ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Groningen: Wolters, 1938), 289.

⁵⁷ Zie bijlage III voor een overzicht van gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië, 1900-1942.

⁵⁸ Er bestond in het onderwijs voor inheemsen een onderscheid tussen eerste-klasse scholen, bedoeld voor inheemse kinderen uit de bovenlaag van de koloniale samenleving en tweede-klasse scholen die bedoeld waren voor de gehele inheemse bevolking (door de hoge kosten van de tweede-klasse scholen zaten er in de praktijk ook op deze scholen voornamelijk kinderen van welvarende inheemsen). Voor Europese ingezetenen waren er aparte scholen. Zie bijlage I voor een schematisch overzicht van het onderwijssysteem in Nederlands-Indië.

⁵⁹ J.H. Abendanon, ‘Schrijven aan Gouverneur-generaal Rooseboom, 20 feb. 1901’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914; Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 5-7.

⁶⁰ Zie bijlage IV voor een overzicht van directeurs van onderwijs, eredienst (en nijverheid), 1900-1940

⁶¹ Zo schreef hij gouverneur-generaal Rooseboom met het dringende verzoek werk te maken van het lage percentage inheemse meisjes dat onderwijs genoot. Zie: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914 Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 9-12.

⁶² S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914 Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 21.

met zijn progressieve idealen op weerstand bij de conservatievere minister van koloniën Idenburg. Abandanons voorstel werd daarop vanuit Den Haag verworpen en de reeds verstrekte subsidies werden ingetrokken.⁶³

Pas na de aanstelling van Van Heutsz als gouverneur-generaal in 1904 en Dirk Fock als minister van koloniën in 1905 kreeg de ‘Ethische Politiek’ ook zijn navolging in het onderwijsbeleid en werd er ingezet op de uitbreiding van het westers⁶⁴ en Nederlandstalig onderwijs.⁶⁵ In een schrijven aan gouverneur-generaal Van Heutsz op 15 september 1905 schreef minister van koloniën Fock over het belang van onderwijs voor de ontwikkeling van de inlandse bevolking:

“In de inleiding van het advies, dat ik ten vorigen jare aan den Minister Idenburg⁶⁶ uitbracht over de verbetering van den economischen toestand der inlandsche bevolking [...], deed ik met nadruk uitkomen welk een hoogst gewichtige plaats de zorg voor het onderwijs, naar mijne overtuiging, inneemt onder de factoren die den economischen toestand van de inlandsche bevolking beheerschen. Onderwijs, mits ingericht in overeenstemming met de behoeften van het volk, is naar mijne meening de aangewezen weg om den inlander te brengen tot grooter zelfstandigheid en tot het afleggen van verschillende eigenschappen, die aan zijne sociale en economische ontwikkeling in den weg staan.”⁶⁷

Fock was dus van mening dat onderwijs de uitgelezen manier was om de inheemse bevolking zelfstandigheid bij te brengen en eigenschappen die de sociale en economische ontwikkeling in de weg staan af te leren. Waar Abandanon met zijn plannen tot uitbreiding van het onderwijs vooral een geestelijke ontwikkeling van de inheemse bevolking voor ogen had, zag Fock de uitbreiding voornamelijk als manier om de economische weerbaarheid te vergroten.⁶⁸ Zijn voornaamste doel was dan ook “den inlander op te voeden in industriele richting door hem te leeren in ambacht of nijverheid een middel van bestaan te vinden”.⁶⁹

⁶³ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 292.

⁶⁴ Met ‘westers onderwijs’ wordt hier de inhoud van het onderwijs bedoeld, dat correspondeert met het onderwijs zoals gegeven in Nederland. Dit westers onderwijs kan gegeven worden in het Nederlands (zoals na 1907 op de eerste-klasse scholen), maar ook in een van de streektalen of het Maleis. Westers onderwijs staat daarin tegenover ‘inheems onderwijs’ en staat dus los van de taal waarin dit onderwijs wordt gegeven.

⁶⁵ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 297.

⁶⁶ Dirk Fock, toen nog in de rol van adviseur, gaf dit advies reeds in 1904 aan minister van koloniën Idenburg.

⁶⁷ Dirk Fock, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal Van Heutsz, 15 sept. 1905’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 43-44.

⁶⁸ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 298.

⁶⁹ *Ibidem*, 299.

De uitbreiding van het westers onderwijs voor inheemsen onder Van Heutsz en Fock verliep echter onder voortdurende discussies, zowel aan Europese als aan inheemse zijde, over de vraag of westers onderwijs voor inheemsen eigenlijk wel gewenst was.⁷⁰ Zo was Abendanons opvolger als directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid, J. G. Pott, in eerste instantie van mening dat er “bij de bevolking geen behoefte bestaat aan dergelijke opvoeding”⁷¹, terwijl gouverneur-generaal Van Heutsz de uitbreiding van het ‘inlands’ onderwijs zag als een urgent landsbelang.⁷² Vanaf 1907 werden de door Van Heutsz en Fock voorgestelde uitbreidingen en verbeteringen van het lager onderwijs voor ‘inlanders’ doorgevoerd, zo werden de desso scholen⁷³ als nieuw element in de onderwijsvoorziening opgenomen en werd het Nederlands op de eerste-klasse scholen opgenomen als vak.⁷⁴

Het invoeren van het Nederlands als vak op de eerste-klasse scholen had naast de ontwikkeling van de inheemse bevolking echter nog een andere functie. Het zou de Europese scholen namelijk “beschermen tegen een al te grooten toevloed van Inlandsche leerlingen”.⁷⁵ Hiermee gaf minister Fock gehoor aan de veelvuldige klachten van ouders en onderwijzers die niet gediend waren van de toelating van ‘inlandse’ leerlingen op Europese scholen. Ook directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid Pott maakte zich zorgen over de mogelijke negatieve invloed van de aanwezigheid van ‘inlanders’ op het niveau van het onderwijs op de Europese school.⁷⁶ Hoewel hem geen algehele uitsluiting van de ‘inlandse’ leerlingen voorstond, diende er volgens Fock voor gezorgd te worden dat de Europese scholen niet langer door inheemsen gebruikt zouden worden als manier om zich in het Nederlands te bekwamen.⁷⁷ Inheemsen die tot de bovenlaag van de koloniale samenleving behoorden, stuurden hun kinderen namelijk naar Europese scholen om hen “de meeste kans te schenken om die Europese vorming en ontwikkeling te verwerven, welke voor hen de eenige weg tot geestelijke en materiële vooruitgang vormt en door de Regeering met toenemende nadruk

⁷⁰ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 301.

⁷¹ J.G. Pott, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal Van Heutsz, 23 okt. 1905’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie* (Groningen: Wolters, 1963), 46.

⁷² I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 300.

⁷³ Dessascholen of dorpscholen, waren eenvoudige scholen waar elementaire vaardigheden als lezen, schrijven (in de lokale taal) en rekenen werd onderwezen. Het voornaamste doel van de desso scholen was het op lokaal niveau bestrijden van het analfabetisme. Om op de kosten te besparen werd dit basisonderwijs door de koloniale overheid uit handen gegeven aan de dorpsgemeenschappen. Zij waren zelf verantwoordelijk voor de financiering van de scholen en de aanstelling van de onderwijzers.

⁷⁴ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 302.

⁷⁵ Dirk Fock, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal Van Heutsz, 23 jan. 1907’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie* (Groningen: Wolters, 1963), 104.

⁷⁶ S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940*, 110.

⁷⁷ Dirk Fock, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal Van Heutsz, 23 jan. 1907’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie* (Groningen: Wolters, 1963), 104-105.

in Hare meest aanzienlijke Inlandsche ambtenaren gewenscht wordt”.⁷⁸ Het beheersen van de Nederlandse taal was namelijk een vereiste voor toelating tot het eerder genoemde klein-ambtenaarsexamen. Het invoeren van het Nederlands als vak op de eerste-klasse scholen had dus naast ontwikkeling van de inheemse bevolking ook een beperking van de toelating van ‘inlanders’ tot de Europese lagere school als doel.

De voortdurende discussie over de toelating van inheemsen tot het Europese lager onderwijs, leidde ertoe dat adviseur voor inlandse zaken G. A. J. Hazeu in zijn schrijven aan directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid M. S. Koster (opvolger van Pott) pleit voor ingrijpende herzieningen van de eerste-klasse scholen en de invoering aldaar van het Nederlands als voertaal vanaf het eerste leerjaar. Want, zo stelt hij, “wie de taal der overheerschers niet machtig is, heeft eer weinige kans om in eenige richting vooruit te komen”.⁷⁹ Hazeu wist de departementsdirecteur en de gouverneur-generaal van zijn ideeën te overtuigen en in 1911 werden zijn plannen in een aangepast begrotingsvoorstel voorgelegd aan minister van koloniën J. H. de Waal Malefijt, die met enige tegenzin akkoord ging.⁸⁰ Daaropvolgend werd de eerste-klasse school in 1914 omgezet in de Hollandsch-Inlandsche School (H.I.S.), maar ook deze ingreep ten gunste van een meer westers georiënteerd onderwijs voor inheemsen kon de inheemsen die tot de bovenlaag van de koloniale samenleving behoorden niet behagen. Ondanks dat het gegeven onderwijs afgeleid was van het programma van de Europese lagere school en de voertaal Nederlands was, verkozen de hogere standen nog steeds het Europese onderwijs boven het (Hollands-)Inlandse onderwijs als middel om aanzien te verwerven en/of te behouden in de koloniale samenleving. De H.I.S. werd daardoor de school voor de middenstand, handelaren, kooplui en (lage) ambtenaren.⁸¹

Met de oprichting van het dessa-onderwijs had gouverneur-generaal Van Heutsz onderwijs voor een zo groot mogelijke groep uit de inheemse bevolking voor ogen. De oprichting van de dessascholen is een van de belangrijkste maatregelen geweest in het onderwijsbeleid tijdens de Ethische Politiek, daar onderwijs voor de inheemse bevolking tot geestelijke en economische ontwikkeling zou bijdragen en daarmee in theorie uitzicht bood op het bereiken

⁷⁸ G. A. J. Hazeu, ‘Schrijven aan directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid J. G. Pott, 4 juni 1907’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 105.

⁷⁹ G. A. J. Hazeu, ‘Schrijven aan directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid M. S. Koster, 27 jan. 1909’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 152.

⁸⁰ Jan Lelyveld, “...Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch...” *Koloniaal onderwijs en onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1893-1942* (Utrecht, 1992), 79.

⁸¹ *Ibidem*.

van het doel van de Ethische Politiek.⁸² In de praktijk waren de gemeenschappen zelf verantwoordelijk voor de financiering van de dorpsscholen en de aanstelling van onderwijzers, omdat de koloniale overheid – ondanks dat onderwijs de hoeksteen van de Ethische Politiek was – niet in staat was om een uitbreiding van het inheemse onderwijs op deze schaal te financieren. Deze dorpsonderwijzers genoten hierdoor bepaald geen aanzien en vanwege het geringe salaris vertrokken de meeste goede onderwijzers al snel na aanstelling. Bovendien waren veel van de onderwijzers slecht of helemaal niet opgeleid. Dit leidde tot een, in het algemeen, laag peil van het volksonderwijs op de desso scholen.⁸³

Er werd door de koloniale staat wel geïnvesteerd in het onderwijs voor aanstaande inheemse ambtenaren, artsen en juristen met respectievelijk de Opleidingsscholen voor Inlandse Ambtenaren (OSVIA's), Scholen tot Opleiding van Inlandse Artsen (STOVIA's) en de Rechtsschool.⁸⁴ Voor de massa van de bevolking bleef westers onderwijs echter onbereikbaar: omstreeks 1930 genoot slechts 0,14 procent van de inheemse bevolking westers onderwijs.⁸⁵

Indianisering

Voor het deel van de inheemse bevolking dat wilde klimmen op de sociale ladder van de koloniale samenleving was het wenselijk om een Westerse opleiding te genieten met Nederlands als voertaal. Deze wenselijkheid vloeide ook direct voort uit de gevoerde 'Ethische Politiek', waarbij immers enerzijds het feitelijke overheidsgezag fors werd uitgebreid en anderzijds de directe bemoeienis van de overheid met de inheemse bevolking aanzienlijk toenam. De 'Ethische Politiek' had door deze toenemende bemoeienis een grote uitbreiding van het ambtelijk apparaat tot gevolg. Ook de daarmee gepaard gaande vraag naar westers opgeleide Nederlandssprekende inheemsen, die ingezet konden worden in vooral de lagere ambtelijke functies nam toe. Tegelijkertijd nam ook buiten de overheid de behoefte aan westers opgeleid Nederlandssprekend inheems personeel toe. Het waren immers de westerse bedrijven die in de eerste plaats profiteerde van de 'openlegging' van de buitengewesten en van overheidsmaatregelen op het gebied van de infrastructuur en de uitbreiding van het onderwijs.⁸⁶ Vanaf 1905 profiteerde deze bedrijven bovendien van de prijsstijgingen van

⁸² I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 305.

⁸³ Jan Lelyveld, "...Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch...", 83.

⁸⁴ I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*, 347.

⁸⁵ Wim van den Doel, *Het Rijk van Insulinde. Opkomst en ondergang van een Nederlandse kolonie* (Amsterdam: Prometheus, 1996), 170-171.

⁸⁶ Herman Burgers, *De Garoeda en de ooievaar*, 116.

grondstoffen op de wereldmarkt.⁸⁷ In de eerste twee decennia van de twintigste eeuw – de bloeiperiode van het ‘ethische’ ontwikkelingswerk – neemt de vraag naar westers opgeleide inheemsen en als gevolg daarvan het aanbod aan Nederlandstalig onderwijs steeds meer toe. De ‘ethische koers’ in het onderwijsbeleid was dan ook nauw verbonden aan de economische ontwikkeling van de archipel.⁸⁸

Voor het ontwikkelen van Nederlands-Indië tot een moderne koloniale staat naar westers model – een van de doelen van de ‘Ethische Politiek’ – was onderwijs dus onontbeerlijk. De moderne koloniale staat kon immers alleen met de hulp van goed opgeleide ambtenaren tot stand worden gebracht. De koloniale overheid zette daarom in op de ontwikkeling van een westers opgeleide inheemse elite die ingezet zou kunnen worden bij het ‘inlands’ bestuur, met ‘indianisering’ als gevolg.⁸⁹ Maar de kleine groep inheemsen die wel de kans kreeg te studeren aan een westers opleidingsinstituut (soms zelfs in Nederland) merkte al snel dat de betere banen gereserveerd bleven voor Nederlanders. Ondanks de nieuwe ‘ethische koers’ bleef de dualistische structuur van het binnenlands bestuur in stand, waarin een dominant Nederlands en een ondergeschikt inlands bestuur naast elkaar bestonden en waarin de hoge posities vrijwel altijd door Nederlanders werden ingenomen. De modern geschoolde inheemsen waren het resultaat van een succesvolle ‘Ethische Politiek’, maar zij mochten vervolgens niet meebepalen in het vormgeven en uitvoeren van dit beleid, althans niet in verantwoordelijke posities.⁹⁰ Door de indianisering openbaarde zich de paradoxale aard van de ‘Ethisch Politiek’, het ideaal van ontwikkeling van de inheemse bevolking door middel van onderwijs beloofde kansen en sociale mobiliteit maar tegelijkertijd bestendigde het uitgevoerde onderwijsbeleid de bestaande segregatie in de koloniale samenleving op basis van ras of huidskleur.

Deze situatie en de onvrede die daar over heerste onder de inheemse bevolking, zou uiteindelijk leiden tot een groeiende weerzin tegen de koloniale overheersing en de oprichting van verschillende nationalistische bewegingen en verenigingen. De eerste van deze soort verenigingen was ‘Boedi Oetomo’ (het edele streven), opgericht in 1908, stelde zich “de harmonische ontwikkeling van land en volk [...]”⁹¹ ten doel. En de belangen van het onderwijs hadden in haar streven tot de verzekering van een ‘waardig volksbestaan’

⁸⁷ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 239-240.

⁸⁸ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 239.

⁸⁹ Wim van den Doel, *Het Rijk van Insulinde*, 170-171.

⁹⁰ *Ibidem*, 173.

⁹¹ S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940*, 152.

bijzondere aandacht.⁹² De wensen en standpunten van de vereniging ‘Boedi Oetomo’ met betrekking tot onderwijs werden door Hazeu⁹³, als schakel tussen de vereniging en de autoriteiten, uiteengezet in een schrijven van aan Koster⁹⁴ in 1909. In dit schrijven stelt hij dat de leden, ondanks onderlinge verdeeldheid, eenstemmig zijn over het verlangen naar meer en beter onderwijs als middel tot economische vooruitgang en geestelijke groei. En omdat een steeds toenemend aantal particuliere en overheidsbetrekkingen enkel openstaat voor die ‘inlanders’ die met het predicaat ‘goed’ geslaagd zijn voor het klein-ambtenaarsexamen, erkennen zij de noodzaak om kinderen zo vroeg mogelijk Nederlands te leren. Het blijkt echter erg moeilijk, om niet te zeggen onmogelijk, voor inheemse ouders om hun kinderen op een Nederlandstalige Europese school te krijgen.⁹⁵ Deze situatie wekt ‘ontstemming en wrevel’, meer nog omdat “toch bekend is dat de Regeering degelijk ontwikkelde Inlandsche ambtenaren wenscht”.⁹⁶ Hier komt opnieuw de paradoxale aard van de ‘Ethisch Politiek’ naar boven. De overheid houdt de inheemse bevolking voor dat zij zich kunnen ontwikkelen tot ambtenaren en dat hier vraag naar is, maar de beperking van de toelating van inheemse leerlingen op de Europese scholen, door het uitgevoerde onderwijsbeleid, maakt dit in de praktijk haast onmogelijk.

Na de oprichting van ‘Boedi Oetomo’ komen er in korte tijd nog talloze nationalistische bewegingen op, die de roep om meer verantwoordelijkheid en zelfstandigheid voor de kolonie en zijn inheemse bevolking steeds luider doen klinken. Het opkomende nationalisme onder de inheemse bevolking dwong Nederland tot een evaluatie van het koloniale beleid en de doelstellingen van de ‘Ethische Politiek’. Vanaf 1920 treed daarmee de periode van de conservatieve ‘Ethische Politiek’ in, gekenmerkt door consolidering van de bestaande situatie.⁹⁷ Op deze conservatieve ‘Ethische Politiek’, die leidde tot de nationaliseringspolitiek, zal verder worden ingegaan in het volgende hoofdstuk.

⁹² S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940*, 152.

⁹³ Adviseur voor inlandse zaken, G. A. J. Hazeu.

⁹⁴ Directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid, M. S. Koster.

⁹⁵ G. A. J. Hazeu, ‘Schrijven aan directeur van onderwijs, eredienst en nijverheid M. S. Koster, 27 jan. 1909’, in: S.L. van der Wal, *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie* (Groningen: Wolters, 1963), 152-157.

⁹⁶ *Ibidem*, 154.

⁹⁷ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 203.

Deelconclusie

In de invulling die de verschillende bestuurders gaven aan het onderwijsbeleid in de ‘Ethische Politiek’, zoals in dit hoofdstuk beschreven, komt de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten duidelijk naar voren. Waar iemand als Abendanon vooral de geestelijke ontwikkeling van de inheemse bevolking voor ogen had, zag Fock het beleid voornamelijk als manier om de economische weerbaarheid te vergroten. De verschillen in interpretatie en uitvoering van het beleid werden veroorzaakt door de ambiguïteit van het begrip ‘Ethische Politiek’ en door de tegenstelling tussen progressieve en conservatieve ambtenaren die elkaar in hoog tempo afwisselden in verschillende ambtelijke functies⁹⁸. Vooral de functie van minister van koloniën was vaak slechts voor één jaar (of zelfs korter) bezet, waardoor langetermijnbeleid bijna onmogelijk was. Hierdoor bleven inhoudelijke discussies⁹⁹ soms jarenlang – en over verschillende ambtstermijnen heen – voortduren.

De economie van Nederlands-Indië en met name de westerse bedrijven aldaar, profiteerde vanaf 1905 van de stijgende grondstofprijzen op de wereldmarkt. Bovendien groeide het ambtenarenapparaat sterk door de toenemende inmenging van de overheid waardoor de vraag naar westers opgeleide inheemsen en als gevolg daarvan het aanbod aan Nederlandstalig onderwijs steeds meer toenam. De ‘ethische koers’ van het onderwijsbeleid was dan ook nauw verbonden aan de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond.

Vrij snel na de invoering van de Ethische Politiek, werd – uit onvrede over het onderwijsbeleid – de eerste nationalistische vereniging opgericht. Het belang dat deze vereniging hecht aan onderwijs, toont aan hoezeer de twee zich tot elkaar verhouden.

⁹⁸ Zie bijlage II voor een overzicht van ministers van koloniën, 1900-1940, bijlage III voor een overzicht van gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië, 1900-1940 en Bijlage IV voor een overzicht van directeurs van onderwijs, eredienst (en nijverheid), 1900-1940.

⁹⁹ Bijvoorbeeld met betrekking tot de invoering van het Nederlands als voertaal op scholen en de toelating van inheemse leerlingen tot de Europese scholen.

3 Een verschuiving in beleid: progressief versus conservatief

De periode van conservatieve ‘Ethische Politiek’ die vanaf 1920 werd ingezet, werd gekenmerkt door consolidering van de bestaande situatie.¹⁰⁰ Toch vormde de periode op bepaalde vlakken niet per se een breuk met de progressieve ‘Ethische Politiek’ tussen 1901 en 1920. In de periode van progressieve ‘Ethische Politiek’ werd het beleid namelijk geïnterpreteerd en uitgevoerd naar eigen invulling van afwisselend progressieve en conservatieve ambtenaren waardoor veel van de progressieve ideeën van de vroege ‘Ethische Politiek’ slechts deels – en soms helemaal niet – tot uitvoer zijn gekomen.¹⁰¹ Tijdens de conservatieve periode vanaf 1920 werd de ontwikkeling van het westers onderwijs verder geremd, omdat gevreesd werd dat de arbeidsmarkt vol zou lopen met ‘half-intellectuelen’, zoals de westers opgeleide inheemsen werden genoemd door koloniale ambtenaren.¹⁰² En hoewel hervorming van de kolonie in westers-Europese richting het einddoel bleef, kwam er dus een rem op het bijproduct van de ‘Ethische Politiek’: de inmiddels ver gevorderde ‘indianisering’ van het ambtenarenapparaat. Tegelijkertijd leidden bezuinigingen, noodzakelijk vanwege de economische crisis van de jaren dertig, onbedoeld juist tot verdere ‘indianisering’ omdat er om kostenbesparende redenen westers opgeleid inheemsen werden ingezet als overheidspersoneel.¹⁰³ Op dit vlak hadden de progressieve en de conservatieve stroming van de ‘Ethische Politiek’, ondanks verschillen in intentie en uitvoering, dus onbedoeld hetzelfde effect.

Ondanks dat de periode van conservatieve ‘Ethische Politiek’ op bepaalde vlakken niet per se een breuk vormde met de progressieve ‘Ethische Politiek’, was er wel sprake van een drastische verandering in het politieke klimaat tussen 1918 en 1920. Tijdens de progressieve ‘Ethische Politiek’ bestond er optimisme over de ontwikkeling van de inheemse bevolking maar dit optimisme veranderde vanaf dan in een grimmige sfeer van opstand, verzet en repressie.¹⁰⁴ De spanning tussen enerzijds het machtsbehoud van de koloniale staat over de inheemse bevolking en anderzijds de voor het functioneren van de kolonie noodzakelijke ontwikkeling van de inheemse bevolking, kantelde ten gunste van het machtsbehoud. Het

¹⁰⁰ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 203.

¹⁰¹ Onderwijsdirecteur J. Pott berekende bijvoorbeeld dat er 700 scholen opgericht moesten worden, waarvan in 1907 alleen al 186, om grote groepen uit de inheemse bevolking te kunnen onderwijzen. Gouverneur-Generaal Van Heutsz gaf aan dat dit niet haalbaar was en gaf opdracht alleen scholen te bouwen daar waar dit een ‘dringend vereiste’ genoemd kon worden. Er werden in 1907 uiteindelijk slechts 72 scholen gebouwd.

¹⁰² Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 203.

¹⁰³ *Ibidem*, 204-205.

¹⁰⁴ Wim van den Doel, *Het Rijk van Insulinde*, 224.

Indiëcentrisme uit de ‘Ethische Politiek’ kreeg vanaf 1920 de overhand boven het Indonesiëcentrisme.¹⁰⁵ Deze nieuwe politieke koers betekende dat er geen rekening meer gehouden werd met de, door de ‘Ethische Politiek’ gerechtvaardigde, verlangens van de inheemse bevolking. Hiermee verdween de kans op samenwerking met en inspraak in het bestuur door de opgekomen nationalistische bewegingen, wat uiteindelijk tot een definitieve breuk tussen het koloniale gezag en de inheemse bevolking zou leiden.¹⁰⁶

Nationaliseringspolitiek

Toen er in Nederland in 1918 een conservatief kabinet gevormd werd onder leiding van de eerste katholieke minister-president, Charles Ruijs de Beerenbrouck, veranderde ook in Nederlands-Indië het politieke klimaat.¹⁰⁷ Dit conservatieve politieke klimaat in Nederland na 1918, de economische crisis van de jaren dertig en de dreiging voor het machtsbehoud dat de opkomende nationalistische bewegingen vormden, maakte dat het koloniale bestuur in de jaren dertig overging tot een herziening van het onderwijsbeleid.

Bovendien bestond er veel kritiek op het westerse karakter van het onderwijs vanuit de inheemse koloniale samenleving. Het koloniaal westers onderwijs zou geen oog hebben voor de lokale cultuur van de inheemse leerlingen. Een té westerse interpretatie van de wereld, zoals deze aangeleerd werd op de westerse scholen, zou een ontwortelend effect hebben op de leerlingen en hun band met de inheemse maatschappij. De inheemse jongeren zouden zich hierdoor niet meer thuis voelen in de eigen inheemse omgeving. In 1922 richtte de Javaanse edelman Soewardi Soerjaningrat, daarom de Taman Siswa-beweging (tuin van de leerling) op. Dit was een van de nationalistische onderwijsbewegingen die eigen particuliere scholen oprichtte, door de koloniale overheid ook wel ‘wilde scholen’ genoemd. Met de oprichting van deze scholen ontstond er een particulier onderwijssysteem parallel aan het openbaar en gesubsidieerd bijzonder onderwijs.¹⁰⁸

Kritiek op het onderwijsbeleid kwam er ook vanuit Europese hoek. Het ontwortelende effect van het westers onderwijs onder de westers opgeleide inheemsen zou een dreiging vormen voor het machtsbehoud van de koloniale overheid. Deze overtuiging vond ook zijn weg naar overheidskringen. Zo wordt er in de Nota-Van der Plas – opgesteld in opdracht van het departement van Inlandse Zaken in Batavia – van 7 december 1927 gesteld dat “.. zij, die de hechte basis voor hun gevoelsleven

¹⁰⁵ Elsbeth Locher-Scholten, *Ethiek in fragmenten*, 204.

¹⁰⁶ Wim van den Doel, *Het Rijk van Insulinde*, 225.

¹⁰⁷ Zie bijlage II voor een overzicht van kabinetten en bijbehorende ministers van koloniën, 1900-1940.

¹⁰⁸ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 365.

verloren hebben en uit hun maatschappelijk verband zijn losgeraakt, het meest vatbaar [zijn] voor revolutionaire propaganda”.¹⁰⁹ Met revolutionaire propaganda werd het nationalistisch gedachtengoed bedoeld dat opkwam onder de inheemse bevolking. De nota stelt als oplossing voor dit probleem, dat “een onderwijs met eigen karakter [...] tegengif zou zijn en een rem voor het ontworteld geraken van gevoelige individuen, dat door het tegenwoordige onderwijs eerder bevorderd wordt”.¹¹⁰

De Nota-Van der Plas gaf als advies dat een nieuwe ‘Hollandsch-Inlandsche Onderwijs-Commissie’ de nationalisering van het onderwijs moest voorbereiden met als doel het onderwijs beter aan te laten sluiten bij de inheemse cultuur. Deze commissie zou moeten worden samengesteld uit verschillende onderwijsspecialisten, een lid van de Volksraad, maar ook uit een viertal nationalistische leiders, waaronder Soekarno, die door Van der Plas ‘vooraanstaande inlanders met belangstelling voor het onderwijsprobleem’ werden genoemd.¹¹¹ Het opnemen van inheemse nationalistische stemmen in de voorgestelde commissie was een progressief voornemen, en wellicht een van de redenen dat deze commissie niet in de voorgestelde vorm opgericht werd. Het departement van onderwijs nam de conclusies van de Nota-Van der Plas namelijk niet klakkeloos over. Directeur van onderwijs en eredienst J. Hardeman en zijn onderdirecteur W. J. A. C. Bins, waren van mening dat het wel meeviel met het ontwortelende effect van het koloniale onderwijs.¹¹² De westerse inslag van het onderwijs moest volgens Hardeman zelfs als onvermijdelijk gezien en aanvaard worden, zolang de Nederlanders het bestuur van de archipel in handen hadden.¹¹³ Ook bij de invoering van de nationaliseringspolitiek stuitte men dus op verdeeldheid onder bestuurders. Toch was de Nota-Van der Plas de directe aanleiding tot de nationalisering van het onderwijs.

In de volgende paragraaf zal ingegaan worden op wat de invoering van de nationaliseringspolitiek betekende voor het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië. Hierbij zal de focus liggen op de volgende drie thema’s: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen.

¹⁰⁹ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas van 7 dec. 1927’, in: *S.L. van der Wal, Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 438.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Ibidem, 443.

¹¹² W. J. A. C. Bins, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal De Graeff, 17 jan. 1928’ in: *S.L. van der Wal, Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 444-452.

¹¹³ J. Hardeman, ‘brief aan gouverneur-generaal De Graeff’, 23 februari 1928, in: *S.L. van der Wal, Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 452.

Onderwijsbeleid

In de loop van de jaren twintig groeide onder koloniale beleidsmakers het besef dat er een door de progressieve ‘Ethische Politiek’ opgevoede generatie van politiek bewuste en westers opgeleide inheemse jongeren vanuit het onderwijssysteem de maatschappij in ging stroomden. Omdat er met de invoering van de nationaliseringspolitiek werd ingezet op consolidering van de bestaande situatie stond de koloniale overheid voor een uitdaging hoe om te gaan met deze generatie.

In 1922 werd er nog onverschillig en wellicht naïef gereageerd op het opkomen van nationalistische bewegingen als de Taman Siswa-beweging. Zo schreef directeur van J. F. W. van der Meulen aan gouverneur-generaal Fock dat “de gouvernementsschool zelf de beste bestrijding levert van de politieke school”.¹¹⁴ Het verschijnsel ‘wilde scholen’ zou dan ook opgelost kunnen worden door verdere uitbreiding van het koloniaal westers onderwijs. Volgens Van der Meulen was de Taman Siswa-beweging namelijk niet een reactie op de westerse inhoud van het onderwijs maar op het gebrek aan voldoende gouvernementsscholen.¹¹⁵

De inhoud van de Nota-Van der Plas brengt echter verandering in de houding van de koloniale overheid met betrekking tot de aard en de effecten van het koloniale westerse onderwijs. De nota, en de reacties daarop, geven inzicht in de verdeeldheid onder koloniale bestuurders over het onderwerp maar laten daarnaast een duidelijke beweging richting het ‘verinlandsen’ van het onderwijs zien.¹¹⁶ Het huidige koloniale westerse onderwijs bleek, doordat Nederlands de voertaal was en het in Nederland geldende onderwijscurriculum werd gevolgd, té veel gericht op Nederland. Hierdoor zouden leerlingen ontworteld raken en kunnen zij geen aansluiting vinden in zowel de Nederlandse als de inheemse samenleving. Dit gebrek aan hechting zou leerlingen vatbaar maken voor nationalistische propaganda.¹¹⁷ Met het nationaliseren van het onderwijs moest de nadruk komen te liggen op het Maleis als de lingua

¹¹⁴ J.F.W. van der Meulen, ‘brief aan gouverneur-generaal Fock’, 27 juli 1922, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 365.

¹¹⁵ J.F.W. van der Meulen, ‘Nota van de directeur van onderwijs en eredienst, 6 jan. 1925’, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen 1963), 381-383.

¹¹⁶ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas van 7 dec. 1927’, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 437-444; W. J. A. C. Bins, ‘Schrijven aan gouverneur-generaal De Graeff, 17 jan. 1928’ in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 444-452; J. Hardeman, ‘brief aan gouverneur-generaal De Graeff’, 23 februari 1928, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 452-456.

¹¹⁷ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas van 7 dec. 1927’, in: S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 438.

franca van de archipel en de Indische cultuur en geschiedenis, zodat leerlingen zich verbonden zouden blijven voelen met de inheemse bevolking.¹¹⁸

De opkomende nationalistische bewegingen in de jaren twintig en de politieke onrust die hierdoor ontstond, waren voor de koloniale overheid de belangrijkste redenen om te besluiten tot het nationaliseren van het onderwijsbeleid. Maar ook de wereldwijde economische crisis, die in 1929 begon en tot in de jaren dertig duurde, had invloed op dit besluit. Over dit besluit ontstond echter grote verdeeldheid. Zo schreef Gouverneur-generaal De Jonge, op 29 september 1932, aan minister van koloniën De Graaff dat dat de onderwijsbegroting voor 1933 door de Volksraad werd verworpen. Hoewel de meeste leden van de Volksraad de noodzakelijkheid tot ingrijpende bezuinigen in het algemeen erkenden, bleek een groot deel van hen niet bereid te bezuinigen op het ‘inlands’ onderwijs.¹¹⁹ Het ‘inlands’ onderwijs werd dan ook in de plannen het hardst getroffen, omdat er niet alleen werd afgezien van verdere uitbreiding van het onderwijs maar ook het bestaande onderwijs werd afgeschaald. Het Nederlands als voertaal zou afgeschaft worden op de scholen waar dit tijdens de ‘Ethische Politiek’ was ingevoerd, zodat er goedkopere inheemse leerkrachten konden worden aangesteld.¹²⁰ Het nationaliseringsbeleid vanaf de jaren ’20 werd vanwege de tegengestelde belangen gekenmerkt door constante vertraging door dit soort eindeloze debatten in de Volksraad, tussen de onderwijsspecialisten en de koloniale overheid.

Omdat het onderwijsaanbod vanuit de koloniale overheid achterbleef – en zelf afnam door de bezuinigingen –, maar de vraag onder de inheemse bevolking naar Nederlandstalig onderwijs door de aanhoudende werkloosheid bleef stijgen, nam het aantal ‘wilde scholen’ dat werd opgericht sterk toe. De omvang van dit ‘wilde onderwijs’ nam in razend tempo toe en was in 1940 bijna twee keer zo groot als het regulier onderwijs.¹²¹ Toen de koloniale overheid een poging deed tot het aan banden leggen van de ‘wilde scholen’ door toezicht te verplichten, kwamen verschillende nationalistische bewegingen in verzet.¹²² Gouverneur-generaal De Jonge vreesde dat deze kwestie te zeer een politiek wapen zou worden voor de nationalist en besloot hierop tot het tijdelijk buiten werking stellen van het besluit. De nationalist zagen deze opschorting, na de afwijzing van de onderwijsbegroting voor 1933, als een tweede

¹¹⁸ O. van der Plas, ‘Nota-van der Plas van 7 dec. 1927’, in: *S.L. van der Wal, Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 438.

¹¹⁹ B. C. De Jonge, ‘Schrijven aan minister van koloniën De Graaff, 29 sept. 1932’, in: *S.L. van der Wal, Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublikatie* (Groningen: Wolters, 1963), 559-561.

¹²⁰ *Ibidem*, 562-564.

¹²¹ Kees Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 470.

¹²² o.a. Taman Siswa en Boedi Oetomo.

politieke nederlaag van de koloniale regering.¹²³ De overheid verloor haar grip en het onderwijs in Nederlands-Indië ging een eigen leven leiden.¹²⁴

Deelconclusie

Net als bij de invoering van de ‘Ethische Politiek’ stuitte men bij de invoering van de nationaliseringspolitiek op verdeeldheid onder bestuurders. Bovendien bestond er kritiek op het koloniaal westers onderwijs vanuit zowel de inheemse bevolking als vanuit de Europese hoek. Daarbij komt dat de Volksraad meer inspraak kreeg in beleidskwesties, waardoor naast de reeds vertegenwoordigde belangen van de minister van koloniën, de gouverneur-generaal en de directeur van onderwijs, nu ook de belangen van de inheemse bevolking direct vertegenwoordigd werden. Dit leidde echter tot eindeloze inhoudelijke debatten. Daarnaast onderschreven niet alle ambtenaren de noodzaak tot de nationalisering van het onderwijsbeleid, zoals gepresenteerd in de Nota-Van der Plas. Directeur van onderwijs en eredienst J. Hardeman en zijn onderdirecteur W. J. A. C. Bins, waren van mening dat het wel meeviel met het ontwortelende effect van het koloniale onderwijs. De westerse inslag van het onderwijs moest volgens Hardeman zelfs als onvermijdelijk gezien en aanvaard worden, zolang de Nederlanders het bestuur van de archipel in handen hadden.

De economische situatie waarin Nederlands-Indië zich vanaf 1929 bevond, versterkte de rem die door de nationaliseringspolitiek op de ontwikkeling van het onderwijs was gezet. En hoewel de vraag van de inheemse bevolking om onderwijs, door de aanhoudende werkloosheid alleen maar toenam, nam het onderwijsaanbod vanuit de koloniale overheid af vanwege bezuiniging. Ook de nieuwe koers van het onderwijsbeleid was dus nauw verbonden aan de economische ontwikkeling van de archipel.

De nieuwe politieke koers betekende dat er niet langer rekening gehouden werd met de, door de ‘Ethische Politiek’ gerechtvaardigde, verlangens van de inheemse bevolking. Hiermee verdween de kans op samenwerking met en inspraak in het bestuur door de opgekomen nationalistische bewegingen, wat uiteindelijk tot een definitieve breuk tussen het koloniale gezag en de inheemse bevolking zou leiden.

¹²³ Jan Lelyveld, “...*Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch...*”, 206.

¹²⁴ Pieter Slaman, *In de regel vrij. 100 jaar politiek rond onderwijs, cultuur en wetenschap* (Den Haag: Haes Producties, 2018), 67.

Conclusie

In dit onderzoek stond het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië van 1901 tot 1942 centraal. Binnen dit kader zocht ik naar een antwoord op de vraag hoe de verschuiving van het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië van de Ethische Politiek (1901-1920) naar de nationaliseringspolitiek (1920-1942) kan worden verklaard. In de analyse van primaire bronnen en de raadpleging van secundaire literatuur heb ik mij toegelegd op drie mogelijke verklaringen voor de verschuiving van het onderwijsbeleid, die naar voren kwamen in een eerste verkennende studie van het primaire bronmateriaal, namelijk: de verdeeldheid onder bestuurders en koloniale autoriteiten, de economische situatie waarin Nederlands-Indië zich bevond en de opkomende nationale bewegingen.

Verdeeldheid onder bestuurders

Bij de invoering van zowel de ‘Ethische Politiek’ in 1901 als de nationaliseringspolitiek vanaf 1920, was er sprake van verdeeldheid onder bestuurders en ambtenaren, er is in de gehele periode 1901-1942 een duidelijke tegenstelling tussen progressief en conservatief gedachtengoed te herkennen. Deze verdeeldheid werd gevoed door de ambiguïteit van het begrip ‘Ethische Politiek’. De ‘Ethische Politiek’ kende namelijk zowel een Indonesiërcentrische, wat zoveel betekent als het welzijn van de inheemse bevolking bevorderende, als een Indiëcentristische, oftewel een op de Europeanen gerichte doelstelling, maar miste een duidelijke richting. Zo heeft de Nederlandse regering zich nooit duidelijk uitgesproken over de termijn waarop de beoogde ‘beschaving’ bereikt zou kunnen worden en of de daaraan verbonden zelfstandigheid tot politieke onafhankelijkheid zou leiden. Het beleid en de invulling ervan konden hierdoor op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Het onderwijsbeleid was bovendien het slachtoffer van bestuurders, zowel in Nederland als in Nederlands-Indië, die elkaar in rap tempo opvolgden waardoor langetermijnbeleid haast onmogelijk was. Hierdoor bleven inhoudelijke discussies soms jarenlang – en over verschillende ambtstermijnen heen – voortduren.

Het Indiëcentrisme uit de ‘Ethische Politiek’ kreeg vanaf 1920 de overhand boven het Indonesiërcentrisme. De spanning tussen enerzijds het machtsbehoud van de koloniale staat over de inheemse bevolking en anderzijds de voor het functioneren van de kolonie noodzakelijke ontwikkeling van de inheemse bevolking, kantelde ten gunste van het

machtsbehoud. De ‘Ethische Politiek’ en de nationaliseringspolitiek zijn op die manier als de twee kanten van dezelfde medaille.

Economische situatie van Nederlands-Indië

De Nederlanders regeerden bijna 350 jaar over Nederlands-Indië en de Nederlandse aanwezigheid in de archipel is van oudsher bepaald geweest door economische belangen. Dit was niet anders tijdens de ‘Ethisch Politiek’ – ondanks dat deze werd gepresenteerd als een zedelijke roeping – en de invoering van de nationaliseringspolitiek. De economische situatie van Nederlands-Indië bepaalde namelijk grotendeels de inhoud en vorm van het onderwijsbeleid. Het is ook niet onwaarschijnlijk, dat de ontwikkeling van het onderwijs onder de ‘Ethische Politiek’ na 1905 niet zo snel en zo intensief had plaatsgevonden, indien niet de impuls was ontvangen van de economische omstandigheden. Door de uitbreiding van het koloniale ambtenarenapparaat, ontstond een grotere vraag naar Nederlandstalig opgeleide inheemsen. De ontwikkeling van de arbeidsmarkt kan zo gezien worden als een belangrijke invloed op de aard van het onderwijs, die van 1900 tot 1920 alsmaar verwesterde.

De economische situatie waarin Nederlands-Indië zich vanaf 1929 bevond, versterkte de rem die door de nationaliseringspolitiek op de ontwikkeling van het onderwijs was gezet. En hoewel de vraag van de inheemse bevolking om Nederlandstalig onderwijs, door de aanhoudende werkloosheid alleen maar toenam, nam het onderwijsaanbod vanuit de koloniale overheid af vanwege bezuiniging door de wereldwijde economische crisis. Ook de nieuwe koers van het onderwijsbeleid was dus nauw verbonden aan de economische ontwikkeling van de archipel.

Hoewel het geen verrassende conclusie is dat het onderwijsbeleid van Nederlands-Indië werd ingegeven door economische belangen, de kolonie was immers een ‘wingewest’, is het opmerkelijk dit net zo zeer voor de ‘Ethische Politiek’, met zijn zedelijke roeping, geldt als voor de nationaliseringspolitiek waarvan bekend was dat machtsbehoud in de kolonie boven alles het doel was.

Opkomende nationalistische bewegingen

Het opkomend van nationalistische bewegingen is de belangrijkste verklaring voor de verschuiving van het onderwijsbeleid. Er werd namelijk vrij snel na de invoering van de

‘Ethische Politiek’, uit onvrede over het onderwijsbeleid, de eerste nationalistische vereniging opgericht. Het belang dat deze vereniging hechte aan onderwijs, toont aan hoezeer het onderwijsbeleid en de nationalistische beweging zich tot elkaar verhouden.

De onvrede over het onderwijsbeleid kwam voort uit de paradoxale aard van de ‘Ethisch Politiek’: het ideaal van ontwikkeling van de inheemse bevolking naar westers model door middel van onderwijs beloofde kansen op de arbeidsmarkt en sociale mobiliteit, maar tegelijkertijd bestendigde het uitgevoerde onderwijsbeleid de bestaande segregatie in de koloniale samenleving op basis van ras of huidskleur. De modern opgeleide inheemsen waren het resultaat van een succesvol ‘ethisch’ beleid, maar mochten vervolgens niet deelnemen aan het vormgeven en uitvoeren van datzelfde beleid, althans niet in verantwoordelijke posities. Deze situatie zou uiteindelijk leiden tot een groeiende afkeer onder de inheemse bevolking tegen de koloniale overheersing.

Deze aversie werd verder versterkt toen het nationalisatiebeleid werd ingevoerd, waardoor de mogelijkheid om op de sociale ladder te klimmen door middel van onderwijs, voor een groot deel werd teruggedraaid. De nieuwe politieke koers betekende dat er, in het kader van machtsbehoud, niet langer rekening gehouden werd met de, door de ‘Ethische Politiek’ gerechtvaardigde, verlangens van de inheemse bevolking. Hiermee verdween de kans op samenwerking met en inspraak in het bestuur door de opgekomen nationalistische bewegingen, wat uiteindelijk tot een definitieve breuk tussen het koloniale gezag en de inheemse bevolking zou leiden. De koloniale overheid gebruikte het onderwijs op die manier als wapen tegen opkomend nationalisme. En daarmee als middel om de ‘informele apartheid’ in de samenleving in stand te houden.

Zoals hierboven reeds aangehaald werd de bestaande segregatie in de koloniale samenleving op basis van ras of huidskleur bestendigd door het uitgevoerde onderwijsbeleid. Het onderwijsbeleid onder zowel de ‘Ethische Politiek’ als de nationaliseringspolitiek, hield de ‘informele apartheid’ in de koloniale samenleving in stand. Want hoewel het klopt dat er sprake was van een minder strikte shade bar, was het voor de inheemse bevolking onmogelijk om dezelfde positie te verwerven als de Nederlander binnen de koloniale samenleving. Zij ontleenden hun identiteit aan de culturele en raciale banden met de Nederlandse kolonisator, maar zouden dezelfde sociale status nooit kunnen verwerven.

Onze kennis over de ware invloed van de ethische politiek op de inheemse samenleving mist door het gebrek aan ‘de koloniale stem’ een belangrijke, misschien wel dé belangrijkste

invalshoek. Het vinden en analyseren van primaire bronnen van de koloniale stem wordt echter belemmert door het 'kolonisator standpunt' waarbij er in onderzoek naar en bronnen over de koloniale samenleving vrijwel exclusief uitgegaan wordt van het standpunt van de kolonisator en niet dat van de gekoloniseerde. Bovendien zijn koloniale archieven over het algemeen opgebouwd door voormalige kolonisatoren, waardoor inheemse, nationalistische stemmen daarin nauwelijks vertegenwoordigd zijn. Maar in de koloniale stem ligt een zeer relevante toevoeging aan het debat over het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië in de laat koloniale periode.

Referenties

Primair

Abendanon, J.H. 'Het onderwijs in Nederlandsch-Indië', in: H. Colijn (red.), *Neerlands Indië; Land en volk; Geschiedenis en bestuur; Bedrijf en samenleving*, deel II. Amsterdam: Elsevier, 1913.

Brugmans, I.J. *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië*. Groningen: Wolters, 1938.

Wal, S.L. van der (red.) *Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940; Een bronnenpublicatie*. Groningen: Wolters, 1963.

Secundair

Alberda, J.J. *Het onderwijs in de Oost-Indiën*. Amsterdam: Barleffs en Ten Have, 1859.

Anrooij, F. van. *Groeiend wantrouwen. Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië onder gouverneur-generaal D. Fock (1921-1926)*. Amsterdam: Thela thesis, 2000.

Bloembergen, M. en R. Raben (eds.), *Het koloniale beschavingsoffensief; Wegen naar het nieuwe Indië, 1890-1950*. Leiden: KITLV Uitgeverij, 2009.

Bosch, F.D.K. "Uit de grensgebieden tussen Indische invloedssfeer en oud-inheems volksgeloof op Java". *Bijdragen Tot De Taal-, Land- En Volkenkunde* 110, no. 1 (1954): 1-19. Geraadpleegs op 29 april 2021, via <http://www.jstor.org/stable/27859865>

Buettner, E. *Europe After Empire: Decolonization, Society, and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

Burgers, H. *De Garoeda En De Ooievaar: Indonesië Van Kolonie Tot Nationale Staat*. Leiden: Brill, 2010.

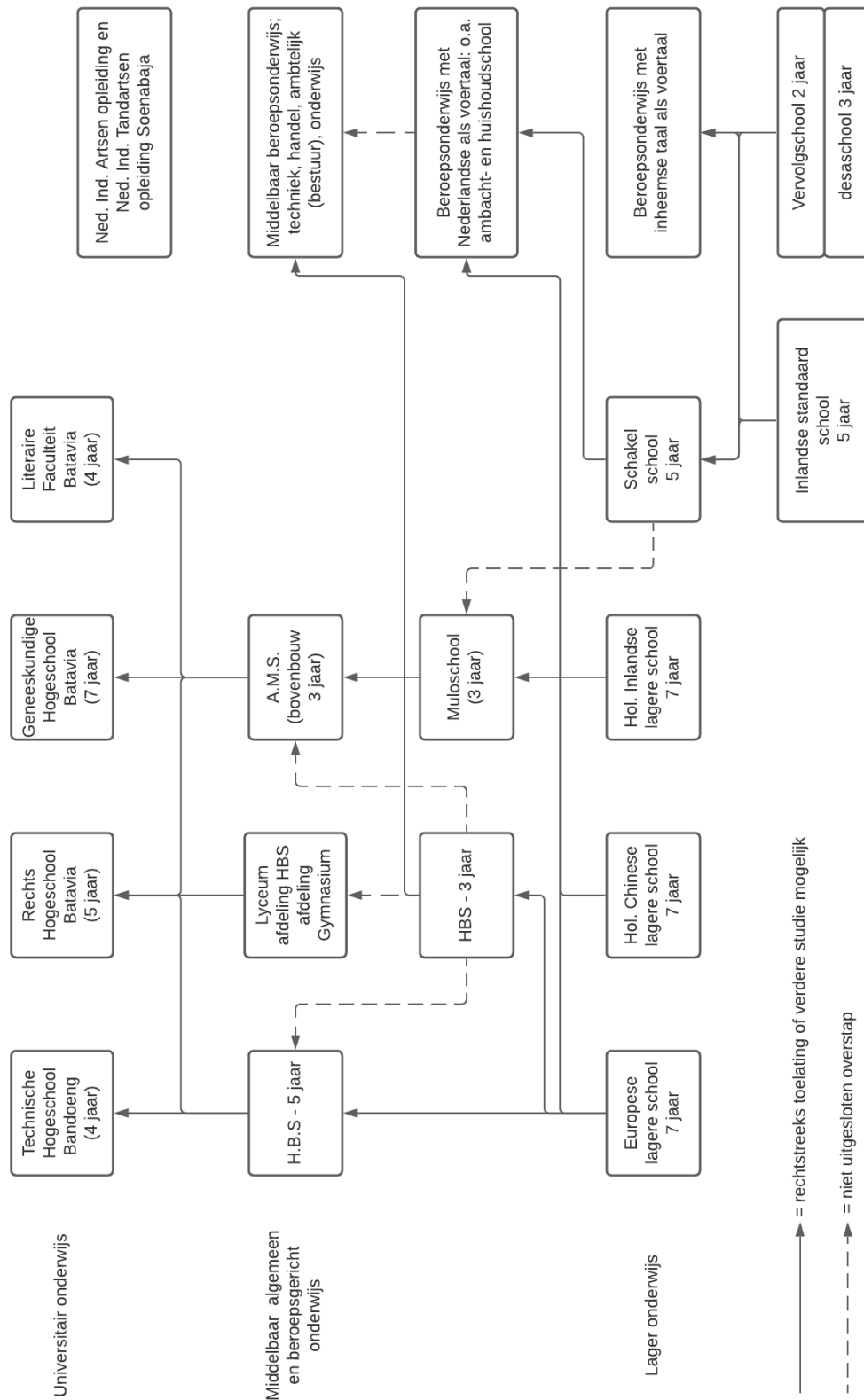
Captain, E. 'Harmless Identities: Representations of Racial Consciousness among Three Generations Indo-Europeans,' in Philomena Essed & Isabel Hoving, *Dutch Racism*. Amsterdam: Rodopi, 2014.

- Colombijn, F. 'Van "bilik" tot steen. Ras en klasse in de Indonesische stad', in: Els Bogaerts en Remco Raben, *Van Indië tot Indonesië*. Amsterdam: Boom, 2007.
- Cooper, F. and Ann Laura Stoler, eds. *Tensions of Empire : Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley: University of California Press, 1997.
- Dalhuisen, L. G. *Geschiedenis van Indonesië*. Zutphen; Walburg Pers, 2006.
- Derksen, M. 'Removing the Youth from their Pernicious Environment': Child Separation Practices in South Dutch New Guinea, 1902-1921. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 135(3-4) (2020): 56–79.
- Doel, W. van den. *Het Rijk van Insulinde. Opkomst en ondergang van een Nederlandse kolonie*. Amsterdam: Prometheus, 1996.
- Doel, W. van den. *Afscheid van Indië. De val van het Nederlands imperium in Azië*. Amsterdam: Prometheus, 2001.
- Drieënhuizen, C. *Koloniale collecties, Nederlands aanzien: de Europese elite van Nederlands-Indië belicht door haar verzamelingen, 1811-1957*. Amsterdam: AIHR, 2012.
- Drooglever, P. J., *De kolonie en dekolonisatie*. Den Haag: Huygens, 2006.
- Epstein, J. 'Taking class notes on empire', in: Catherine Hall en Sonya O. Rose, *At home with the empire. Metropolitan culture and the imperial world*. Cambridge, 2006: 251-274.
- Groeneboer, K. *Weg tot het Westen*. Leiden: KITLV Uitgeverij, 1993.
- Kamphuis, K. "An Alternative Family: An Elite Christian Girls' School on Java in a Context of Social Change, c. 1907-1939." *BMGN - Low Countries Historical Review*, 135(3-4) (2020): 133–157.
- Kraemer, H. 'Het Volksonderwijs en de Crisis', in: *Koloniale Studiën. Tijdschrift van de Vereeniging voor studie van Koloniaal-Maatschappelijke Vraagstukken* (Batavia, 1933), 113-144.
- Laloli, H. "Grenzen van de Ethische Politiek: het Technische Onderwijs en de Arbeidsmarkt in Nederlands-Indië, 1900-1941." Geraadpleegd op 18 februari 2021, via <http://amsterdamhistorie.nl/bestanden/onderzoek/Grenzen%20van%20de%20ethische%20politiek.pdf>

- Lelyveld, J. E. A. M. “...*Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch...*” *Koloniaal onderwijs en onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1893-1942*. Utrecht, 1992.
- Locher-Scholten, E. *Ethiek in fragmenten: Vijf studies over koloniaal denken en doen van Nederlanders in de Indonesische archipel, 1877-1942*. Utrecht: Hes Publishers, 1981.
- Locher-Scholten, E. *Women and the Colonial State. Essays on Gender and Modernity in the Netherlands Indies, 1900-1942*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.
- Luttikhuis, B., ‘Beyond race: constructions of “Europeanness” in late-colonial legal practice in the Dutch East Indies’, *European Review of History* 20:4 (2013) 539-558.
- Maas, M. “David Van Reybrouck belicht de Indonesische ‘revolusi’ van alle kanten.” *De Volkskrant*, 27 november, 2020. <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/david-van-reybrouck-belicht-de-indonesische-revolusi-van-alle-kanten~b9df50d3/>
- Mak, G., Monteiro, M. and E. Wesseling, “Child Separation: (Post)Colonial Policies and Practices in the Netherlands and Belgium.” *BMGN - Low Countries Historical Review*, 135(3-4) (2020): 4–28.
- Meijer, J. *In Indië geworteld: de twintigste eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2004.
- Monteiro, M., “Colonial Complicities: Catholic Missionaries, Chinese Elite and Non-kin Support for Chinese Children in Semarang During the 1930s.” *BMGN - Low Countries Historical Review*, 135(3-4) (2020):158–183.
- Nugteren, B.. *De Koloniale Geschiedenisles. Het Geschiedenisonderwijs in Nederlands-Indië 1900-1942*. *Historisch Tijdschrift Aanzet* 28, nr. 2 (2013), 3-13.
- Penders, C.L.M. *Colonial education policy and practice in Indonesia : 1900-1942*. Brisbane: The Australian National University, 1968.
- Slaman, P., eds. *In de regel vrij. 100 jaar politiek rond onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Haes Producties, 2018.
- Somers, J.A., *Nederlandsch-Indië: staatkundige ontwikkelingen binnen een koloniale relatie*. Zutphen: Walburg Pers, 2005.
- Stoler, A.L., ‘Rethinking colonial categories: European communities and the boundaries of rule’, *Comparative Studies in Society and History* 31 (1989) 134-161.

- Stoler, A.L., 'Sexual affronts and racial frontiers: European identities and the cultural politics of exclusion in colonial Southeast Asia', *Comparative Studies in Society and History* 34 (1992) 514-551.
- Stoler, A.L. *Race and the education of desire: Foucault's history of sexuality and the colonial order of things*. Durham, 1995.
- Stoler, A.L. *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*. Oxford: Princeton University Press, 2009.
- Stoler, A.L. *Carnal knowledge and imperial power: Race and the intimate in colonial rule*. Berkeley: University of California Press, 2010.
- Wal, S.L. van der 'Over de aktualiteit der koloniale geschiedenis', in: C. Fasseur (ed.), *Geld en geweten; Een bundel opstellen over anderhalve eeuw Nederlands bestuur in de Indonesische archipel*, deel I, pp. 18-31. 's-Gravenhage: Nijhoff, 1980.
- Westersch onderwijs 'Westersch onderwijs voor Inheemschen in Nederlandsch-Indië', *De Indische Gids* 50, II (1928): 733-735.

Bijlage I – Schematisch overzicht van het onderwijssysteem in Nederlands-Indië.¹²⁵



¹²⁵ Jan Lelyveld, "...Waarlijk geen overdaad, doch een dringende eisch..." Koloniaal onderwijs en onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1893-1942 (Utrecht, 1992).

Bijlage II - Overzicht van ministers van koloniën, 1900-1940.¹²⁶

Kabinet	Periode	Minister van koloniën	Partij
Pierson	1897-1901	Jacob Theodoor Cremer	LU
Kuyper	1901-1902	Titus van Asch van Wijck	ARP
	1902	Johannes Willem Bergansius (a.i.)	R.-K.
	1902-1905	Alexander Willem Frederik Idenburg	ARP
De Meester	1905-1908	Dirk Fock	LU
Heemskerk	1908	Theodorus Heemskerk (a.i.)	ARP
	1908-1909	Alexander Willem Frederik Idenburg	ARP
	1909-1913	Jan Hendrik de Waal Malefijt	ARP
Cort van der Linden	1913-1915	Thomas Bastiaan Pleyte	VDB
	1915-1916	Jean Jacques Rambonnet	geen
	1916-1918	Thomas Bastiaan Pleyte	VDB
Ruijs de Beerenbrouck I	1918-1919	Alexander Willem Frederik Idenburg	ARP
	1919	Charles Ruijs de Beerenbrouck (a.i.)	RKSP
	1919-1922	Simon de Graaff	geen
Ruijs de Beerenbrouck II	1922-1925	Simon de Graaff	geen
Colijn I	1925	Hendrik Colijn (a.i.)	ARP
	1925-1926	Charles Welter	RKSP
De Geer I	1926-1929	Jacob Christiaan Koningsberger	geen
Ruijs de Beerenbrouck III	1929-1933	Simon de Graaff	geen
Colijn II	1933-1935	Hendrik Colijn	ARP
Colijn III	1935-1937	Hendrik Colijn	ARP
Colijn IV	1937-1939	Charles Welter	RKSP
Colijn V	1939	Cornelis van den Bussche	geen
De Geer II	1939-1940	Charles Welter	RKSP
Gerbrandy I	1940-1941	Charles Welter	RKSP
Gerbrandy II	1941	Charles Welter	RKSP
	1941-1942	Pieter Sjoerds Gerbrady	ARP

¹²⁶ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914. Een bronnenpublicatie* (Groningen, 1963), 701, aangevuld met informatie van www.parlement.com.

Bijlage III - Overzicht van gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië, 1900-1940.¹²⁷

Periode	Naam
1899-1904	Willem Rooseboom
1904-1909	Johannes Benedictus van Heutsz
1909-1916	Alexander Willem Frederik Idenburg
1916-1921	Johan Paul graaf van Limburg Stirum
1921-1926	Dirk Fock
1926-1931	jhr. Andries Cornelis Dirk de Graeff
1931-1936	jhr. Bonifacius Cornelis de Jonge
1936-1942 ¹²⁸	jhr. Alidius Tjarda van Starckenborgh Stachouwer

Bijlage IV - Overzicht van directeuren van onderwijs, eredienst (en nijverheid), 1900-1940.¹²⁹

Periode	Naam
1900-1905	Mr. J. H. Abendanon
1905	A. J. G. A. Wiemans, (wd) secr.
1905-1908	Mr. J. G. Pott
1908-1912	Mr. dr. M. S. Koster
1912-1914	Dr. G. A. J. Hazeu
1914-1916	Dr. E. Moresco (wd)
1916-1922	Mr. K. F. Creutzberg
1922-1923	J. F. W. van der Meulen, onderdir. (wd)
1923	Mr. K. F. Creutzberg
1923-1924	P. de Man (wd)
1924-1925	J. F. W. van der Meulen
1925-1926	P. de Man, onderdir. (wd)
1926-1929	J. Hardeman
1929-1934	Dr. B. J. O. Schrieke
1934-1937	Dr. A. D. A. de Kat Angelino
1937-1940	Dr. P. J. A. Idenburg
1940-1941	Prof. Dr. Pangeran A. Hoesein Djajadiningrat (fd)

¹²⁷ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914*, 701.

¹²⁸ Tjarda van Starckenborgh Stachouwer was na de capitulatie op 8 maart 1942 niet langer in staat zijn ambt als gouverneur-generaal uit te oefenen; hem werd bij koninklijk besluit ontslag verleend in 1945.

¹²⁹ S.L. van der Wal, *Het Onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1914*, 702.