

KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK



0398 9818

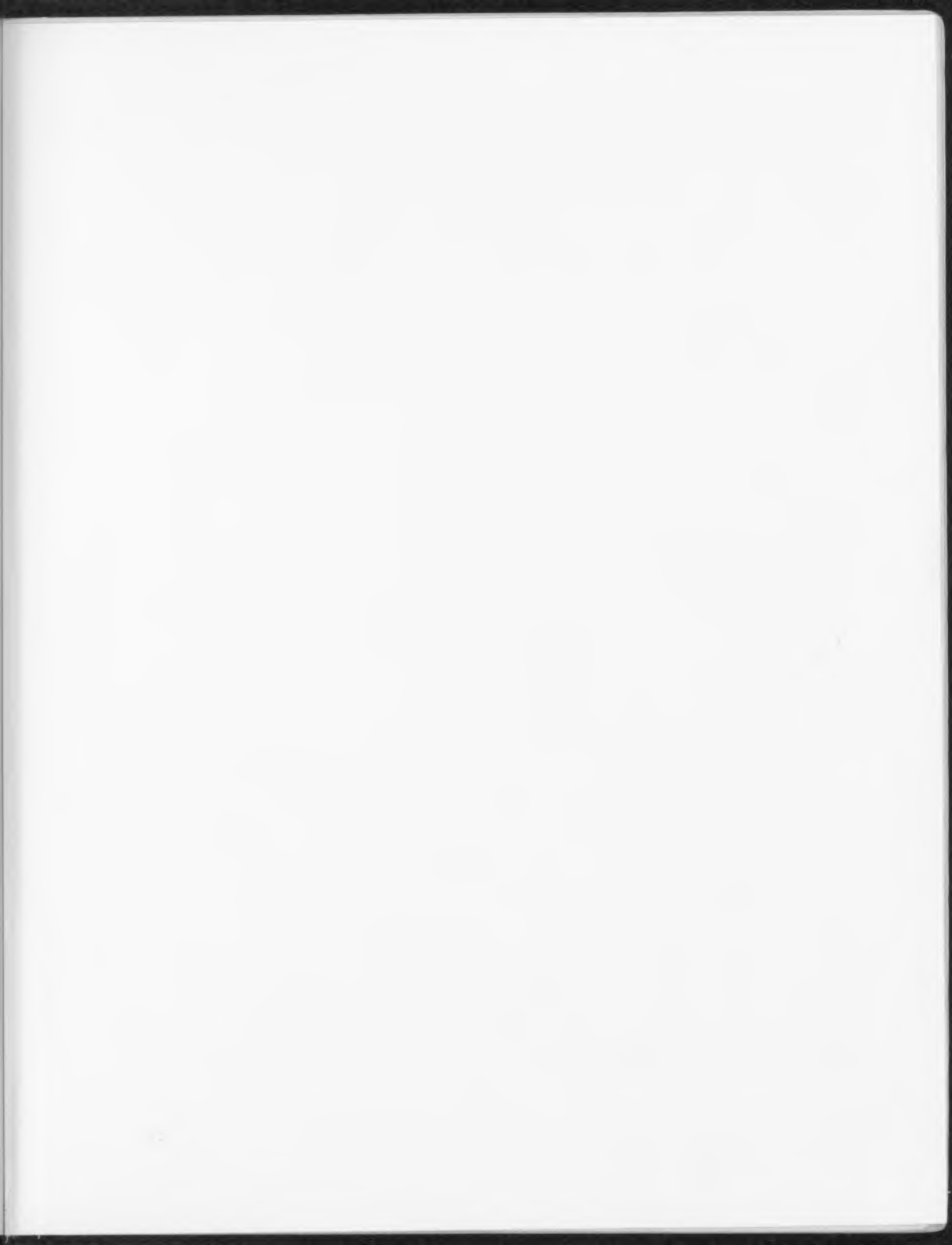








Fig. 1.
In de Qoranschool.

(Foto: Hub. Leufkens.)

381385.

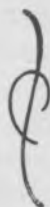
~~1076 F87~~

GESCHIEDENIS
VAN HET ONDERWIJS IN
NEDERLANDSCH-INDIË

DOOR

NL 92 H4000

DR I. J. BRUGMANS



Ludi litterarii magistrum esse
proximum regno munus est.
Erasmus.

f 4.90

1938

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA



VOORWOORD.

De schroom, die iederen beoefenaar der historie tegenover Clio past, belet mij deze geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië anders te betitelen dan als een proeve. Op den langen tocht, waar gidsen dikwijls ontbraken, heb ik mij veelvuldig een weg moeten banen door nog onverkend terrein; nader onderzoek — vooral archiefonderzoek — zal moeten aantonen in hoeverre het door mij gekozen tracé juist is geweest. Aan de Indische geschiedbeoefening, die lang verwaarloosd is en eerst in den allerjongsten tijd sporen van opleving vertoont, zij het gegeven nog vele vergezichten te openen, die aan mijn oog onttrokken bleven. Het onderwijs is een der hoeksteen van het koloniaal beleid; wie cultuurgeschiedenis wil schrijven in den waren zin van geschiedenis der maatschappij in al hare geledingen, dient dus in Indië nog meer dan in Europa het onderwijs binnen zijn gezichtsveld te houden.

De beperking, die de overvloedige, doch volkomen ongeordende stof mij oplegde, is vooral toegepast in de beide laatste hoofdstukken, die de geschiedenis van het onderwijs in de twintigste eeuw omvatten. Ik heb gemeend mij ertoe te moeten bepalen de wordingsgeschiedenis van de voornaamste der thans bestaande onderwijsinstituten te schetsen en de verdere ontwikkeling van deze tot op heden buiten behandeling te moeten laten.

Ten einde deze onderwijsgeschiedenis ook als grondslag voor verdere bestudeering te doen strekken, zijn in voetnoten bewijsplaatsen vermeld voor zoover dit noodzakelijk scheen. Algemeene werken als die van Colenbrander, Gonggrijp en Stapel, alsook artikelen in de Encyclopaedie van Nederlandsch-Indië en in het Nieuw Nederlandsch biografisch woordenboek, zijn behoudens hooge uitzondering niet geciteerd.

Batavia, 27 Januari 1938.

I. J. B.

LIJST VAN AFKORTINGEN.

- A.O.V. Algemeen onderwijsverslag van Nederlandsch-Indië.
 - B. Bijblad op het Staatsblad van Nederlandsch-Indië.
 - O.V.E. Verslag van het onderwijs aan Europeanen.
 - S. Staatsblad van Nederlandsch-Indië.
 - V.I.O. Verslag van het Inlandsch onderwijs.
-

INHOUD.

	Blz.
Hoofdstuk I. Hindoes, Mohammedanen, Portugeezen	1
Oorsprong van het onderwijs, 1. — Het Mohammedaansch godsdienstonderwijs op Java: a) de langgar, 2. — b) de pesantren, 4. — De soerau ter westkust van Sumatra, 8. — De rangkangs in Atjeh, 9. — Vergelijking met Voor-Indië, 10. — en met Arabië, 11. — Onderwijsscènes op de Boroboedoer, 13. — Het onderwijs in de Hindoe-Javaansche periode, 14. — Missie-onderwijs van de Portugeezen, 16. — Seminaria, 16. — Einde van de Portugeesche scholen, 17.	
Hoofdstuk II. De Oost-Indische Compagnie	19
Zorg van de Compagnie voor de voortplanting des Christendoms, 19. — De school een kerkelijk instituut, 20. — Aanvang van het Compagnieonderwijs op Amboina, 21. — Aantal scholen aldaar, 23. — Het Nederlandsch verdreven door het Maleisch, 24. — Leerplan, 24. — Cursusduur, 25. — Leerboeken, 26. — Salarissen der schoolmeesters, 27. — Hoog- en laagmaleisch, 27. — Toezicht door predikanten, krankbezoekers enz., 28. — Oppermeesters, 29. — De eerste inspecteur, 29. — Toestanden op Ternate, in de Minahassa en op de Sangir- en Talaudeilanden, 29. — Vrouwelijke leerlingen, 31. — Toestanden in den Timor-archipel, 32. — alsmede op de zuid-ooster- en zuid-wester-eilanden, 33. — De situatie op Java, 34. — Ontwikkeling van het onderwijs te Batavia, 35. — De Kerkenordering van 1643, 35. — Leerplan der scholen te Batavia, 36. — Bevordering van de Nederlandsche taal, 36. — Schoolreglement 1684, 38. — Schoolverordering van 1778, 40. — De nederlaag van het Nederlandsch, 42. — Inlandsche leermeesters, 43. — Seminarie van Walaeus, 44. — De Latijnsche scholen te Batavia, 45. — Van Imhoff's seminarie, 46. — Academie der marine, 48. — Opleiding voor ambacht en zeevaart, 49. — Chineesche scholen, 50. — Christenscholen te Depok en Toegoe, 52. — Vakopleidingen in den Compagniestijd, 53. — Numerieke gegevens, 54.	

Hoofdstuk III. Nieuwe toestanden en nieuwe denkbeelden . . .	Blz. 56
De Verlichting, 56. — Haar invloed op het onderwijs, 57. — Prijsvragen betreffende koloniaal onderwijs, 58. — Het Nederlandsch Zendinggenootschap, 60. — Nieuwe denkbeelden nopens koloniaal beleid, 61. — Daendels als voortrekker, 63. — Vroedvrouwenopleiding, 64. — Ronggengscholen, 65. — Elèves voor het civiel, 66. — Raffles, 66. — Verval der scholen tijdens het Engelsche tusschenbestuur, 67.	
Hoofdstuk IV. De eerste grondslagen gelegd	69
Wederopbouw van het onderwijs door commissarissen-generaal, 69. — Reinwardt, 69. — Reglement op de Europeesche scholen van 1818, 70. — Regeeringsreglement 1818, 72. — Enquête van Van der Capellen, 73. — Studie van de inlandsche talen, 75. — Arbeid van J. van der Vinne, 76. — Bezuinigingsmaatregelen van Du Bus, 77. — Van den Bosch en het onderwijs, 79. — Enquête-1831, 80. — Instituut voor de Javaansche taal, 81. — Regeeringsreglement van 1836, 83. — Gymnasiumplannen, 84. — De positie der Indo-Europeanen, 85. — Academie te Delft, 86. — Vakonderwijs voor Europeanen, 86. — De Mei-beweging van 1848, 88. — Plannen voor inlandsche scholen op Java, 89. — Pogingen daartoe van het Bijbelgenootschap, 90. — Houding van zending en missie, 91. — Baud's brief van 1845, 92. — Het K.B. van 30 September 1848, 94.	
Hoofdstuk V. Scholen en onderwijzers in de eerste helft der 19e eeuw	96
De Europeesche lagere scholen als armenscholen, 96. — Groei van het Europeesch lager onderwijs, 97. — Laag peil van het huiselijk milieu, 98. — De „eerste” scholen, 99. — Niet-Europeesche leerlingen, 100. — Gehalte der onderwijzers, 100. — Leervakken op de Europeesche school, 102. — Examens, leerboeken, leermiddelen, 104. — Financiering van het Europeesch onderwijs, 106. — Schoolgeld, 107. — Particuliere scholen, 108. — Bewaarscholen, 110. — Het instituut voor jonge-jufvrouwen, 110. — Overzicht van de scholen voor Christen-inlanders, 113. — Toestanden op Amboina, 115. — in de Minahassa, 117. — in den Timorarchipel, 119. — en in andere streken, 121. — Numerieke gegevens, 121. — Bestuursscholen op Java, 123. — Autochthone onderwijsvormen op Java, 124.	
Hoofdstuk VI. De aanvang der liberale onderwijspolitiek . .	126
De fouten van Britsch-Indië vermeden, 126. — Voertaal op de	

inlandsche scholen, 127. — Kweekschool te Soerakarta, 128. — Het regeeringsreglement van 1854, 129. — Frans van de Putte als onderwijshervormer, 135. — Van ambtenarenopleiding tot volksonderwijs, 135. — Opbloei van de zending na 1850, 136. — De toegang tot de Europeesche lagere school voor Inlanders en Chineezen, 138. — Openstelling voor regentenkinderen, 141. — en voor andere niet-Europeanen (1864), 141. — Definitieve regeling van 1872, 144. — Gevolgen van de Meibeweging, 146. — Gebrek aan middelbaar onderwijs, 148. — Het gymnasium Willem III opgericht, 149. — Het monopolie van de Delftsche academie in 1864 gebroken, 150. — Liberalisme en staatszorg voor onderwijs, 153. — Een inspecteur voor het inlandsch onderwijs, 155. — Instelling van een departement van onderwijs, 156.

Hoofdstuk VII. Opbloei 157

Economische veranderingen na 1870, 157. — Tweeërlei taak van het onderwijsdepartement, 158. — *A. Regeling*, 159. — Wettelijke regeling van het inlandsch onderwijs in 1871, 160. — Nieuwe voorschriften voor het Europeesch lager onderwijs (1868), 161. — Het ongesubsidiëerd onderwijs, 163. — Ontkerstening van de openbare inlandsche school, 165. — Verbod van subsidie aan scholen op godsdienstigen grondslag, 167. — *B. Uitbreiding*, 169. — Toeneming der inlandsche scholen, 169. — Verbreiding van de Nederlandsche taal voorgestaan, 172. — Het Nederlandsch verkeerstaal in de Molukken?, 172. — Begunstiging van onderwijs in het Nederlandsch aan Inlanders (1864—1884), 174. — De speciale school voor Ambonsche burgers, 176. — De Depoksche school, 178. — Speciale scholen voor kinderen van Christen-militairen, 178. — Plannen tot uitgebreid lager onderwijs voor Inlanders, 180. — De hoofdenscholen van 1878, 181. — Uitbreiding van het aantal kweekscholen, 183. — Zorg voor lectuur in de inheemsche talen, 183. — Grootere onderwijsgelegenheid voor Europeesche meisjes na 1870, 185. — De eerste vrouwelijke leerkracht in de openbare Europeesche school, 187. — Het eerste ambachtsonderwijs, 187. — Oprichting van hogere burgerscholen, 190. — Een normaalcursus te Batavia, 191. — Vergelijking tusschen 1866 en 1882, 191.

Hoofdstuk VIII. Reactie en consolidatie 193

's Lands financiële toestand sinds 1884 verslechterd, 193. — Verlangen naar grootere aanpassing aan het inheemsche milieu, 193. — Ongunstige onderwijsresultaten, 196. — Overlading, 197. — Beperking van het Nederlandsch op de kweekscholen, 198. — Differentiatie van het inlandsch onderwijs gewenscht, 199. — Opdracht aan Verkerk Pistorius, 201. — Bezuinigingsmaatreg-

len, 202. — Principiële vraagstukken, 204. — Denkbeelden van Stortenbeker, 205. — Subsidie aan Mohammedaansche scholen?, 207. — Keuchenius en het zendingsonderwijs, 208. — Subsidiëring van scholen op godsdienstigen grondslag in 1890 mogelijk gemaakt, 211. — De inlandsche scholen der eerste en tweede klasse, 212. — Plannen nopens de hoofdenscholen, 214. — Reorganisatie van de hoofdenschool te Magelang, 216. — Uitlesteding van het volksonderwijs overwogen, 217. — Beslissing van Van Dedem, 218. — Beperking van de toelating van niet-Nederlanders tot de Europeesche school, 220. — Regeling in het Europeesch onderwijsreglement van 1894, 224. — Andere bepalingen daarin, 225.

Hoofdstuk IX. De inlandsche scholen na 1850 227

Onderscheid tusschen Java en buitengewesten, 227. — Primitieve toestanden in de buitengewesten, 228. — Van der Chijs' bevindingen op Rotti, 230. — en elders in den Timorarchipel, 233. — op Amboina, 234. — Toestanden op Java: schoolgebouwen, 235. — onderhoud daarvan, 236. — Districts- en negorijscholen, 238. — Inrichting der schoollokalen, 241. — Leerplan, 242. — Opmerkingen van Van der Chijs daarover, 245. — Zorg voor schoolboekjes, 247. — Herkomst en leeftijd der leerlingen, 248. — Cursusduur, 250. — Afwijkende toestanden in de buitengewesten, 251. — Grootere uniformiteit sinds 1872, 252. — Schoolplicht, 253. — Internaten, 253. — Schoolgeld, 254. — De leerkrachten: geringe ontwikkeling, 255. — rang en staatsie, 257. — Salariëring, 258. — De oudste kweekscholen, 260. — Externenscholen, 262. — Bestemming van de abituriënten der inlandsche scholen, 263. — Numerieke gegevens omtrent het inlandsch onderwijs, 264.

Hoofdstuk X. Verdere onderwijstoestanden na 1850 268

De Europeesche lagere school als armenschool, 286. — Leerplan, 270. — Klasesplitsing, 271. — De leerkrachten: oordeel over de in Indië geboren, 272. — Uitzending van kweekelingen, 273. — Afschaffing van de namiddagschool, 273. — Onderwijspeil op de Europeesche school, 274. — De oudste vakbeweging, 274. — Het bewaarschoolonderwijs, 276. — Het instituut „Herwijnen”, 278. — Het gymnasium Willem III, 279. — Andere instituten voor Europeesch voortgezet onderwijs, 282. — Ambachtsonderwijs voor Europeanen, 283. — Ander vakonderwijs, 285. — Ontstaan en ontwikkeling van de dokter-djawaschool, 285.

Hoofdstuk XI. De ethische koers 289

Sociale groei omstreeks 1900, 289. — De ethische politiek en

het onderwijs, 290. — Bevordering van de Nederlandsche taal onder Inheemschen door namiddagcursussen, 292. — De hoofden- school tot Osvia hervormd, 292. — Vernederlandsching der in- landsche kweekscholen, 293. — De toegang tot de Europeesche school voor Inheemschen vergemakkelijkt, 294. — Meisjesonder- wijs; R. A. Kartini, 296. — De periode Fock—Van Heutz, 297. — De „mindere welvaart” van den Inlander, 298. — Plannen van minister Fock, 299. — Rapport van J. E. Jasper, 299. — Aanvang van het ambachtsonderwijs, 300. — Ombuiging van de inlandsche eerste-klaseschool in Nederlandsche richting, 302. — Van Heutz' uitvinding: de desaschool, 305. — Taak van de in- landsche tweede-klaseschool naast de desaschool, 310. — De inlandsche vervolgschool ingesteld, 315. — Het einde van de tweede-klaseschool, 316. — De evolutie der eerste-klaseschool tot Hollandsch-Inlandsche school, 317. — Voorstellen van Hazeu en Koster, 318. — Denkbeelden van Van Deventer en Colijn, 319. — De evolutie in 1914 voltooid, 320. — De speciale scholen als voortrekkers der Hollandsch-Inlandsche scholen, 323. — Bestem- ming van deze laatste, 324. — De oorsprong der zelfstandige mulo- scholen, 326. — De Chineez en het Aziatisch réveil, 329. — De Hollandsch-Chineesche school geboren, 330. — De toelating van Inlanders tot de Europeesche lagere school opnieuw ge- regeld, 332.

Hoofdstuk XII. De jongste ontwikkeling 335

De instelling van de schakelschool in 1921, 335. — Wat er van de speciale scholen overbleef, 337. — Voortgezet onderwijs voor den Inlander, 338. — De commissie Woltjer—Fock, 339. — De algemeene middelbare school ingesteld, 339. — Het technisch onderwijs, 340. — Het westersch handelonderwijs, 341. — Het landbouwonderwijs in de westersche sfeer, 342. — Meisjes- vakonderwijs, 343. — De opgroei van het hooger onderwijs, 344. — Accentueering van het oostersch-eigene, 349. — Land- bouwonderwijs in de desasfeer, 350. — Meisjesvervolgscholen, 351. — De inheemsche muloschool, 352. — Drie fasen in de onderwijspolitiek der 20e eeuw, 352. — Het „economisch rendement”, 353. — Zienwijzen in inheemsche kringen, 354. — Het bijzonder onderwijs in de 20e eeuw, 356. — Het godsdienst- onderwijs op de bijzondere school, 358. — Subsidiepolitiek, 359. — Inheemsche onderwijsvereeningen, 360. — Besluit, 361.



HOOFDSTUK I.

HINDOES, MOHAMMEDANEN, PORTUGEEZEN.

Wanneer men onderwijs opvat in den ruimsten zin en daaronder elke handeling verstaat, waarmede de oudere generaties de verworven kennis en vaardigheden op een jonger geslacht overbrengen, dan is het onderwijs zoo oud als de menschelijke samenleving zelve. In de meest primitieve maatschappij toch, ja zelfs in de dierenwereld, heeft een overbrenging van kennen en kunnen plaats en wel door middel van voorbeeld en nabootsing; onderwijs gevende organen zijn hier het gezin en de grootere sociale eenheden als familie, stam, clan of welke andere ook.

Een geschiedenis van het onderwijs, die alle vormen van onder-richting in haar gezichtsveld zou betrekken, zou echter haar doel voorbijschieten. Men denkt immers bij het gebruik van den term „onderwijs” gewoonlijk slechts aan die aanleering van bekwaamheden, die door bepaaldelijk daarvoor aangewezen personen geschiedt in bijzondere instituten, welke den naam „school” dragen. Onderwijs in dien zin kan men dan ook slechts aantreffen in de hooger ontwikkelde maatschappijen, waar een zekere arbeidsverdeeling is ontstaan en een groep van personen zich begint af te teekenen, die zich uitsluitend of in hoofdzaak met het geven van onderwijs onledig houden. Een langzaam, onmerkbaar voortschrijdend ontwikkelingsproces is dit geweest. De „onderwijzer” is niet een figuur die plotseling in het historische filmbeeld stapt; hij komt geleidelijk naar voren uit de groep van geestelijken, godsdienstige voorgangers of wijzen, die het bij alle groote wereldgodsdiensten als hun taak hebben beschouwd de wetenschap der heilige dingen te verkondigen en op

anderen over te planten. De school is dus een loot van den kerke-
lijken stam; de godsdienstige waarheid is het oudste leervak.

Men moet dan ook den oorsprong van het onderwijs in den
indischen archipel niet zoeken in de praehistorische perioden doch
in den tijd, waarin voor het eerst een wereldgodsdienst zich in Indië
had verbreid. De Hindoeïstische rijken op Java, Bali en Sumatra,
waarvan de eerste sporen uit de vierde eeuw der Christelijke jaar-
telling dateeren, moeten derhalve de bakermat van het onderwijs in
deze landen zijn geweest.

Naderen wij het vraagstuk van de andere zijde. Wanneer mag
worden aangenomen, dat in de meer ontwikkelde deelen van den
indischen archipel reeds onderwijsinstellingen bestonden lang voordat
westersche denkbeelden en instituten door koloniseerende Europeanen
werden verbreid, dan mag verwacht of vermoed worden, dat heden
ten dage nog resten van praekoloniaal onderwijs kunnen worden
aangetroffen. De westersche invloed immers heeft in de indische
maatschappij zeer ongelijk gewerkt, en talrijke elementen zijn ge-
bleven, die hun oostersch karakter ongerept hebben bewaard. Langs
dezen gedachtengang komt men als vanzelf terecht bij het Mohamme-
daansche godsdienstonderwijs, dat op Java en Sumatra alom wordt
aangetroffen.

Het Mohammedaansche godsdienstonderwijs op Java valt in twee
soorten uiteen: het onderwijs in de langgars en dat in de pesantrens.
Het eerste is het meer elementaire godsdienstonderwijs, het laatste
is bestemd voor hen, die zich bepaaldelijk aan theologische studiën
wenschen te wijden.

In ieder javaansch dorp bevindt zich een eenvoudig gebouwtje,
meestal uit bamboe en atap, somtijds uit hout of steen opgetrokken,
dat als bedehuis voor de geloovige Islamiëten dienst doet doch ook
voor andere doeleinden wordt gebezigd. Tegenover de groote moskee
voor den Vrijdagsdienst, masjid of misigit genaamd, staan deze
bedehuisjes of langgars als de kapel tegenover de parochiekerk ¹⁾.

¹⁾ R. A. Kern, Die Moschee in Nied. Indien (Enzyklopaedie des Islam III,
blz. 435—437).

Met het onderhoud van de langgar is de dorpsgodsdienstbeambte belast — dikwijls minder juist dorpspriester betiteld —, tot wiens werkzaamheden behooren het bezorgen van lijken, het ritueele slachten van vee, het opzeggen van gebeden bij huiselijke- en dorpsfeesten. Het is deze dorpsgeestelijke, die in vele gevallen als godsdienstonderwijzer optreedt, al komt het niet zelden voor, dat b.v. een vroegere bedevaartganger naar Mekka (hadji) zoodanig onderricht geeft; in dit laatste geval heeft het niet in de bidkapel doch in het voorhuis bij den onderwijzer plaats.

De wijze, waarop het onderwijs in de langgar wordt gegeven, verschilt geheel van die in een moderne school. De gevolgde leergang is allerminst stelselmatig. Soms begint men het arabische alfabet te onderwijzen, doch vaak blijft zelfs dit achterwege en wordt onmiddellijk een aanvang gemaakt met het spellen van de eerste verzen uit den Qoran. De leerling moet den onderwijzer (goeroe) nazeggen of liever nazingen, want Allah's woord wordt steeds zingende gelezen. Het ideaal is daarbij, ten slotte den geheelen Qoran door te zingen. Het onderwijs in die kunst wordt individueel gegeven: de in de langgar verzamelde leerlingen komen één voor één bij den goeroe om ten overstaan van dezen hun taak „op te zingen”. Middelerwijl blijven de anderen zich met luider stem oefenen; een mengelmoes van stemmen wordt op die wijze gehoord, want de beginneling zit naast den volleerden snellezer en ieder zingt onafhankelijk van de anderen. Een geoefend goeroe vermag niettemin dezen chaos van klank te analyseeren en weet corrigeerend in te grijpen waar dit noodig is, want een foutieve uitspraak van de heilige woorden maakt deze ongeldig.

Even ongeregeld als het leerprogramma is het schoolbezoek. Meestal duurt dit omstreeks een jaar, doch somtijds wordt het slechts enkele maanden gevolgd. De onderwijzer zelf (goeroe ngadji Qoran) is trouwens evenmin een toonbeeld van regelmaat. Het onderwijs begint des ochtends en des avonds telkens ten 6 ure ongeveer en duurt dan twee uren; maar als de onderwijzer andere besognes heeft komt hij later of in het geheel niet.

Schoolgeld wordt voor dit elementaire godsdienstonderricht niet

betaald. Wanneer de vader of de moeder het kind bij zijn eerste schreden naar de Qoranschool begeleidt, neemt hij of zij in den regel een geschenk voor den goeroe mede, hetzij in geld, hetzij in eetwaren. Verder hangt de belooning van den meester van de adat af: soms elke week een paar centen, soms niets; ook wordt van arme leerlingen geen belooning verwacht. Wanneer de discipel volleerd is, d.w.z. den geheelen Qoran heeft doorgelezen, wordt in het bidhuisje of in de woning van den goeroe naar Mohammedaanschen trant een slametan (heilmaaltijd) gegeven, waarbij de schoolmakers de gasten zijn.

De Islam verplicht zijn geloovigen, jaarlijks aan het eind der vastenmaand (poeasa) een zekere hoeveelheid rijst aan armen en behoeftigen te verstrekken, bij voorkeur aan personen die door vroomheid uitmunten. Van dezen regel profiteert ook dikwijls de goeroe ngadji Qoran. Weliswaar zijn er streken waar de band tusschen godsdienstonderwijzer en leerling geheel verbroken wordt met het beëindigen van het onderricht, maar in menig gewest (b.v. West-Java) blijft de relatie tot den dood bestaan en verstrekt de leerling aan zijn vroegeren leermeester jaarlijks getrouw de door den profeet geëischte gift (pitrah).

De geestelijke band tusschen leermeester en leerling, dien het eenvoudige langgaronderwijs te zien geeft, vertoont zich in nog sterkere mate bij de pesantrens op Java, waar oudere en meer gevorderde leerlingen in de Islamietische wetenschap worden ingewijd. Aangezien de discipelen hier gezamenlijk zijn ondergebracht in een studeer- en logeergebouw (pondok), is de verleiding groot de pesantren met een priesterseminarie te vergelijken. Deze term ware echter minder juist; de pesantrens leiden zelfs in het geheel niet op voor de functies, die door de Mohammedaansche „priesters" plegen te worden uitgeoefend, al zullen de meeste priesters wel onderricht aan een pesantren hebben gevolgd. Wat onderwijst men aan de pesantren dan wel?

De eigenlijke pondok, waar de leerlingen gemeenschappelijk verblijf houden, is een gebouw of loods in rechthoekigen vorm, die hetzij door den onderwijzer zelf is opgericht hetzij door de vrome bewoners

eener desa op gemeenschappelijke kosten en in gemeenschappelijken arbeid is gebouwd. Midden door het gebouw, evenwijdig aan de langste zijde, loopt een gang, aan weerskanten waarvan zich de kamertjes bevinden waar de leerlingen (santri's genaamd) verblijven. In deze kamertjes, die door een klein getralied venster of luikje slechts spaarzaam licht ontvangen, bevindt zich een lage bank waarop de santri's kunnen liggen studeeren. Dat niet ieder een studeercel voor zichzelf heeft vormt geen bezwaar: een groot deel van den dag brengt de leerling buiten door, en geslapen wordt in de middengang of in de langgar dan wel moskee, welke aan de pesantren is verbonden. Behalve de pondok en het bedehuis behoort tot het pesantrencomplex een woning voor den goeroe (soms ook woningen voor diens familieleden) en een keuken; ingeval het bedehuis niet op het erf van het instituut zelf staat doch tot de naburige desa behoort, is mede nog een schoollokaal aanwezig. Wanneer voorts de santri's in hun onderhoud voorzien door veldarbeid te verrichten voor den goeroe tegen afgifte van een gedeelte van den oogst, zijn er op het erf ook eenige schuren (loemboengs) te vinden, waarin het verworvene wordt bewaard. Waar deze regeling niet bestaat nemen de leerlingen mondvoorraad of geld van huis mee ter bereiding van hun dagelijksche maaltijden. Een internaat in den gebruikelijken zin is de pondok dus allerminst. De santri's, dikwijls volwassen reeds, zorgen voor hun eigen levensonderhoud en verkrijgen het benoodigde, zoo hun dat niet toevalt in den vorm van familiebijdragen of van aandeelen in de oogst van den goeroe, door te bedelen. Aangezien de santri's in een reuk van vroomheid staan zijn de geloovige Islamieten in den regel gaarne bereid de gevraagde aalmoezen te verstrekken. De gedachte van onderling hulpbetoon, die in de inheemsche maatschappij nog altijd levende is, heerscht ook in de pesantren; in de pondok vormen vijf of zes santri's meestal samen één disch en wel aldus, dat elk zijn bijdrage geeft en één vervolgens zorgt voor de toebereiding.

De omvang van de pesantrens is even ongelijk en onbestemd als de leerstof en de duur van het onderricht. Beroemde pesantrens, die een grooten toeloop hebben, bezitten verscheidene pondoks — er zijn er met zeven — en hebben honderden leerlingen; de befaamde

pesantren te Tegalsari in het Ponorogosche (residentie Madioen) had in 1877 niet minder dan 252 leerlingen. Deze school is een representant van de soort, die vooral in Midden Java niet zelden wordt aange troffen: zij is niet gesticht door vrome lieden of den geleerden onderwijzer zelf, maar door den vorst, in dit geval Pakoe Boewono II, die in 1742 op typisch feodale wijze landerijen afstond welke opbrengst de school in stand zou houden.

De leerlingen, die een pesantren bezoeken, plegen het elementaire godsdienstonderricht op een langgar te hebben genoten, doch overigens is hun ontwikkeling en vooropleiding ongelijk. Mede daardoor is hun verblijfsduur zeer wisselend. Sommige santri's achten een leertijd van een jaar voldoende; anderen blijven studeeren tot tien jaren toe en trekken dan van de eene godsdienstschool naar de andere.

De dagverdeeling voor de santri's kan als volgt worden beschreven. Reeds zeer vroeg in den ochtend vangen de werkzaamheden aan: ten 5 ure ongeveer heeft de eerste godsdienst oefening plaats. Vervolgens moeten de santri's diverse werkzaamheden voor den goeroe verrichten: schoonmaken van het erf, tuin- en veldarbeid; men herinnere zich, dat de goeroe geen regelmatige belooning voor zijn onderricht ontvangt. Eerst na afloop daarvan wordt het eigenlijk onderwijs, afgewisseld met zelfstudie, ter hand genomen. Na het middagmaal plegen de meeste santri's te rusten, om vervolgens de studie weder te beginnen, afgewisseld met de vervulling van godsdienstige plichten (sembahjangs). Enkele leerlingen hebben des nachts wachtdiensten te verrichten.

De voornaamste leervakken op de pesantren zijn de geloofsleer (oesoel) en de plichtenleer (pekih); naast de Qoran worden dan ook andere boeken gebezigd, die deels in het Arabisch, deels in het Javaansch zijn geschreven. De goeroe leest den tekst voor, vertaalt zoo noodig en verklaart. Aan de pekihboeken, waarin zoowel hetgeen op Allah's vereering betrekking heeft als allerlei zaken betreffende huwelijk, erfrecht, misdrijven enz. staan opgeteekend, wordt niet minder waarde gehecht dan aan het onderwijs in de officieele rechtzinnige geloofsleer (kalâm). Sinds de vorige eeuw is het onderricht

aan deze scholen onder invloed van de bedevaart naar het heilige land steeds meer hervormd naar de in Mekka gangbare methoden.

De omvang van het pesantrenonderwijs is zelfs niets bij benadering bekend. De cijfers, daaromtrent een enkele maal in de onderwijs-verslagen verzameld, missen betrouwbaarheid, o.a. doordien langgars en pesantrens niet overal gescheiden zijn gehouden; schattingen komen op een aantal van 100 à 300¹⁾. Reeds in het begin der 19e eeuw moet het aantal pesantrens groot zijn geweest; een statistische beschrijving van den Preanger uit het jaar 1822 zegt: „men vindt op iedere hoofdplaats één of twee scholen, dan, degeene welke dezelve bezoeken, zijn bijna doorgaans bestemd om priesters te worden”²⁾. Nog in 1890 was Snouck Hurgronje van meening, dat de pesantrens meer dan ooit bloeiden en in aantal toenamen. Onder den invloed echter van het Gouvernementsonderwijs, dat zich sinds de eeuwwisseling krachtig verbreidde, schijnt er nadien een kentering te zijn gekomen, waar dezelfde schrijver in 1911 reeds de aandacht op vestigde³⁾.

Het oordeel van de Nederlanders over het Mohammedaansche godsdienstonderwijs en meer bepaaldelijk de pesantrens was gedurende het grootste deel der negentiende eeuw zeer ongunstig. Brumund, die omstreeks 1850 schreef, noemde deze instituten kweek-scholen van bijgeloof en ondeugd, en Harthoorn oordeelde in 1865 niet anders: „Oudtijds een lusthof van geleerden, eene verzamelplaats van weetgierigen, een oefenschool van smaak en kennis; tegenwoordig een verblijf van domme priesters, een toevlugtsoord van waanwijzen, een broeïnest van luiheid en lediggang”⁴⁾. Deze oordeelvellingen dateerden uit de periode, waarin de overheid zich angstvallig buiten alle godsdienstzaken hield en waarin een bestuursambtenaar er niet aan zou denken, zich van het Mohammedaansche godsdienstonderwijs door eigen aanschouwing op de hoogte te stellen. Een keerpunt in dit

¹⁾ Vgl. L. W. C. van den Berg in Tijdschrift Bat. Gen. 31 (1886), blz. 518 vlg. en Brumund, blz. 27.

²⁾ F. de Haan, Priangan, IV (1912), blz. 513.

³⁾ Snouck Hurgronje, Verspr. Geschr. IV, 1, blz. 102; Nederland en de Islâm (1911), blz. 87.

⁴⁾ Brumund, blz. 26; Harthoorn, blz. 295.

opzicht, dus het einde van de onthoudingspolitiek, vormde de instelling der priesterraden in 1882; sindsdien ging de overheid zich ook meer actief met het Islamietische godsdienstonderwijs inlaten en ging zij ervoor waken, dat bij dit onderwijs geen propaganda wordt gemaakt voor panislamisme, heiligen oorlog e.d. Nadat een regeling van 1905 waarbij het geven van godsdienstonderwijs onder de Mohammedanen aan een vergunning werd gebonden, minder doelmatig was gebleken, werd in 1925 de „goeroe-ordonnantie” ingevoerd (Staatsblad No. 219), die de godsdienstleeraars slechts tot indiening van een kennisgeving bij het binnenlandsch bestuur verplichtte. Overigens is deze ordonnantie niet in alle gewesten ingevoerd.

De hier geschetste liquideering der onthoudingspolitiek heeft tot een juister begrip van het autochthone godsdienstonderwijs geleid. Toch moest Snouck Hurgronje getuigen, dat de pesantrens uit onderwijskundig oogpunt weinig te beduiden hebben; zij bevorderen tijdverspilling door haarklovene casuïstiek en kunnen somtijds tot onverdraagzaamheid opzweepen ¹⁾.

*

* *

Al hetgeen hierboven omtrent het Mohammedaansche godsdienstonderwijs is medegedeeld gold alleen voor Java. Een even uitvoerige beschrijving van soortgelijke instituten op Sumatra kan uiteraard achterwege blijven. Opgemerkt dient slechts te worden, dat ter Sumatra's westkust, en wel bepaaldelijk in de Padangsche bovenlanden, de scheiding tusschen langgar en pesantren niet bestaat: de Mohammedaansche godsdienstscholen, die hier den naam „soerau” dragen, geven zoowel het aanvankelijk als het hoogere onderwijs, al zijn er kleine soerau's, waar het onderwijs slechts een voorbereidend karakter draagt en waar men het niet verder brengt dan de allereerste beginselen van Qoranreciet en hoogstens ook de schrijfkunst. Dat op zulk een kleine soerau weinig meer wordt geleerd dan het onbegrepen opdreunen van arabische teksten, kan niet worden ontkend; dat echter de hoogere soerau's de leerlingen tot helderder oordeel en algemeener ontwikkeling

¹⁾ Verspr. geschr. IV, 2, blz. 380.



Fig. 2.

Śiva in de gedaante van een goddelijk leeraar. In zijn linkerhand draagt hij een waterkruik, een gebruikelijk attribuut van onderwijzende brahmanen, en in de rechterhand een bidsnoer (akshamālā), attribuut van Śiva. Baard en dikke buik duiden eveneens op het leeraarschap. Links en rechts van den god knielt een leerling. (Museum Batavia).



Fig. 3.

Het onderricht in de school. In twee onmiddellijk naast elkaar liggende pendopo's heeft het schoolonderricht plaats. In de grootste (rechts) zit links de schoolmeester Wiçwāmitra en rechts de Bodhisattwa, als een echte prins de knie in den steunband houdend. Achter hem zitten twee



dienaren of dienaressen (zeer verminkt), terwijl de rest van de bedienden en soldaten geheel rechts naast de pendopo hebben plaats genomen. In de linksche pendopo en terzijde daarvan onder een boom zitten de medeleerlingen, velen met palmbladbundels in de hand. (Relief op de eerste gaanderij van den Boroboedoer, zie Krom, Barabudur I, blz. 158 en plaat Ia 38).



Fig. 4.

Maitreya met het boek. Maitreya, de boeddhistische messias en onder de Bodhisattwa's een der meest populaire, zit in een paviljoen; als gewoonlijk is hij kenbaar aan zijn stūpa. Links bevinden zich volgelingen, in de lucht hemelingen, rechts zit een van glorie voorzien aanzienlijk man, klaarblijkelijk in gesprek met den Bodhisattwa. Deze laatste draagt op de in den schoot rustende handen een zeer groot palmbbladboek (Kropak). (Relief op de derde gaanderij van den Boroboedoer, zie Krom, I, blz. 535 en 553 en plaat III, 56.)

kunnen brengen, werd reeds in 1871 — een tijd waarin aan europsche zijde nog weinig begrip voor den Islam bestond — door A. W. P. Verkerk Pistorius ingezien¹⁾. Zijn oordeel stemt geheel overeen met dat van Snouck Hurgronje een twaalftal jaren daarna; volgens den laatste stond het vast „dat een eenigszins begaafd en vlijtig Maleier, die den bovenbeschreven leergang doorloopt onder leiding van een kundigen goeroe, tot zijn doel kan geraken en de fihbboeken (d.z. de boeken, waarin de door Allah aan zijn dienaren voorgeschreven plichten zijn neergelegd, B) kan leeren verstaan”²⁾.

De „rangkangs” in Atjeh hebben veel met de soerau's uit de Maleisch sprekende landen gemeen. Evenmin als deze laatste of de javaansche pesantrens beoogen de studenten het verwerven van een geestelijk ambt; zij wenschen leeraar of geleerde te worden, of wel is het slechts het verlangen der godvruchtige ouders die hen naar de rangkang zond. De gang van het onderwijs is eveneens dezelfde: de leerlingen zetten zich in een kring om den meester, die den tekst voordraagt en uitlegt, en ook komt het voor, dat de studenten een voor een bij den goeroe komen om van dezen voorlichting te ontvangen. Slechts in zooverre is er verschil tusschen Atjeh en Java, dat in eerstgenoemd land het onderwijs aanvangt met de studie van de arabische spraakkunst, terwijl op Java, gelijk bleek, aanstonds met de lectuur van teksten wordt aangevangen. Onder invloed van Mekkaansche en Hadramietische methoden gaat echter op Java de oude leerwijze steeds meer plaats maken voor de moderne, die de spraakkunst voorop stelt. Het verdient aanteekening, dat volgens Snouck Hurgronje de Atjehsche rangkangs nog morsiger zijn dan de pesantrens op Java; de leerlingen munten uit door onzindelijkheid en hun zedelijk leven is alles behalve boven verdenking.

*
* *

De gedachte ligt voor de hand, dat het Islamietisch godsdienst-onderwijs, zooals dit over den archipel is verspreid, dateert uit de

¹⁾ Verkerk Pistorius, blz. 188 vlg. Zie over den auteur hierna, blz. 201.

²⁾ C. Snouck Hurgronje, Een en ander over het inlandsch onderwijs in de Padangsche bovenlanden, 1883. (In: Verspr. Geschriften IV, 1, blz. 29 vlg.).

periode waarin de Islam zich in deze landen begon te ontplooiën, dus op zijn vroegst uit de 14e eeuw, desnoods de 13e eeuw. Voor de langgars, waar niets anders wordt gegeven dan eenige les in Qoran-eciet aan kinderen door den dorpsgeestelijke of een ander, kan de Mohammedaansche oorsprong inderdaad veilig worden aangenomen. Anders is het echter met de pesantrens op Java, de soerau's en rangkangs op Sumatra; hier bestaat aanleiding tot het vermoeden, dat dit onderwijs tot op oudere tijden teruggaat.

De eenige die, voor zoover bekend, op een mogelijk hindoeïstischen oorsprong van de hoogere Mohammedaansche godsdienstscholen heeft gewezen, is S. E. Harthoorn geweest, die in zijn aan Allard Pierson opgedragen boek „De toestand en de behoeften van het onderwijs bij de volken in Neêrlands Oost-Indië”, dat in 1865 verscheen, een afzonderlijke bijlage wijdde aan het schoolonderwijs der Javaansche Hindoes (blz. 263 vlg.). Daarin stelt hij allereerst in het licht, dat de leeskunst en de letterkunde op Java zijn gebracht door de Hindoes, die dit eiland sedert de 4e eeuw na Christus binnendrongen; vandaar dat het javaansche schrift nog altijd sanskritkarakters bezigt. Nu er een rijke oudjavaansche letterkunde is geweest mag dus worden verwacht, dat er in de hindoejavaansche periode ook inrichtingen zijn geweest, waar deze letterkunde werd aangekweekt, verstand en geest werden ontwikkeld. Dan doet Harthoorn uitkomen, dat het uitgeven van staatsdomein ten behoeve van geleerden en priesters — men denke hier aan het hooger vermelde Tegalsari — geen Mohammedaansch gebruik is, doch wel hindoeïstisch. De centra van studie, die aldus bij vele tempels zijn gesticht, moeten tevens onderwijscentra zijn geweest, waar men zich kon laten onderrichten in de daden van goden en helden.

Slechts kenners van de indonesische taal- en letterkunde, die tevens het Sanskrit en het Arabisch beheerschen, zullen de waarde van deze hypothese ten volle kunnen beoordeelen. Wij moeten er ons dus toe bepalen op een aantal andere feiten te wijzen, die hare aannemelijkheid belangrijk kunnen vergrooten. Daartoe is het allereerst noodig, terug te gaan tot de landen van oorsprong en uit de geschiedenis van het onderwijs in Voor-Indië en Arabië enkele saillante punten naar voren te brengen. Het blijkt dan, dat de pesantren, ondanks haar

Mohammedaansch uiterlijk, in wezen veel meer gelijkenis met het hindoeïstische dan met het arabische onderwijs bezit.

In het oude Indië vóór de komst der Mohammedanen, dus tot pl.m. 1200 n. C., is de leeraar (goeroe) altijd in hooge eere geweest. De mensch dankt, zoo heet het, zijn fysieke geboorte aan zijne ouders, maar zijn geestelijke geboorte aan zijnen goeroe. Een vast inkomen heeft deze laatste niet; hij ontvangt slechts vrijwillige giften van de ouders, alsook bijzondere giften bij speciale feestelijke of godsdienstige gelegenheden. Behoeftige leerlingen, die niets kunnen betalen, verrichten arbeid in het huis van den goeroe en hebben den zedelijken plicht dezen later, wanneer zij een maatschappelijke positie hebben verworven, te begiftigen. De vereering van den leerling voor zijn meester is groot, en ook na het vertrek van den leerling blijft de relatie bestaan ¹). In de „wetten van Manu” die in de 4e eeuw na Christus de plichten der „dubbel geborenen” formuleerden, is de hooge vereering voor den leeraar der Veda's volkomen tot uitdrukking gebracht. „De man die verstoken is van de heilige wetenschap is voorwaar een kind, en wie hem onderwijst in de Veda's is zijn vader; want de wijzen hebben altijd „kind” gezegd tot een onwetend man, en „vader” tot een leeraar der Veda's”. De wetten van Manu schrijven uitvoerig voor, welke eerbewijzen den leerling tegenover zijn leeraar betamen ²).

Anders is de ontwikkelingsgang in de arabische wereld geweest. Sinds de profeet zelf aan de Arabieren, die zulks wenschten, inlichtingen placht te geven over geloof en plichten, was de moskee centrum van studie geweest. Afzonderlijke scholen, madrasa's genaamd, ontwikkelden zich daaruit geleidelijk; zij worden het eerst in de 10e eeuw vermeld. De bekende vizier Nizam-el-Mulk (11e eeuw) gaat door voor den stichter der madrasa's; hij althans hervormde deze tot dusver zuiver theologische instellingen tot scholen waar ook de wereldsche vakken als astronomie en medicijnen werden beoefend. Hier ligt reeds een belangrijk verschil met de studiecentra in Voor-Indië.

¹) A. S. Altekar, *Education in ancient India* (Benares 1934), blz. 47—81, 299—323.

²) G. Bühler, *The laws of Manu translated* (The sacred books of the East ed. F. Max Müller, XXV), Oxford 1886, blz. 58, 65—71. Vgl. Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (Grundriss der Sozialökonomik III), Tübingen 1921, blz. 253.

Terwijl de goeroe in Voor-Indië, naar wij zagen, geen vaste be-
looning voor zijn arbeid mocht verkrijgen, bestond in de arabische
wereld een dergelijk voorschrift niet. Wel is er langen tijd over gedis-
puteerd, of de Moslimsche leeraar een bezoldiging mocht ontvangen,
maar het einde is geweest, dat hij inderdaad een remuneratie beurde,
zoodat het leeraarschap aan een madrasa eindelijk een soort „ordent-
liche Professur" werd; in den vorm van een stichting werden de mid-
delen daartoe gewoonlijk bijeengebracht ¹⁾. Het bezwaar trouwens,
dat voor geld onderwijs werd gegeven, gold het sterkst toen de Qoran
nog het eenig studieobject was en verminderde dus naarmate het
onderwijs verwereldlijkte.

Met het vorenstaande hangt samen, dat de waardeering van de
Mohammedanen voor den leeraar een geheel andere was dan in Voor-
Indië. „Dommer dan een schoolmeester" was een gewone uitdrukking
en van den profeet is overgeleverd dat hij zou hebben gezegd: „Zoek
geen raad bij onderwijzers, herders en mannen die veel met vrouwen
verkeeren" ²⁾. Respectlooze behandeling van den leeraar door zijne
studenten kwam dan ook voor.

Het zal duidelijk zijn, dat de javaansche pesantren, en de daarmede
overeenkomende instituten op Sumatra een sterke gelijkenis vertoonen
met de hindoeïstische onderwijscentra in Voor-Indië, terwijl die ge-
lijkenis ten opzichte van het onderwijs in Arabië ontbreekt. De ken-
merken van het pesantrenonderwijs: het volledig theologisch karakter
van het onderricht, de hooge vereering voor den leeraar, het ont-
breken van een bezoldiging voor dezen laatste, het bedelend rond-
gaan van de studeerenden ter verkrijging van hun levensonderhoud —
men vindt ze in Voor-Indië terug en niet in het land van Mekka.
Men houde daarbij in het oog, dat de meeste Moslims, die te begin-
nen met de 13e eeuw in den indischen archipel doordrongen, uit
Voor-Indië afkomstig waren en dus het aanpassingsproces aan het
Hindoeïsme reeds achter den rug hadden.

* * *

¹⁾ Art. Masdjid, in Enzykl. des Islam III, blz. 423.

²⁾ I, Goldziher, Education (Muslim) in: Hastings' Encycl. of religion end ethics
V, blz. 201.

Is de hiervoren ontwikkelde gedachtengang juist, dan moeten in den indischen archipel vóór de komst van den Islam en dus reeds in de hindoeïstische periode onderwijsinstituten hebben bestaan. Inderdaad zijn er aanwijzingen, dat dit het geval is geweest. De steenen spreken, en niet de steenen alleen.

Onder de talrijke reliëfs die de Boroboedoer opluisteren zijn er verscheidene, die onderwijsscènes geven ¹⁾. Meestal is het onderwijs, dat aan volwassenen wordt gegeven, hetzij door brahmanen of asceten, hetzij door gewone leeken. Veelal hebben de hoorders een „kropak” in de hand: boeken, bestaande uit saamgebonden lontars of palmbleden, zooals tot op den huidigen dag op Bali worden gebezigd. Een reliëf op de derde gaanderij stelt een Bodhisattwa voor, die zulk een palmbladboek op schoot heeft liggen (fig. 4).

Het onderwijs, zooals Boroboedoer dat te zien geeft, is voornamelijk onderwijs aan volwassenen, die wenschen te worden ingewijd in de godsdienstige waarheden van het Boeddhisme. Er is echter op de eerste gaanderij ²⁾ een tafereel te vinden dat op onderwijs aan kinderen schijnt te wijzen en om die reden hiernevens is afgebeeld. Men ziet daar twee onmiddellijk naast elkaar liggende pendopo's of open galerijen, waar onderricht plaats heeft. In de rechtsche pendopo zit links de meester, rechts de Bodhisattwa, die als echte prins de knie in de steunband houdt; rechts van dezen bevinden zich twee dienaren of dienaressen (verminkt). De overige bedienden en soldaten hebben rechts van de pendopo plaats genomen. In de linksche pendopo ziet men de medeleerlingen, velen met palmbbladbundels in de hand.

De bijbehorende sanskrittekst luidt nu voor dit reliëf in vertaling als volgt: „Nadat de Bodhisattwa een schrijftafeltje genomen had van uragāsara-sandelhout, van heerlijke kleur, met gouden rand en overal met juweelen bezet, sprak hij aldus tot den meester Wiçwāmitra: „Wel meester, wat voor schrift zult gij mij leeren? Brāhmi of kharoṣṭī

¹⁾ In de groote Barabudur-uitgave van Krom en Van Erp genummerd: O 77, 79, 80—82 en 84; Ia 3 en 38; I Bb 72, 110, 126 en 128; II B 7, 8, 25, 33 en 34; III 56; III B 8 en 9. Ik dank deze volledige lijst aan Dr. W. F. Stutterheim, Hoofd van den Oudheidkundigen dienst.

²⁾ Ia 38. Vgl. Krom's tekstdeel, blz. 158. Zie fig. 3.

of enz." Daarop zeide meester Wiṣwāmitra glimlachend, met vroolijk gelaat en zonder eenigen eigendunk of trots: „Wonderlijk is het, hoe het reine Wezen in de wereld de gebruiken der wereld volgt: geleerd in alle cāstra's¹⁾ komt hij toch naar de kinderschool. Schriften, waarvan ik zelfs den naam niet ken, daarin bedreven komt hij toch naar de kinderschool." Zoo leerden dan tienduizend knapen tezamen met den Boeddha schrijven. En terwijl die knapen het alfabet spelden, werd, wanneer zij de letter a uitspraken, door de macht van den Boeddha de klank geuit: „alle voorstelling is vergankelijk", enz."

De vraag rijst, of dit reliëf wellicht, in stede van toestanden in de Hindoe-Javaansche maatschappij weer te geven, louter toestanden uit Voor-Indië reflecteert. Een afdoend antwoord is daarop niet te geven; men weet hoezeer de verhouding tusschen het autochthone en het vreemde juist ten aanzien van de Boroboedoeer nog steeds een object van discussie onder de archaeologen vormt. Intusschen mag men in de vervanging van het schrijftafeltje volgens de sanskrit-overlevering door het inheemsche palmblad een aanpassing aan en dus weergeving van javaansche toestanden zien.

Bestaat er derhalve nog eenige onzekerheid voor de periode, waarin tjandi Boroboedoeer werd opgebouwd — omstreeks 800 na Christus — voor den bloeitijd van het rijk van Modjopahit tijdens de regeering van koning Hayam Woeroek (1350—1389) zijn de aanwijzingen nog duidelijker; zij kunnen worden ontleend aan de Nagarakrtagama, het lofdicht, dat de dichter Prapañca in 1365 op zijn vorst maakte. Daarin verrijst voor ons geestesoog een maatschappij, die sterk aan de feodaliteit der west-europeesche middeleeuwen doet denken: de hoofdstad Modjopahit, welke „wonderen" Prapañca bezingt, de krijgers die den vorst omringen, de geleerde geestelijken, de plattelandsbevolking die hare cijzen moet opbrengen. De wetenschap was geheel in handen van geestelijken en vrome asceten; zoo wordt van den leeraar Pada-pāduka gezegd: „Hij was zeer ascetisch, rein, zedelijk, geloovig Buddhist, een onberispelijke Ćrāwaka (monnik),

¹⁾ Leerboeken der wetenschappen.

had onvergelykelyk veel leerlingen, en had reeds getoond een groot geleerde te wezen" 1). Een ander wordt aldus voorgesteld: „De uitstekende brahmaan, onberispelijke groote dichter en kenner der godsdienstige overlevering; hij heeft een volkomen kennis van de skeptische en andere filosofieën, is knap in de poëतिक, in 't stelsel der dialektiek" enz. 2). Dat het tempelgebouw of het klooster het centrum van wetenschap en beschaving was, blijkt uit meer dan één plaats. De kloosters blijken grondstukken in bezit te hebben en charters te bewaren, die opgaven daaromtrent bevatten; elders bewaart een boeddhistische priester geslachtslijsten, vermoedelijk van voorname families 3).

Wanneer wij derhalve uit een vergelijking met de onderwijstoestanden in Voor-Indië en Arabië de gevolgtrekking maakten, dat de pesantrens en de overeenkomstige godsdienstscholen niet van Mohammedaanschen doch van hindoeïstischen oorsprong moeten zijn, dan vindt deze opvatting steun in het weinige dat omtrent de hindoe-javaansche periode in Indië bekend is. Toen de Mohammedanen in den archipel doordrongen, vonden zij op Java en Sumatra reeds instituten, waar een geleerd en godvruchtig man zijn kennis omtrent de goddelijke dingen aan anderen placht mede te deelen. De komst der Mohammedanen bracht hier evenmin als op andere levensgebieden een revolutionairen omslag 4) en slechts uiterst geleidelijk is de invloed van den Islam in de maatschappij doorgedrongen. Zoo moeten ook de scholen uit den hindoe-javaanschen tijd gaandeweg tot Mohammedaansche godsdienstscholen zijn vervormd.

Wie tenslotte mocht hopen, dat op het huidige Bali vormen van hindoeïstisch godsdienstonderwijs voorkomen, die de hierboven vermelde opvatting zouden kunnen bevestigen, komt bedrogen uit. Er bestaat op Bali zoodanig onderwijs niet. De priesters (padanda's) geven geen lessen of cursussen in den godsdienst en bepalen zich —

1) Nagarakrtagama, ed. H. Kern, 57 : 1.

2) Aldaar, 83 : 3.

3) Aldaar, 35 : 2 en 38 : 3.

4) Voor de kunst is dit duidelijk aangetoond door N. J. Krom in zijn: Het oude Java en zijn kunst (1923), blz. 177 vlg.

vele Baliërs betreuren dit — tot het geheel occasioneel geven van inlichtingen op bepaalde, concrete vragen¹⁾. Wij behoeven ons intusschen niet te verdiepen in de vraag, welke factoren tot deze situatie hebben geleid. De Balineesche beschaving heeft, hoezeer onder hindoe-javaanschen invloed, steeds een eigen stempel gehad, en is bovendien tot op heden verder gegroeid, terwijl op Java de Islam de hindoe-javaansche cultuur heeft doen verdwijnen.

*

* *

Toen de Portugeezen bij het begin van de 16e eeuw in den indischen archipel doordrongen en zich nestelden in het oostelijk gedeelte daarvan (Ternate, Tidore, Ambon, Batjan), werden zij vergezeld door missionarissen, die aan de inheemsche bevolking het Katholieke geloof zouden brengen. De eerste missionarissen, die hier een voet aan wal zetten, waren Franciskanen. Hun beteekenis wordt echter verre in de schaduw gesteld door de Jezuïeten, wier eerste provinciaal, Franciscus Xaverius (1506—1552) de grondlegger van het Katholicisme in Indië werd.

Van den aanvang af heeft de Katholieke missie begrepen, dat na en naast het doopen der kinderen het geven van onderwijs het werkzaamste middel was om het Christendom ingang te doen vinden en wortel te doen vatten. In de instructie, die Xaverius in 1548 voor zijne in Britsch-Indië werkende ordebroeders vaststelde, werd deze plicht als volgt geformuleerd: „Na het doopsel der kinderen is het onderricht der kinderen het voornaamste punt, en daarom zult gij er uw uiterste best voor doen, dat in elke plaats (immers gij kunt niet overal tegelijk zijn) dat onderricht gegeven worde door de meesters en de canacapoles (= catechisten), zooals het is voorgeschreven”²⁾.

Ijdele woorden zijn dit niet gebleven. Reeds in 1536 stichtte de vertegenwoordiger van het portugeesche gezag in de Molukken, Antonio Galvano, op Ternate een college of seminarie, welke weidsche naam een schoolje voor kinderen van voorname Inlanders aanduidde, waar

1) Mededeeling van Dr. R. Goris te Singaradja.

2) Visser, *Onder Portugeesch-Spaansche vlag*, blz. 93.

naast de Christelijke godsdienstleer onderricht moet zijn gegeven in lezen, schrijven en rekenen; in hoeverre naast het Portugeesch van de landstaal werd gebruik gemaakt is niet bekend. Ook op Solor (Timor-archipel) was een zoodanig seminarie of college, dat een vijftigtal leerlingen telde; er is een bericht, dat hier ook Latijn werd onderwezen. De hoogere opleiding, die hen in staat kon stellen als helpers der priesters op te treden, moesten de Inlanders echter ontvangen te Goa, het centrum van Portugals macht in het oosten. Toen Xaverius van Ternate vertrok in 1547 nam hij een aantal jongens met zich mede, die in Goa verder zouden worden opgevoed; vandaar, dat in berichten omtrent het college aldaar onder de leerlingen ook Molukkers worden genoemd ¹⁾).

Omtrent het onderwijs, dat door de Portugeezen werd gegeven aan de gewone kampongbevolking, die tot het Christendom was overgegaan, is weinig of niets bekend. Dat op Amboina, waar in 1546 reeds zeven Katholieke kampongs werden aangetroffen, het volksonderwijs tamelijk verbreid was, zou kunnen blijken uit een visitatieverslag van 1635, waarin wordt geklaagd: „Soo geven oock veele negrijen niet 't vierde part van hare kinderen, daerse ten tyden van de Portugesen deselve altemael inde school mosten zenden" ²⁾).

Minder dan een eeuw heeft de heerschappij van de Portugeezen in de aangegeven gedeelten van den archipel geduurd, en een periode van rustig bezit is dit niet geweest. Moeilijkheden met den sultan van Ternate en andere inheemsche vorsten waren aan de orde van den dag; strijd was er ook met de Spanjaarden, die telkens poogden in de Molukken door te dringen en zich o.a. in de Minahassa hadden genesteld. Toen deze laatste vijandschap verflauwde als gevolg van de vereeniging van Spanje en Portugal in 1580 stond een nieuwe vijand voor de deur: de Engelschman; in 1579 vertoonde Francis Drake zich in den indischen archipel.

Maar het waren ten slotte de Hollanders, die aan de Portugeesche macht in deze landen een einde bereidden. Voor het eerst vertoonde zich de nederlandsche vlag in de Molukken in 1599, en reeds in 1605,

¹⁾ Aldaar, blz. 18—19, 288—289, 85.

²⁾ Aldaar, blz. 328.

toen Amboina en Tidore vielen, was het bewind der Portugeezen ten val gebracht. Dit beteekende tevens het einde van de Roomsche Katholieke missie in die streken. Deze toch was een staatsmissie; overal in de portugeesche koloniën ontvingen de missionarissen hun onderhoud van overheidswege, zoodat de val van het staatsgezag het verval van dezen geestelijken arbeid tevens moest medebrengen. Weliswaar verdween het Katholicisme in den indischen archipel niet geheel; verschillende inheemsche Christenen bleven de Katholieke kerk trouw en ook bleef somwijlen aan geestelijken vergund, hun arbeid onder de aanhangers der kerk te verrichten ¹⁾. Doch de kracht van de missie was gebroken, en de gelegenheid om door de oprichting en instandhouding van scholen het Katholieke geloof te verbreiden heeft zij in de 17e en 18e eeuw niet meer gehad.

¹⁾ Visser, *Onder de Compagnie*, passim.

Litteratuur: C. Snouck Hurgronje, *Verspreide geschriften* IV, 1 en 2 (z. j.), vooral *Brieven van een wedono-pensioen* (IV, 1, 113 vlg.) en *De Islam in Ned. Indië* (IV, 2, 361 vlg.); A. W. P. Verkerk Pistorius, *Studiën over de inlandsche huishouding in de Padangsche bovenlanden* (1871); F. Fokkens, *De priesterschool te Tegalsari* (*Tijdschr. Bat. Genootschap* XXIV, 1877, 318 vlg.); S. E. Harthoorn, *De toestand en de behoeften van het onderwijs bij de volken in Neêrlands Oost-Indië* (1865); J. F. G. Brumund, *Het volksonderwijs onder de Javanen* (1857); C. Snouck Hurgronje, *Nederland en de Islâm* (1911); dezelfde, *De Atjehers*, II (1894), 23—33; R. A. Kern, art. *Pasantren in Enzyklopaedie des Islâm* III (1936), 1110; H. Kern, *Het oud-javaansche lofdicht Nagarakrtagama van Prapañca* (1919); N. J. Krom en T. van Erp, *Beschrijving van Barabudur I: Archaeologische beschrijving door N. J. Krom* (1920); B. J. J. Visser, *Onder Portugeesch-Spaansche vlag* (1925); dezelfde, *Onder de Compagnie* (1934).

HOOFDSTUK II.

DE OOST-INDISCHE COMPAGNIE.

De Oost-Indische Compagnie wordt in den regel beschouwd als een organisatie, die uitsluitend de belangen van hare bewindhebbers en participanten behartigde en die niet schroomde, op de meest krasse wijze tegen de inheemsche bevolking op te treden zoo dikwijls de zucht tot handelsprofijt dit scheen te gebieden.

Deze zienswijze is echter onjuist inzoverre zij onvolledig is. Voorzeker was de gedachte, dat de koloniën dienen te worden bestuurd om der wille van de koloniën zelve, nog zeer verre. Oog voor de maatschappelijke toestanden in de koloniën kregen de Europeesche mogendheden eerst tegen het einde der achttiende eeuw, in den zelfden tijd, dat ook de nooden der lagere volksklassen in het eigen land een voorwerp van aandacht begonnen te worden. Doch een zekere mate van zorg voor het heil harer onderdanen heeft de Compagnie van den aanvang af betoond. Het eerste octrooi van 1602 repte daarvan nog niet; maar de instructie voor Gouverneur-Generaal en Raden van Indië, die in 1617 door de Staten-Generaal werd geaprobeerd, behelsde reeds het voorschrift: „De Gouverneur en Raden van Indië zullen ook overal op de voortplanting van de Christelijke religie, opbouwing van goede scholen en andere zaken daartoe noodig, alle behoorlijke ordre stellen” (art. 34). Jaarlijks zou dan ook de Indische regeering naar patria hebben te rapporteeren „hoe en met hoedanig succes de zaken, zoo van den handel als oorlog, en bijzonder in het stuk van de voortplanting der Christelijke

religie, scholen en anderszins, overal gedreven en gedirigeerd worden" (art. 32) ¹⁾.

De school had derhalve de handhaving en verspreiding van den Christelijken — hier: den Protestantschen — godsdienst tot doel. In dat opzicht verschilde zij niet van de scholen in het moederland. Het Protestantisme, dat meer dan de Roomsche-Katholieke kerk den nadruk legde op het wereldlijk leven, had in Europa van den aanvang af de godsdienstige en verdere vorming der burgerij ter hand genomen. School en Kerk waren loten van één stam; de school moest de jeugd het lezen van den Bijbel, het zingen van de psalmen en de verdere kundigheden bijbrengen, die een goed Protestant betaamden. Het intellectualistische ideaal van algemeene volksontwikkeling zou eerst aan het einde der achttiende eeuw opkomen.

In één opzicht verschilden de scholen in Indië echter van de moederlandsche. Terwijl in de Republiek de overheid het oprichten en instandhouden van scholen aan de kerk overliet en zich hoogstens tot eenig toezicht bepaalde, gaf Indië juist de omgekeerde verhouding te zien. De met overheidsgezag toegeruste Compagnie was het, die de scholen oprichtte en de exploitatie daarvan bekostigde, terwijl de predikanten, die Compagniesdienaren waren, belast waren met het dagelijksche toezicht. De verklaring van deze afwijking moet gezocht worden in de omstandigheid, dat de verhouding tusschen de kerk en het overheidsgezag eveneens een andere was. Van de zelfstandige positie, die de Hervormde kerk in Nederland innam, was in Indië niets te bespeuren; de Compagnie beschouwde de geestelijke belangen evenzeer als de economische belangen als haar domein en kon niet dulden, dat de Kerk zelfstandig een politiek zou voeren, die eventueel tegen de handelsbelangen zou indruischen. De Kerk was dus in zekeren zin een orgaan van de Compagnie; de Christelijke scholen moesten op die wijze evenzeer organen van het overheidsgezag worden. Er bestond dan ook in Indië, anders dan in de Nederlanden, een bepaalde onderwijspolitiek.

Tot het voeren van een bepaalde onderwijspolitiek was de Com-

¹⁾ N. I. Plakaatboek I, blz. 38—39.

pagnie trouwens van den aanvang af gedwongen. In het vorige hoofdstuk werd reeds vermeld, hoe de Portugeezen in de Molukken den Roomsch-Katholieken godsdienst hadden verbreid en versterkt door oprichting van scholen. De Compagnie nu beschouwde het aanstonds als haar taak, het Roomsch-Katholicisme in die streken te doen verdwijnen en het te doen plaats maken voor den Protestantschen godsdienst. De priesters werden verdreven, de kerken werden gesloten, de Roomsche scholen eveneens. De verdrijving van de Portugeezen ging dus hand in hand met de bestrijding van het door hen in de groote Oost gebrachte Catholicisme; de positieve maatregelen, die daarbij van noode waren, moesten evenzeer van de Compagnie uitgaan. De oprichting van Christelijke scholen op Protestantschen grondslag, en de benoeming van predikanten of schoolmeesters waren taken, die de Compagnie als van zelf toevielen, hoezeer zij ook in haren opzet een handelslichaam mocht zijn geweest.

Dat de scholen „de rechte saey plaetsen der religie” waren ¹⁾ bleef in de dagen, dat de Oost-Indische Compagnie haar gezag begon te vestigen, buiten twijfel. De wijze, waarop het schoolonderwijs moest worden ingericht, lag echter minder voor de hand. Toen in 1607 de „zeevoogd” Cornelis Matelief op Ambon kwam, stelde hij aanstonds pogingen in het werk om dit eiland tot een ware Nederlandsche kolonie te maken, waar de Nederlandsche taal zou heerschen. Hij stichtte een school in de onmiddellijke nabijheid van het kasteel, en gaf bij gebreke van een onderwijzer aan Joannes Wogma, oud-student in de medicijnen, de opdracht twee uren vóór- en twee uren namiddags school te houden, waar de kinderen zouden leeren lezen, bidden en schrijven; deze ontving hiervoor een toelage van f 18 's maands. Matelief nam voorts een drietal kinderen van inlandsche hoofden met zich mede naar Holland — zij gingen daar voor „prinsen” door — om deze in aanraking met de moederlandsche beschaving te brengen. Ook daarna werden nog eenige Amboneesche hoofden naar Nederland gezonden; zij werden na hun terugkeer tot schoolmeesters aangesteld.

¹⁾ Aldus Ds. M. Clarenbeek in 1633 (Coolsma, blz. 37).

Deze opmerkelijke poging om bij de inheemsche bevolking in het nieuw verworven gebied de Nederlandsche beschaving ingang te doen vinden was in zooverre niet nieuw, dat ook de Portugeezen hun onderwijs hadden gegeven in hun eigen taal en niet in de inheemsche taal. Dat de poging tot mislukking was gedoemd bleek echter spoedig. Ds. Caspar Wiltens, die in 1615 als eerste predikant op Ambon werd geplaatst, was aanvankelijk voor het gebruik van de Nederlandsche taal geporteerd. Spoedig zag hij echter de werkelijkheid: „het wilde met den botten en luyen Amboinees niet gaan”¹⁾. Daarom moest een inheemsche taal de kerk- en schooltaal worden. De Ambonsche taal? Deze bleek in zoovele dialecten uiteen te vallen, dat zelfs de bewoners van westelijk Ambon de bewoners van het oostergedeelte niet konden verstaan. Zoo viel Wiltens' keuze op het Maleisch, de taal, die toenmaals reeds in deze streken als algemeene verkeerstaal ingang had gevonden.

De fundamenteele vraag, in welke taal het voor de inheemsche bevolking bestemde onderwijs diende te worden verstrekt, was daarmee nog geenszins definitief opgelost. Ds. Sebastianus Danckaerts, die in 1618 als tweede predikant op Ambon verscheen, wenschte de Nederlandsche taal weder ten troon te verheffen. Hij trof de school bij het kasteel, waar steeds het Nederlandsch was onderwezen, in geheel vervallen toestand aan; zij was geworden „een packhuys van touwen, seylon ende andere voderijen meer”²⁾. Maar ook bleek den nieuwen predikant de aanwezigheid van een aantal Amboneesche jongelieden, die de Nederlandsche taal nog tamelijk wel konden lezen en schrijven, sommigen zelfs spreken. Hij besloot daarom de vervallen school weder op te richten en haar te bestemmen voor de opleiding van godsdienstleeraars, die tevens als schoolmeesters zouden kunnen fungeeren. Dank zij den door gouverneur van Speult op last van Coen genomen maatregel, dat elke deelnemer drie rijksdaalders 's maands zou ontvangen, wist Danckaerts een acht à tiental jongelieden bij elkander te krijgen, die zijn Nederlandsch konden ver-

¹⁾ Valentijn III, blz. 36.

²⁾ Danckaerts, blz. 25.

staan en ook in die taal konden antwoorden, „al geschiet het met kromtonghen ende imperfecktelyck". Twee malen daags hield Danckaerts school. De toeloop werd spoedig grooter, zoodat een aantal leerlingen van 30 à 40 werd bereikt; deze toeneming had plaats „meest door vreesse ende ontsach" ¹⁾). Het schoolbezoek was echter zeer onregelmatig, daar de kinderen hunne ouders veelal behulpzaam moesten zijn bij den arbeid in het veld en in huis. Daarom bepaalde Coen, toen hij in Februari 1619 het eiland bezocht, dat iedere leerling daags een pond rijst zou ontvangen. Deze maatregel, die den ouders der scholieren den naam van „rijstchristenen" bezorgde, stimuleerde het schoolbezoek en deed het aantal leerlingen tevens tot 60 à 70 wassen. Het onderwijs bleef, naar het scheen, niet zonder succes; in 1627 bleken de leerlingen, die een Hollandschen en een Ambonschen meester hadden, zeer wel in het Nederlandsch te zijn geoefend, hoewel zij nog moeite hadden met het spreken.

De school bij het kasteel was niet de eenige, die de Compagnie onderhield op Amboina en de daarbij behorende eilanden. Volgens een opgave uit het jaar 1627 waren er op Amboina 16 scholen, op de omliggende eilanden 18; deze aantallen bevestigen de juistheid van de mededeeling uit het jaar 1645, dat er 33 scholen waren in het Ambonsche gebied. Het aantal leerlingen werd toenmaals op 1300 gesteld. François Valentijn, aan wien deze opgaven zijn ontleend, bevond in 1708, dat het getal schoolkinderen volgens de rol 3966 bedroeg; wegens het sterke absenteïsme — een euvel dat zich ook in latere eeuwen sterk zou doen gevoelen — was het aantal werkelijk aanwezige discipelen steeds belangrijk kleiner.

De aard van het onderwijs, dat aan al deze scholen werd gegeven, verschilde in zooverre van dien der oudste school bij het kasteel, dat minder stelselmatig onderricht werd gegeven in de Nederlandsche taal. Toen Ds. Danckaerts in 1631 voor de tweede maal naar Ambon werd gezonden, constateerde hij, dat de scholieren op de eilanden Amboina, Oma (thans: Haroekoe), Honimoa (thans: Saparoea) en Noesa Laoet „redelijk wel" konden lezen en schrijven en hunne

¹⁾ Danckaerts, blz. 25.

gebeden in het Nederlandsch en in het Maleisch konden opzeggen. „Aan 't kasteel wierden zij alle in 't Nederduitsch onderwezen; dog in de meeste andere scholen in 't Maleitsch, hoewel vele zeer veerdig het Duitsch lazen" ¹⁾. Het aanleeren van de Nederlandsche taal, hoewel deze der bevolking geheel vreemd was, werd nuttig geacht „om zoo metter tijd het Duitsch alomme onder de jeugd in te voeren."

De hoop, dat het Nederlandsch eenmaal de algemeene verkeerstaal in het Ambonsche gebied zou kunnen worden, is echter niet verwezenlijkt. Reeds in 1660 moest de kerkeraad om toezending van Maleische boeken verzoeken „alzo de Inlanders het Duitsch niet konden leeren". Tevens werd den schoolmeesters ernstig aangeraden, zich bij hun onderwijs van de Maleische taal te bedienen. Geheel verdwijnen uit de school kon de Nederlandsche taal nog niet, zoolang een Maleische Bijbelvertaling ontbrak. Het zou tot de achttiende eeuw duren, eer deze van de drukpers kwam. Ds. Leydekker, die met zulk eene vertaling was belast, stierf in 1701; eerst in 1722 besloten de Heeren XVII, dat Leydekker's werk, hetwelk door Ds. Van der Vorm was voltooid, zou worden gedrukt na te zijn herzien. Toen deze herziening gereed was (1728) kon met het drukken worden aangevangen; in 1731 kwam het nieuwe, in 1733 het oude testament van de pers. De voornaamste reden om het Nederlandsch als onderwijstaal te handhaven was daarmee vervallen. De vorming der leerlingen tot ware Christenen kon, nu de catechismus, de vragenboekjes en de andere godsdienstige boekwerken reeds in het Maleisch waren vertaald, ook zonder onderricht in het Nederlandsch plaats hebben.

Een welomschreven leerplan, dat de leervakken en de leerstof regelde, bestond voor de scholen niet. Verwondering behoeft dit niet te wekken. De scholen hadden niet een intellectualistisch doch een religieus doel. Bij een inspectie waren het dan ook vooral de vorderingen in de godsdienstige kennis, die door den predikant werden nagegaan. Valentijn beschrijft zulk een inspectie als volgt: „Alle die kinderen onderzocht hij nauwkeurig, om te zien of de meester zijn pligt gedaan, en zijn ampt neerstig waargenomen heeft. Men doetze de

¹⁾ Valentijn III, blz. 46.

catechismus en andere kleine vragen, mitsgaders de Tien Geboden, de gebeden en de twaalf Artykelen des geloofs opzeggen; andere doet men daar na lezen en zingen, en men ziet wat zij in 't schrijven gevorderd hebben, waar na hij de noodige, en de al te groote kinderen van de school ontslaat" ¹⁾). Slechts aan één voorschrift waren de predikanten bij hunne inspectiën gebonden. De Ambonsche kerkenorder van 1673, waarin o.m. de „visitatie" door de predikanten werd geregeld, bevatte de volgende bepaling: „De predikanten, visiterende de kerken en scholen, hebben zich te binden aan de oude gewoonten en maniere der onderwijzinge, gelijk hier van veele jaren gepractiseerd, en zich onveranderlijk te houden aan de oude Formulieren en Vraagstukken, zoo gedrukte als geschrevene, op dat door invoeringe van nieuwigheden (hoewel in haar zelven aangemerkt niet verwerpelijk mogten wezen) deze tedere Inlandsche Christenen in gene verwerringe geraken, tot veragteringe van den Godsdienst" ²⁾). Een dergelijk officieel voorgeschreven conservatisme, voor de moderne school ondenkbaar, had zijn bestaansreden in een maatschappij, waar de school geen andere doelstelling had dan opvoeding tot en handhaving van het Protestantsche Christendom.

Een bepaalden cursusduur hadden de scholen dan ook niet. De leerlingen, die bij een inspectie voldoende kennis bleken te hebben vergaard, werden weggezonden. Voorschriften bestonden alleen nopens den leeftijd. In 1668 bepaalde de regeering te Batavia, dat geen jongens boven de zestien en geen meisjes boven de twaalf jaren in de school mochten worden gehouden. De reeds vermelde kerkenorder van 1673 verlaagde deze maxima door voor te schrijven, dat de jongens op hun twaalfde, de meisjes op haar tiende jaar zouden worden „ontlast", mits zij dagelijks een uur, of één à twee dagen per week, ter school zouden komen „om haar vorige lessen te repeteren, of wel voorts aan te leeren al 't geen hen omtrent de kennisse der gebeden, vraagstukken, lezen, schrijven, zingen etc. nog mancqueren mogt". Dat deze primitieve vorm van herhalingsonderwijs alweder van godsdienstige strekking was,

¹⁾ Valentijn III, blz. 117.

²⁾ Valentijn III, blz. 72.

blijkt uit de instructie voor de krankbezoekers uit het jaar 1688, volgens welke deze functionarissen woensdagsmiddags aan de jongelieden, die van de school waren ontslagen, „haare voorgaande lesse doen repeteeren, in de zang-kunde haar verder onderwijzen en dan bezorgen, dat een yder een zang- of psalmboek voor zig zelve uitschrijve, om alzoo de gemeente in 't zingen te zamen behulpzaam te zijn" ¹⁾).

Veel meer dan in latere tijden was het onderwijs hoofdelijk. Voor zoover geen gemeenschappelijk zingen van psalmen of opdreunen van teksten plaats had, werkte elke leerling aan zijn eigen taak. Het aantal in gebruik zijnde leerboeken kon daardoor gering blijven. Op een inspectietoelt trof Valentijn in een school de volgende boeken aan: 1 oude Brouwerius ²⁾, 2 nieuwe Carons predikatieboeken ³⁾, 1 Genesis, 6 catechismen, 3 nieuwe Ichtizaars ⁴⁾, 1 oude dito, 4 Djalan Ka Sarga ⁵⁾, 2 psalmboeken, 3 ABC boeken en 3 Borstius dito ⁶⁾. De Bijbel en de overige godsdienstige geschriften deden tevens als lees- en spelboek en als schrijfvoorbeeld dienst, zoodat van afzonderlijke, voor de jeugd bestemde leesboekjes geen sprake was; de ABC boekjes en de „dito borrekens", die in sommige scholen werden gebruikt, waren de eerste specimina van afzonderlijke, uit paedagogische overwegingen samengestelde werkjes. Meer hinder voor het onderwijs dan deze bonte verscheidenheid van boekwerken leverde het gebrek aan papier en pennen op, waarover meermalen werd geklaagd.

Het peil van het onderwijs was grootendeels afhankelijk van de hoedanigheid der leerkrachten. Deze was zeer uiteenlopend, daar een stelselmatige onderwijzersopleiding ontbrak. Gewoonlijk had de predikant eenige inheemsche jongelieden bij zich in huis, die hij van kleeding en voeding voorzag en die hem hunnerzijds allerlei diensten

¹⁾ Valentijn III, blz. 135.

²⁾ Daniel Brouerius († 1673), predikant in Indië, van wien een Maleisch vertaling van Genesis gedrukt werd.

³⁾ François Caron († 1706), predikant in Indië, publiceerte „Maleisch predikatiën" in het zg. laag-Maleisch.

⁴⁾ Ichtisar (Mal.) = kort begrip. Het „kort begrip" van Marnix?

⁵⁾ Weg ten hemel.

⁶⁾ Jacob Borstius († 1680), predikant in Nederland, wiens „Onderwijs-boekje in de Christelijke godsdienst" door Valentijn in het Maleisch werd vertaald.

bewezen; deze jongelieden werden dan voor het schoolmeestersambt door hem opgeleid. Daar het onderwijs in zijn strekking kerkelijk was — elken dag b.v. werd in de school een predikatie voorgelezen — werd het succes van het onderwijs meestentijds bepaald door de stevigheid, waarmede het Christendom bij den meester wortel had gevat. Niet zelden kwam het voor, dat de ouders huiverig waren hunne kinderen ter school te zenden, omdat de meesters hunne leerlingen voor allerlei persoonlijke diensten als visschen, planten enz. gebruikten. Ook moesten somtijds schoolmeesters wegens afvalligheid van het Christendom worden afgezet.

Het salaris, dat een schoolmeester genoot, werd in 1668 op 4 rijksdaalders bepaald; later genoot de meester van een groote school 6 rijksdaalders 's maands. Een speciaal onderzoek zou moeten uitwijzen, in welke verhouding dit inkomen stond tot dat van andere inlandsche functionarissen. Wel kan worden opgemerkt, dat de Compagnie reeds pogingen deed, het salaris van de schoolmeesters door de bevolking zelve te laten betalen; op Oma en de Oeliassers kwam het inderdaad zoover, dat de inwoners de meesters voor de helft bekostigden. Dat de schoolmeester, die ten volle zijn plicht vervulde, een omvangrijke taak had, valt niet te ontkennen. Het instituut van classesplitsing was onbekend, en zoo kon het voorkomen, dat een onderwijzer meer dan 200 leerlingen had. Gelukkig waren deze nooit allen tegelijk aanwezig, maar toch bevond Valentijn bij zijn inspectie van de school te Alang, dat daar van de 250 ingeschreven leerlingen 171 aanwezig waren, die allen aan één enkelen meester waren toevertrouwd.

Dat er onder dergelijke omstandigheden veel van het onderwijs terecht kwam, kan nauwelijks worden verwacht. Daar kwam nog bij, dat een verlamdende invloed uitging van de twisten tusschen de voorstanders van het hoog-maleisch en die van het laag-maleisch. Afzonderlijke dialecten waren dit goed beschouwd niet; het hoog-maleisch was het zuivere, klassieke maleisch (of wat daarvoor gehouden werd), het laag-maleisch was de ter plaatse gangbare taal. Niet ten onrechte heeft Valentijn opgemerkt, dat het verschil in de praktijk hierop neerkwam, dat de Amboneezen het hoog-maleisch niet verstonden en het laag-maleisch wel. Begrijpelijk is, dat predikanten, die zich zoo snel

mogelijk bij de bevolking verstaanbaar wilden maken, het laag-maleisch bezigden; evenzeer ligt het echter voor de hand, dat de Bataviasche regeering de Bijbelvertaling in het hoog-maleisch wenschte te zien verschijnen en dus ook onderwijs in die taal voorstond. In 1689 bepaalde de regeering, dat op Amboina het hoog- of zuiver maleisch moest worden ingevoerd. En toen de kerkeraad van Batavia in 1694 zijn standpunt bepaalde, gaf hij te kennen dat in de predikatiën het laag-maleisch het best kon worden gebezigd, doch dat de predikanten en schoolmeesters met vrucht het hoog-maleisch konden leeren, opdat de schoolkinderen met laatstgenoemde taal vertrouwd zouden worden gemaakt en aldus op den duur een ieder in staat zou zijn de „zuivere taal” te lezen en te verstaan. Er behoeft niet aan te worden getwijfeld, dat op die wijze een verwarring ontstond die de resultaten van het onderwijs nadeelig heeft beïnvloed.

Met het toezicht op het onderwijs waren in de eerste plaats de predikanten belast. Deze waren daarvoor als aangewezen, niet alleen wegens het godsdienstig karakter der scholen, maar ook wegens het feit, dat de schoolmeesters tevens kerkelijke functiën uitoefenden: waar geen predikant gevestigd was had de schoolmeester tot taak, des Zondags de godsdienstoefening te leiden door voorlezing van een gedrukte predikatie, en voorgang bij gebed, psalm en zegewensch; ook het houden van catechisatiën was bij ontstentenis van een predikant veelal aan den meester opgedragen. De schoolmeesters beschouwden derhalve de predikanten reeds uit dien hoofde als hunne superieuren. Over de wijze, waarop de predikanten hun inspecteerende taak uitoefenden, werd hierboven reeds een en ander medegedeeld.

De eenige inspecteerende autoriteiten waren de predikanten echter niet. Ook de krankbezoekers, een categorie van Compagniesdienaren die in vele opzichten de predikanten vervingen — zij zijn te vergelijken met de tegenwoordige hulppredikers — waren met de visitatie der scholen belast, al mochten zij niet, gelijk de predikanten, leerlingen ontslaan. De kooplieden en opperkooplieden van de Compagnie fungeerden eveneens als „opper-verzorgers en opzienders” der scholen; zij bezochten de scholen echter zelden, zoodat een instructie van 1697 eraan moest herinneren, dat de predikanten het toezicht uitoefenden

„niet met uitsluiting van de politique opperhoofden, welke nevens haar Eerwaarde steeds gequalificeerd geweest zijn, zoo wij hun als nog qualificeren bij dezen, tot curatores over de zelve scholen, die zij derhalven dikmaals zelfs in perzoon, en onder anderen zomwijlen ook eens op 't onvoorzienste, item nu en dan met den Predikant te zamen, moeten visiteren" ¹⁾).

De autoriteiten zagen zeer wel in, dat het toezicht door de predikanten en de „politique opperhoofden" niet voldoende was en dat het wenschelijk moest worden geacht, dat ook schoolinspectie plaats had door personen, die zelf bij het onderwijs werkzaam waren. Uit die overweging werd eerst op Honimoa, later ook op Leitimor (Zuid-Ambon) een „oppermeester" aangesteld, die naast zijn gewone onderwijstaak tot plicht had, de scholen in zijn ressort „op het onverwagtste" te bezoeken, de absente en presente kinderen aan te teekenen en voorts „na de pligt der meesters, der scholieren en na den toestand van den godsdienst (te) vernemen": aldus de Ambonsche kerkenorder van 1673. In 1702 werd de oppermeester op Honimoa afgeschaft; die op het kasteel verdiende toentertijd acht rijksdaalders 's maands. De genoemde kerkenorder stelde tevens het ambt van „visitateur der scholen" in, als hoedanig de Portugees Jeremias Rodrigos, schoolmeester en voorzanger in de Maleische kerk te Amboina, benoemd werd. Deze man, die acht rijksdaalders per maand verdiende, schijnt de eerste onderwijsinspecteur in Indië te zijn geweest.

*

* * *

Hoezeer de scholen een geregelde inspectie behoeften blijkt duidelijk uit de toestanden op de Moluksche eilanden buiten de Ambongroep. De predikanten, die hun standplaats te Amboina hadden en de verder gelegen eilanden dus niet dan na lange en dikwijls gevaarvolle zee-reizen vermochten te bereiken, konden de scholen op Ternate, Batjan, Makjan, in de Minahassa en op de Sangir- en Talaudeilanden slechts zelden bezoeken en moesten dan ook in hunne inspectierapporten meer-malen van diep verval getuigen. Zoo schreef Ds. Peregrinus in 1676:

¹⁾ Valentijn III, blz. 133.

„Den 25sten (Augustus) hebbe ik neffens een ouderling buiten het Fort (van Ternate) de schoole bezogt, die heel sober en slegt was, alzo ik daar niet meer dan twaalf kinderen bevond te wezen, waar van maar zes de Aldegonde vragen ¹⁾ en de andere zes de Gebeden leerden, die, ondervraagt, niet veel wisten te antwoorden" ²⁾. Veel nadeel onder- vond het onderwijs ook van de ongeordende politieke toestanden overal waar het Compagniesgezag onvoldoende sterk was. Op dezelfde inspectiereis vernam Ds. Peregrinus omtrent de scholen op Tagulanda (een eiland van de Sangirgroep), dat deze „gants en ten eenemaal vervallen" waren: er was daar in geen twee maanden kerk- of school- dienst geweest „om dat beide de schoolmeesters vreesden te zullen vermoort worden". Een persoonlijk bezoek aan het eiland wees nu uit, dat de „substituit koning of president" gaarne bereid was, zijne plichten tegenover de Compagnie na te komen ³⁾, maar dat hij door zijne onderdanen onvoldoende werd gehoorzaamd; derhalve werd tot de Compagnie het verzoek gericht, een sergeant en eenige soldaten naar het eiland te zenden ⁴⁾. Geheel in denzelfden geest schreef Ds. Montanus in 1675 omtrent Sangir, dat dit eiland „wel een ervaren meester vereischt, zo in onderwijs als in tugt-kunde, om deze wonder- lijke humeuren van menschen met leenige en strakke zeelen te leiden en te breidelen" ⁵⁾.

Gelukkig was de toestand op deze buitenkantoren niet overal zoo ongunstig. Omtrent Menado rapporteerde Ds. Montanus in 1675: „In de schoole zijn vijf en twintig schoolkinderen verschenen, van welken de meesten in de meeste gronden des Geloofs, in de leeskunde redelijk wel onderwezen . . . zijn", terwijl omtrent het eiland Talaud kon

¹⁾ In opdracht van de Compagnie verscheen in 1682 een Maleische vertaling van Marnix' „Kort begrip", door S. D(anckaerts). Er is eveneens een Portugeesche vertaling van 1688. De volledige titel luidt: „Cort begrijp der voornaamste hoof- stücken der christelijcker Religie".

²⁾ Valentijn I, blz. 402.

³⁾ Tagoelondang ressorteerde onder Ternate en viel dus mede onder het contract, in 1609 met den Sultan van Ternate gesloten: J. E. Heeres, *Corpus diplomaticum I* (1907), blz. 61 vlg.

⁴⁾ Valentijn I, blz. 403—404.

⁵⁾ Aldaar, blz. 399.

worden verklaard: „De vijf en negentig schoolkinderen, beneffens de bejaarden, betoonden blijken van zeer goede kennisse in den Godsdienst" ¹⁾). Welk een invloed de handhaving van orde en rust op de onderwijsresultaten had, blijkt uit een inspectierapport van het jaar 1690, volgens hetwelk de scholen op het hierboven vermelde Tagulanda tot de beste scholen in de Molukken behoorden ²⁾).

In verband met de onzekere toestanden en het groote schoolverzuim onder de leerlingen loopen de numerieke gegevens, die de predikanten omtrent hunne bevindingen verstrekten, sterk uiteen. Een rapport uit het jaar 1695 vermeldt het volgende omtrent de scholen in de Molukken buiten het Ambonsche:

	Meesters	Scholen	Schoolkinderen
Ternate	5	2	54
Makjan	1	1	12
Batsjan	1	1	12
Celebes	7	6	220
Tagulanda ³⁾	3	2	148
Sjauw ⁴⁾	4	4	263
Sangir	12	11	319
Het Talauts eiland			
Cibroewang ⁵⁾	1	2	29
8 eilanden	34	29	1057

Het verdient opmerking, dat het aantal vrouwelijke leerlingen op de scholen gering bleef. In 1705 constateerde Ds. Brands op een visitatiereis, dat op Taroena (Groot-Sangir) onder de 62 scholieren 12 meisjes waren, terwijl te Candahar (idem) 39 jongens en 4 meisjes werden aangetroffen. Aan een principieele afkeerigheid van de zijde der Compagnie ten aanzien van meisjesonderwijs lag dit niet; het zou

¹⁾ Aldaar, blz. 394 vlg.

²⁾ Aldaar, blz. 417.

³⁾ Tagoelandang (Sangireil.).

⁴⁾ Siau (Sangireil.).

⁵⁾ Kabroewang of Kaboroan.

met het uitgesproken Christelijk karakter van deze scholen onvereinigbaar zijn geweest, indien de meisjes daarvan zouden zijn geweerd. Het moeten dus bezwaren van de betrokken inheemsche bevolkingsgroepen zijn geweest, die de vrouwelijke schoolbevolking klein deden blijven. Het bericht van Ds. Brands, dat de bevolking van Pehe (op Siauw) de meisjes niet naar school wenschte te zenden wegens met haar gepleegde „onordentelijkheden” bevestigt dit vermoeden.

De waardeering, die de bevolking voor het Compagniesonderwijs koesterde, was over het algemeen niet groot. De mededeeling van Valentijn, dat de bewoners van Oma en de Oeliassers „den Godsdienst maar voor een hofdienst en den schooldienst voor een zware slavernij houden”, bezit stellig algemeene geldigheid. Het Christendom was in streken, waar zelden een predikant kwam, weinig meer dan een vernis; heidensche gebruiken slopen telkens in en somtijds waren het uitsluitend politieke motieven, die een inlandsch vorst tot de bereidverklaring noopten, den Christelijken godsdienst in zijn rijk te steunen en te bevorderen. De verplichting om de kinderen geregeld de school te doen bezoeken tot zij door den predikant waren „verlost”, zooals dit toenmaals heette, werd door vele Christenen als drukkend gevoeld.

*

* *

Het schoolonderwijs buiten Amboina en de Molukken beperkte zich eveneens tot de streken, waar het Christendom door de krachtige actie der Portugeezen en Spanjaarden ingang had gevonden. Toen de Nederlanders zich vestigden in den Timorarchipel, kwam de noodzaak van onderwijs aan de aldaar gevestigde Christenen tevens aan de orde. Onze oudste vestiging in die streken, het fort Concordia op het eiland Timor, waaromheen later de stad Koepang ontstond, werd tevens het eerste centrum van schoolonderwijs; in 1701 althans was ter plaatse reeds een school. Uit een bericht van 1756 van den Koepangschen predikant aan den Gouverneur-Generaal blijkt voorts, dat in dat jaar de negorijen op het eiland Roti alle een school hadden. De gebouwen werden door de bevolking opgericht, en de onderwijzers werden naar het heette door de radja's, doch in werkelijkheid door den kleinen man onderhouden; de werkzaamheid der Compagnie schijnt zich te hebben

bepaald tot de verstreking van eenige Maleische Bijbels en psalmboeken. Ook het eiland Savoe had in de achttiende eeuw een school; het reeds genoemde rapport uit 1756 vermeldt, dat naar Savoe een inlandsch onderwijzer was gezonden, die de taal van dat eiland kende en die dus blijkbaar niet in het Maleisch doch in het Savoeneesch les zou geven. Cook vermeldt ook in de beschrijving van zijn ontdekkingsreis in 1770, dat er op Savoe een onderwijzer was, die de leerlingen leerde lezen en schrijven en hun verder „the principles of Christianity” bijbracht ¹⁾.

Tot in den uitersten zuid-oosthoek van den archipel drong het schoolsysteem der Compagnie door. Op Kei werd in 1635 een predikant geplaatst, die twee schoolmeesters medekreeg; dit evangelisatiewerk werd echter spoedig gestaakt. Langer bleef de geestelijke verzorging op de Aroe-eilanden gehandhaafd: de scholen aldaar bleken in 1710 nog in vrij goeden staat te zijn. Ook tot de zuid-westereilanden strekte de Compagnie haar zorgen uit; in 1700 trof Ds. Stampioen op elk der eilanden Kisar, Wettar, Damar en Letti een schoolmeester aan, met een totaal aantal leerlingen van 139. Zoozeer beperkte de Compagnie zich in hare activiteit tot de streken, die reeds door de Portugeezen of de Spanjaarden waren gekerstend, dat zij b.v. een eiland als Flores, hetwelk door de Portugeezen niet was beïnvloed, links liet liggen. Overgang van heidenen en „Mooren” tot het Christendom zag de Compagnie gaarne; zij bepaalde zelfs dat ieder „Indiaens persoon”, die zich liet doopen, twee Nederlandsche kronen van 40 stuivers zou ontvangen ²⁾. Doch een sterke actie ter „bekinghe van d’ongelovighe”, zooals Coen die voorstond ³⁾, is van de Compagnie nimmer uitgegaan; zending in eigenlijken zin heeft de Protestantsche kerk in den Compagniestijd niet verricht. Op Sumatra is dan ook vóór de negentiende eeuw van onderwijs geen sprake geweest; op Java heeft het aan kersteningsactie onder de Soendaneezen, Javanen en Madoe-

¹⁾ J. A. van der Chijs in Tijdschr. Batav. genootschap XXV (1879), blz. 2, 28 en 37.

²⁾ N.I. Plakaatboek I, blz. 371.

³⁾ Brieven van Coen (ed. H. T. Colenbrander) I, blz. 806.

reezen geheel ontbroken en beperkte het onderwijs zich tot enkele centra. Het is het onderwijs op Java, dat thans de aandacht vraagt.

*

* *

Het contact, dat de Oost-Indische Compagnie met de inheemsche bevolking had, was op Java veel minder intensief dan in de Molukken. De dorpen in de Molukken produceerden specerijen voor de wereldmarkt en ondervonden daardoor ten sterkste den invloed van het monopoliestelsel, dat de bewindhebbers bij den specerijhandel meenden te moeten handhaven. De Javaansche dorps huishouding daarentegen was hoofdzakelijk op eigen behoeftevoorziening ingesteld; slechts voorzoover zij peper, katoen of andere marktwaren teelde had zij voor het groote handelslichaam economische beteekenis. Voor de verkrijging van de weinige marktartikelen, die op Java's bodem werden geteeld, kon de Compagnie volstaan met contact met de inlandsche hoofden; met het eigenlijke volk had zij, anders dan in de Molukken, geen relatie. Daar kwam bij, dat de bevolking van Java buiten aanraking met de Portugeezen was gebleven; het Katholicisme was hier dus niet doorgedrongen, zoodat ook uit dien hoofde geen aanleiding tot bemoeienis met de volks massa bestond. Van een wijdvertakt kerk- en schoolstelsel, zooals Amboina en de Molukken dat te zien gaven, was dan ook geen sprake. Christenen werden slechts in enkele havenplaatsen aangetroffen, waar een bonte drom van Nederlanders, Mardijkers ¹⁾ en „mixtiezen” zich ophield.

Afgezien van een tweetal nederzettingen van Inlandsche Christenen, die nog ter sprake komen, was er langen tijd op Java slechts één Christelijke gemeente: die te Batavia. Semarang kreeg voor het eerst een predikant in 1753; Soerabaja, waar reeds in 1708 een krankbezoeker werd geplaatst, kreeg een eigen predikant eerst in 1785. De

¹⁾ Mardijkers (Mal.: orang merdeka: vrije burgers) waren Aziaten van vreemde herkomst, die de vrijheid hadden verworven, alsmede hunne afstammelingen van gemengden bloede. Zij, die tijdens het bewind van de Hollanders of de Portugeezen waren vrijgelaten, waren Christenen. Hun taal was Portugeesch (Vgl. De Haan, Oud Batavia ²⁾, blz. 397). Als tegenstelling met de „mixtiezen,” wier bloed Europeesche elementen bevatte, worden zij dikwijls „swarten” genoemd.

geschiedenis van het onderwijs op Java in den Compagniestijd is dan ook een geschiedenis van het onderwijs in Batavia. Dit leent zich tot een meer uitvoerige behandeling, niet alleen omdat, dank zij de uitgave van het Nederlandsch-Indisch Plakaatboek, van het onderwijs te Batavia veel meer bijzonderheden bekend zijn dan van dat in de Molukken, maar ook omdat de regelingen, die de hooge regeering voor Batavia trof, elders zooveel mogelijk werden nagevolgd.

Niet zoodra was het oude Jacatra in handen van de Compagnie gekomen, of een school voor de Christenbevolking werd opgericht; reeds in 1617 bestond in de loge een school ¹⁾, en Valentijn vermeldt, dat in 1622 de „Batavische school” 92 mannelijke en 45 vrouwelijke leerlingen telde. Een „burgerschool” kwam tot stand in 1630 met het doel dat de jeugdige discipelen „tot bequame instrumenten van de Republyck souden gefatsoeneert worden” ²⁾. In 1636 waren er reeds drie scholen, waaronder eene voor meisjes. De leerkrachten waren Europeanen; de Amsterdamsche kerkeraad, die voor hunne uitzending zorgde, examineerde hen vóór hun vertrek op hunne rechtzinnigheid en op hunne kennis van lezen en zingen. Het waren lieden van allerlei slag: er waren gewezen timmerlieden, bootslieden en dergelijke onder. Evenzeer gemêleerd was de schoolbevolking, die uit „nederlantse, mestice en swarte jongens” bestond.

Een behoorlijke organisatie van het onderwijs kwam tot stand in 1643, toen onder het bewind van Gouverneur-Generaal Van Diemen een „Generale Kerkenordening” werd vastgesteld, die tevens de positie en de plichten der predikanten, krankbezoekers en schoolmeesters regelde ³⁾. Het hoofdstuk „Van de schoolmeesters” begint met een algemeene omschrijving van de taak dezer dienaren: „Het ampt van de schoolmeesters is vooreerst, de jonge jeugd de vreeze des Heeren in te scherpen, haar te onderwijzen in de fundamenten van de Christelijke religie, haar te leeren bidden, zingen, met haar te kerk te gaan en te catechizeeren. Ten anderen, haar te leeren hare ouders, overheden ende meesters te gehoorzamen. Ten derden, haar te leeren lezen,

¹⁾ De Haan, blz. 15.

²⁾ Grondijs, blz. 18.

³⁾ N.I. Plakaatboek II, blz. 31 vlg.

schrijven ende cyfferen. Ten vierden, haar te leeren allerlei goede zeden en manieren, ende eindelijk betragten, dat in de schoolen geen andere als de Nederlandsche taal gebruikt werde". Zonder aan de volgorde dezer enumeratie meer beteekenis te hechten dan zij verdient, kan men toch wel constateeren, dat godsdienstige en zedelijke vorming meer op den voorgrond stond dan de uitroeiing van het analfabetisme. Het trekt echter de aandacht dat het „cyfferen", anders dan in de Molukken, op het programma staat vermeld; daaruit blijkt, dat het onderwijs te Batavia een meer maatschappelijken inslag had dan ginds. De aanhef van het nog nader te bespreken schoolreglement van 1684 bevestigt dit; daarin wordt namelijk gewag gemaakt van het nut van het onderwijs „waardoor deselve (d.w.z. de leerlingen) dan metter tyt worden bequaem gemaect om bij de politie ¹⁾ en kerk te kunnen dienen".

Van bijzonder belang is het voorschrift, dat in de scholen geen andere dan de Nederlandsche taal mocht worden gebezigd. Deze bepaling was een der vele pogingen van de Compagnie om de Nederlandsche taal in Indië zooveel mogelijk te handhaven en uit te breiden ²⁾. Noodig was dit zonder twijfel. Batavia, met zijn grachten, ophaalbruggen en pakhuizen mocht naar het uiterlijk een Hollandsche stad wezen, in werkelijkheid was de samenleving er allesbehalve Europeesch. Naast het geringe aantal der uit het moederland afkomstige Nederlanders waren er talrijke Christenen van inheemschen of gemengden bloede, die slechts Maleisch of Portugeesch konden spreken: inlandsche slaven of vrijgelatenen, „mestiezen" van Java of van de Portugeesche koloniën, zwarten uit Angola en elders. Verder natuurlijk niet-christenen: Inlanders (meest slaven) en Chineezzen. Vooral het aantal Hollandsche vrouwen was klein. De echtgenooten der in Batavia wonende Hollanders waren dikwijls niet in staat de Nederlandsche taal te spreken; zij lieten de opvoeding harer kinderen geheel aan de slaven en slavinnen over, zoodat het opgroeiende kroost zich wel in het Malabaarsch, Bengaalsch, basterd-Portugeesch of Ma-

1) „Politie" heeft hier de meer algemeene beteekenis van: bestuur, administratie.

2) Vgl. hiervóór, blz. 23—24.

leisch kon uitdrukken doch niet in het Nederlandsch ¹⁾). Al bleef het Nederlandsch de officieele taal, waarin de regeering hare resolutiën vaststelde en hare administratie voerde, in het maatschappelijk leven hadden het Maleisch en het Portugeesch de overhand. Van haar kant poogde nu de Compagnie aan de Nederlandsche taal een grootere verbreiding te geven.

Reeds tijdens het bewind van Gouverneur-Generaal Van Diemen zag de Indische regeering het gebruik van de Portugeesche taal door de slaven en de slavinnen zoozeer toenemen, dat zij ernstig begon te vreezen „deselve eyndelyck d'overhant nemen ende onse vaderlantse tale 't eenmael onderdrucken soude, dat (= hetgeen) om vele ende gewichtige polytycque consideratien soodanich niet en behoort" ²⁾. Uit die overweging bepaalde zij: dat de slaven, die te voren nooit hoeden of mutsen hadden mogen dragen, dit voortaan wel mochten doen indien zij de Nederlandsche taal „redelyck verstaen ende spreecken" konden; dat slaven en slavinnen door Christen-eigenaars slechts mochten worden vrijgelaten indien zij redelyck Nederlandsch konden spreken; dat inlandsche vrouwen, die het Nederlandsch „niet redelyck verstaen ende spreecken", geen huwelijk met een Nederlander mochten aangaan; dat ten slotte onder de Mardijkers niemand tot officier mocht worden geëligeerd die het Nederlandsch onvoldoende machtig was. Het voorschrift van 1643, dat in de scholen uitsluitend Nederlandsch moest worden gesproken, sluit zich daarbij geheel aan.

Enkele andere bepalingen uit de kerkenordening van 1643 geven een inzicht in de organisatie van het onderwijs, al bleven vele punten ongeregeld. Omtrent de schooluren wordt vastgesteld, dat de kinderen twee halve dagen des weeks, namelijk Woensdags en Zaterdags „speeldagen" zullen hebben; de overige middagen was er dus school. Artikel 80 schrijft verder voor, dat elk half jaar de kinderen van alle scholen zullen bijeenkomen om „ter presentie van alle de gedeputeerden der hooge overigheid ende Kerkenraat" geëxamineerd te worden;

¹⁾ Vgl. F. P. H. Prick van Wely, Neerlands taal in het verre oosten (1906), blz. 9 vlg.; De Haan², blz. 418 vlg.

²⁾ N.I. Plakaatboek I, blz. 459.

deze halfjaarlijksche schoolexamens hebben tot diep in de negentiende eeuw plaats gehad.

De tot dusver vermelde voorschriften golden voor het onderwijs, dat bestemd was voor de vrije inwoners van Batavia, een naar ontwikkeling en sociale samenstelling zeer heterogene groep: zij omvatte Portugeezen en hunne afstammelingen; Mardykens; Compagniesdienaren of ex-compagniesdienaren en de afstammelingen daarvan, velen van gemengden bloede. Vandaar de reeds geciteerde opgave, dat de schoolbevolking uit Hollanders, mestiezen en zwarten bestond. De eigenlijke inheemsche bevolking en de slaven waren voor deze scholen niet bestemd; de Compagnie volgde steeds de gedragslijn, de inlanders zooveel mogelijk te scheiden van de vrije burgers, die een afzonderlijke klasse vormden tusschen de Compagniesdienaren en de vreemdelingen. Toch liet zij de Christen-inlanders niet van iedere geestelijke zorg verstoken blijven: zij stelde naast de Europeesche schoolmeesters inlandsche „leermeesters” aan. De kerkenordering van 1643 schreef voor, dat de inlandsche schoolmeester aan de westzijde der stad de „inlandsche kinderen” zou onderwijzen in de christelijke religie en in de lees- en schrijfkunst; 's avonds moest hij de volwassenen een hoofdstuk voorlezen uit den Portugeeschen Bijbel. Voorts was er toenmaals een inlandsche schoolmeester in het Bandaneesche en een in het Malabaarsche kwartier der stad.

Het eerste afzonderlijke schoolreglement werd uitgevaardigd in 1684, toen Camphuys Gouverneur-Generaal was; het betrof zoowel de compagniescholen als de onderwijsinrichtingen, die van particulieren uitgingen. Het reglement ¹⁾ verklaarde het geheele schoolwezen tot een aangelegenheid, de Compagnie regardeerde: niemand zou school mogen houden zonder licentie van de regeering. Ter verkrijging eener zoodanige licentie zou de aanvrager vanwege den kerkeraad worden geëxamineerd, waarbij zou moeten blijken dat hij tot de ware Gereformeerde religie behoorde. Als ontwikkelingseisch werd verder voor de schoolmeesters gesteld, dat zij „alle gedruckte boecken en geschreven papieren promptelyck leesen, een goede hand schrijven, de psalmen

¹⁾ N.I. Plakaatboek III, blz. 125 vlg.

Davids bequaemelyck singen en redelyck cyfferen connen". Nauwkeurig werd voorgeschreven, welke gebeden op de school moesten worden gehouden, welke gezangen moesten worden gezongen. De schooltijden zouden zijn: des morgens van acht tot elf uur, des middags (behalve op Woensdag en Zaterdag) van twee tot vijf uur; het stelsel, om de lessen in de morgenuren geheel te doen afloopen, is eerst in de tweede helft der negentiende eeuw opgekomen. Hernieuwd werd de bepaling, dat in de school geen andere dan de Nederlandsche taal mocht worden gesproken. Afzonderlijke plaatsing van de mannelijke en de vrouwelijke leerlingen werd geboden, „om alsoo alle ongeregeltheden en ongebondentheden voor te komen". De door de Compagnie gegageerde schoolmeesters zouden de kinderen van armen en slaven gratis moeten onderwijzen; van andere ouders zouden zij echter vrijwillige giften mogen aannemen. De niet door de Compagnie bezoldigden zouden een maandelijksch schoolgeld mogen heffen, goed te keuren door de hooge regeering. Nauwkeurig werd voorgeschreven welke vacantiën mochten worden gegeven: tweede en derde Paaschen Pinksterdag, drie kerstdagen, Nieuwjaar, Hemelvaartsdag, de dag van de verovering van Batavia en de openbare bid- en dankdagen, „sonder datse (nl. de meesters) haer selven sullen aenmatigen boven dese eenige andere daar bij te doen, alsoo andersints de tyt voor de jeught al te veel versuymt en de gemoederen van het leeren afgetrocken worden". Men kan gerust zeggen: vacanties waren er niet, alleen vrije dagen. Ten slotte werd bepaald, dat twee malen per jaar visitatie der scholen zou plaats hebben, en wel door een predikant, een ouderling en „een, die de hooge regeringe daartoe sal gelieven te comitteeren."

Waar de Compagnie een mogelijkheid zag om het schoolbezoek te bevorderen, daar liet zij zulks niet na. Kinderen, die ten laste van de openbare of de kerkelijke kas kwamen, waren steeds verplicht het onderwijs te volgen¹⁾: zoowel aan het weeshuis als aan het armenhuis te Batavia was een school verbonden. Ook waren de huiszittende armen verplicht, hunne kinderen naar school te zenden;

¹⁾ N.I. Plakaatboek I, blz. 382, 523.

uit een aanschrijving van het jaar 1777 blijkt, dat aan dit „oud gebruik” niet de hand werd gehouden, zoodat bepaald moest worden, dat weigerachtige ouders hunne alimentatiepenningen zouden verbeuren ¹⁾). Het nieuwe reglement op het armenhuis, dat het volgende jaar werd vastgesteld, bevatte in verband hiermede de bepaling, dat de kinderen der huiszittende armen dagelijks in het armenhuis moesten compareeren om onderwijs te ontvangen in lezen, schrijven en cijferen ²⁾).

Tot in hare nadagen, toen de commercieele en financieele ondergang voor de deur stonden, heeft de Compagnie het schoolwezen behartigd. Veel hing daarbij af van de inzichten der verschillende Gouverneurs-Generaal; bijzonder stabiel was de politiek van het Indische gouvernement nimmer, en iedere landvoogd volgde de koers die hem de beste scheen. Toen dan ook in 1777 Reynier de Klerk als Gouverneur-Generaal optrad, een man van veelzijdige wetenschappelijke belangstelling — hij stond in 1778 aan de wieg van het Bataviaasch genootschap van kunsten en wetenschappen — poogde hij het peil van de scholen, „welke zedert eenigen tijd in groot verval zijn geraakt”, te verheffen. Het schoolreglement van 10 April 1778 ³⁾ luidde een nieuw tijdperk in de Indische onderwijsgeschiedenis in, niet zoozeer doordat het een reorganisatie van het systeem bracht als wel doordat het scherper regelde en het toezicht op deze regelingen activeerde.

Het opmerkelijkste element in de schoolverordening van 1778 bestaat wel hierin, dat voor het eerst gepoogd werd eenige voorschriften te geven nopens leerstof en leermethode. Bepaald werd, dat de kinderen naar hunne bekwaamheden in drie klassen moesten worden verdeeld: in de eerste (d.w.z. de hoogste) klasse wordt les gegeven in lezen, schrijven, catechiseeren, zingen en rekenen; in de tweede klasse zijn de vakken: lezen, schrijven, catechiseeren en zingen; in de derde (d.w.z. de laagste) klasse leeren de kinderen het ABC en spellen. De overgang van het individueele naar het klassikale onderwijs is hier derhalve zichtbaar. Men meene echter niet dat de „klasse” reeds was uitge-

¹⁾ Aldaar X, blz. 124.

²⁾ Aldaar X, blz. 222.

³⁾ Aldaar, blz. 240 vlg.

groeit tot een leerlingengroep in eigen afzonderlijke lokaliteit met eigen onderwijzer: de drie klassen bevonden zich nog tezamen, en een strak systeem van jaarlijksche bevordering naar een hoogere klasse was nog onbekend.

De Nederlandsche taal bleef volgens het schoolreglement van De Klerk de onderwijstaal. De leerkrachten ontvangen nu echter een aanwijzing hoe zij moeten handelen ten aanzien van het feit, dat vele leerlingen die taal onvoldoende beheerschen: „Zij zullen alle de kinderen en slaven van Christenen de Nederduitsche taal laten aanleeren, hen in het eerst de Maleitsche en Portugeesche woorden, door dezelve gebruikt, in het Nederduitsch, en de Nederduitsche woorden, die zij leezen, in het Maleitsch of Portugeesch vertolken en daer na beletten, dat 'er geen andere taal dan de Nederduitsche van dezelve gesproken worde". Dit is het oudste voorbeeld van taalmethodiek op een punt, dat tot op den huidigen dag een probleem oplevert voor het Indische onderwijs.

Een uitgewerkt leerplan geeft het reglement van 1778 slechts voor het godsdienstonderwijs. In de laagste klasse moet worden onderwezen: „het gebed des Heeren, de twaalf articulen des geloofs, de tien geboden, de morgen- en avondgebeden, benevens de gebeden voor en na het eeten". In de tweede klasse wordt vervolgens de Heidelbergsche catechismus of een kort begrip daaruit behandeld, terwijl in de hoogste klasse het vraagboek van Hellenbroeck ¹⁾ op het programma staat. Het is te betreuren, dat analoge voorschriften voor de andere vakken ontbreken.

Ten einde het peil van de in verval geraakte scholen te verhoogen bepaalde het reglement, dat de schoolmeesters, vooral de inlandsche, naarstig de predicatiën in de Hollandsche kerk en de catechisatiën moesten bijwonen; ook moesten zij elken Woensdagavond om half vijf in de binnen-Portugeesche kerk verschijnen „om door een daar toe aangesteld lid der scholarchale vergadering in den godsdienst en de Nederduitsche taal onderwezen te worden". Dit voorschrift, dat meer

¹⁾ A. Hellenbroeck († 1731), predikant in Nederland, schreef een bekend catechisatieboekje.

dan eenig ander op het onvoldoende ontwikkelingspeil van vele meesters wijst, doet tevens zien dat het toezicht op den stand van het onderwijs werd verscherpt. Het college van „curatoren en scholarchen”, dat geleidelijk de inspecteerende taak des kerkerads had overgenomen, was reeds in 1777 uitgebreid, opdat het geregeld de scholen kon inspecteeren en zich meer met het onderwijs kon inlaten dan tot dusverre ¹⁾).

De verschillende maatregelen, die na 1778 door of op voorstel van curatoren en scholarchen werden ingevoerd, wijzen inderdaad op intensievere bemoeienis met het onderwijs sinds dat jaar. Zoo werd het college in 1779 gemachtigd avondschoolen op te richten ten behoeve van hen, die in Compagniesdienst waren of zouden komen en ontijdig van school waren genomen. Ter uitvoering daarvan bepaalde het college, dat de jongelingen, die op een der Compagnieskantoren bescheiden waren, elken Woensdag- en Zaterdagmiddag van 4 tot 6 uur van een der schoolmeesters onderwijs zouden ontvangen ²⁾).

In het jaar 1786 werd een beslissing genomen, die voor het schoolwezen van groote beteekenis was: het voorschrift, dat aan alle Compagniescholen te Batavia het Nederlandsch de onderwijstaal moest zijn, werd ingetrokken. Uit overweging toch, dat vele ouders de Nederlandsche taal in het geheel niet kenden, bepaalde de regeering, dat op slechts twee van de vier Compagniescholen het Nederlandsch zou worden gehandhaafd; op de beide andere zou het onderwijs voortaan onderscheidenlijk in het Maleisch en in het Portugeesch worden gegeven. In aansluiting hieraan werd in 1788 bepaald, dat in de school van het armenhuis te Batavia niet langer het Nederlandsch zou worden onderwezen, zooals nog in 1777 was voorgeschreven; het Portugeesch zou hier voortaan de onderwijstaal zijn, vermits „de daar in onderwezen wordende kinderen alle van Portugeesche ouders waaren en dus niet dan zeer moeielijk de Hollandsche taal leerden” ³⁾. Deze gang van zaken behelsde de erkenning, dat het der Compagnie in Batavia evenmin als in het Ambonsche gelukt was, aan de samenleving een Nederlandsch stempel op te drukken.

¹⁾ De Haan ², blz. 630.

²⁾ N.I. Plakaatboek X, blz. 417, 427.

³⁾ Idem XI, blz. 35.

Dat de Compagnie niet slaagde, was mede te wijten aan het lage gehalte van het onderwijzend personeel, waaromtrent hierboven reeds een en ander werd medegedeeld. De salarissen waren trouwens niet zoodanig, dat men een uitgelezen corps van leerkrachten mocht verwachten: de schoolmeesters verdienden in 1753 slechts f 15 's maands, terwijl het aanvangssalaris voor de predikanten f 90 à f 100 bedroeg. Toen eerstgenoemd bedrag in 1774 te laag werd geoordeeld, kwam een positieverbetering tot stand in dier voege, dat de tweede- of adjunct-schoolmeesters f 15 zouden genieten, doch dat de „eerste schoolmeesters” f 24 zouden ontvangen. Aanvankelijk werden de schoolmeesters, evenals de andere Compagniesdienaren, van regeeringswege gespijzigd aan algemeene tafels; later werd daarvan afgestapt en kregen de meesters in de plaats daarvan zes realen van achten en vier flapkannen Spaansche wijn.

Naast de schoolmeesters maakte de Compagnie gebruik van inlandsche „leermeesters”. Deze functionarissen, die men als ambulante godsdienstonderwijzers zou kunnen aanduiden, gaven hun onderricht niet in het Nederlandsch doch in het Maleisch of het Portugeesch; zij waren bestemd voor de vrije christen-inlanders en voor de slaven ¹⁾. In 1706 waren er in Batavia 36, die allen op één na in het Portugeesch hunne diensten verrichtten. Een bericht uit hetzelfde jaar vermeldt 34 „leermeesters in de bijzondere wijken”, die 4873 leerlingen hadden.

Ondanks het uitgesproken godsdienstig karakter van hun ambt waren de inlandsche leermeesters dienaren van de Compagnie en niet van de Kerk. In 1652 bepaalde de regeering namelijk, dat hunne tractementen voortaan uit de kas der Compagnie zouden worden betaald niet uit de diaconiekas. Er waren er op dat tijdstip vijf „tot leeringe van de inlandtse arme gemeente kinderen” en acht „tot onderwijsinge vande slaven ende slavinnen door de stadt” ²⁾. Hun salaris was niet zoo hoog als dat van de schoolmeesters; in 1753 verdienden zij te Batavia niet meer dan f 10 per maand, terwijl het aanvangssalaris op de buitenkantoren voor hen f 7 bedroeg.

¹⁾ Troostenburg de Bruyn, blz. 543—546.

²⁾ N.I. Plakaatboek II, blz. 177.

De algemeene ontwikkeling van de inlandsche leermeesters stond, zoo mogelijk, op nog lager peil dan die der schoolmeesters. Toen de regeering in 1744 voor het eerst een Maleische Bijbelvertaling met Arabische karakters besloot uit te geven, bleek aanstonds de noodzakelijkheid om het volgend jaar een „taalkundigen ordinaris klerk” aan te wijzen om deze leermeesters zoodanig te onder-richten, dat zij dezen Bybel konden verstaan en tevens hun kennis aan anderen konden mededeelen. Ook in karaktereigenschappen muntten de leermeesters niet uit, evenmin als de schoolmeesters. In 1766 werd geconstateerd, dat er „sommige gevallen externen, waar in d’ onkunde van sommige, zelfs in d’ eerste beginselen der Christelijke religie, dermaten doorstraald, dat het zich schaamt om niet te noteren, hoe overgegeven niet weynige zijn aan geen weergâa kennende luyhyd”¹⁾.

*

* *

De zorg van de Compagnie strekte zich niet alleen uit tot het gewoon lager onderwijs; ook voor de hoogere ontwikkeling harer onderzaten nam zij, zoo goed en zoo kwaad het ging, eenige maatregelen. Bepaaldelijk de opleiding van kerkelijke voorgangers had de aandacht. De Compagnie was nauwelijks geboren, of zij zorgde voor de uitzending van predikanten uit Nederland; reeds in 1603 werden twee predikanten aangewezen wier taak het zou wezen, de inlanders „tegen alle superstitien en verleidingen der Mooren²⁾ en Atheïsten met de H. Schrift te vermanen”³⁾. Spoedig echter begrepen de bewindhebbers, dat een speciale vorming voor de in Indië te werk te stellen voorgangers niet kon worden ontbeerd. Daarom besloot de Compagnie in 1622, te Leiden een eigen seminarie op te richten, over welks inrichting de Leidsche theologische faculteit werd gehoord. Ds. Walaeus, dezelfde die Oldenbarnevelt in zijn laatste uren bijstond, werd met de leiding belast van dit seminarie. Gedurende een tiental jaren leidde Walaeus,

1) Aldaar VIII, blz. 196.

2) Mohammedanen.

3) Bij Harthoorn, blz. 304.

die zijn professoraat te Leiden bleef vervullen, 12 voorgangers op, die mede in Indische talen (vooral Maleisch), zeden en gewoonten der inlanders enz. onderricht waren; in 1633 onthieven de heeren XVII hem van zijn functie en werd het seminarie opgeheven, daar er een voldoende aantal predikanten beschikbaar was.

Niet lang daarna leidde de behoefte aan predikanten voor den Indischen dienst tot andere maatregelen. In 1642 bood de predikant Johannes Stertemius de Indische regeering aan, tegen een redelijke vergoeding eenige kinderen in de kost te nemen en deze de Latijnsche taal te leeren. De Gouverneur-Generaal, Van Diemen, aanvaardde dit denkbeeld en zoo werd bepaald, dat Stertemius twaalf weezen, en wel van de „gauwste ende goetaerdighste Nederlantsche als Misticte jongens” in huis zou nemen, voor elk waarvan hij zes realen van achten 's maands zou ontvangen. De Compagnie, de diaconie en de weeskamer zouden daarvan elk twee realen betalen.

Daar de hoop werd gekoesterd, dat aldus de grondslag was gelegd voor een Latijnsche school, werd tevens een reglement van veertien artikelen vastgesteld, dat zoowel in het Latijn als in het Nederlandsch was geredigeerd. De leider kreeg den titel van rector, zijne helpers — zoo die er waren — dien van praeceptor. De lestijden zouden zijn des ochtends van 6½ tot 8 en van 9 tot 11 uur, alsook des middags (behalve Woensdag- en Zaterdagmiddag) van 2 tot 4 uur. Eigenaardig is het voorschrift, dat de leerlingen uitsluitend Latijn onder elkander moesten spreken.

Van de lotgevallen der Latijnsche school te Batavia is weinig bekend. Stertemius kreeg er na een jaar een Hongaar bij als „submagister ofte ondermeester”, doch verscheidene jaren vernemen wij van de school niets. In 1651 bleek zij niet zeer te floreeren, en vijf jaren later had zij slechts 11 leerlingen. De Indische regeering besloot toen, de school op te heffen; de leerlingen, die toen nog aanwezig waren, werden voor zoover noodig in Compagniesdienst genomen (1656).

De heeren XVII konden zich met de opheffing der Latijnsche school echter niet vereenigen. Aan hun aandrang om de school weder op te richten gaf de Indische regeering nochtans geen gehoor. Eerst toen men in patria tot daden overging en een nieuwen rector uitzond, zag

de regeering dat het ernst werd; zij benoemde, toen de uitgezonden rector onderweg overleed, een ander tot die functie. In het eerste jaar van haar tweede bestaan (1666) telde de school, die thans in een afzonderlijk gebouw aan de Tijgersgracht werd gehuisvest, reeds veertig leerlingen; daarna kwam echter spoedig verval, zoodat in 1670 andermaal tot opheffing moest worden overgegaan. Aldus het roemloos einde der historie van Batavia's Latijnsche scholen; zelfs wist men langen tijd niet met zekerheid op welke plaats in de stad de eerste school zich had bevonden ¹⁾).

Het zou verscheidene jaren duren, eer de voorbereiding tot het ambt van predikant andermaal in Indië ter hand werd genomen. In het jaar 1741 zond Gustaaf Willem van Imhoff, die inmiddels tot Gouverneur-Generaal was benoemd, een uitvoerig rapport aan de heeren XVII, behelzende „Consideratien over den tegenwoordigen staat van de Nederlandsche Geoctroyeerde Compagnie”, waarin hij naast de lagere scholen te Batavia een seminarie voor predikanten aanbeval. Van Imhoff's denkbeelden vonden bij de Heeren XVII een gunstig gehoor, en zoo ontving de Indische regeering de lastgeving, „niet alleen eenmaal regte scholen te Batavia aan te leggen in dewelke men de jeugd evenals hier te lande onderwyse, maar ook ten dienste van de verder gevorderde een Seminarium op te regten”. De bedoeling was, dat op dit seminarie de inlandsche talen zouden worden onderwezen; de geschikt geblekenen zouden, na het seminarium te hebben doorloopen, in het moederland voor proponent kunnen studeeren, terwijl de overigen als schoolmeester zouden worden aangesteld.

Eerst in 1745 kon Van Imhoff den tijd vinden, zich met dit onderwijsbelang bezig te houden. Hij bracht in dat jaar ter tafel een door hemzelf opgestelde „propositie tot het opregten van een Seminarium ter aankweeking van allerlije soort van subjecten in de talen deezer landen tot den dienst der kerken en scholen van Indiën.” De Raad van Indië vereenigde zich met het in de propositie vervatte, dat met de grondgedachte der „Consideratiën” overeenstemde, en zoo kon

¹⁾ Van der Chijs, blz. 15. Zij was gelegen aan de Tijgersgracht bij de Groene-straat (De Haan ², blz. 638).

met de regeling een aanvang worden gemaakt. Tot rector werd benoemd Dr. J. M. Mohr, predikant van de Portugeesche kerken te Batavia. Het reglement, dat vervolgens voor de school werd vastgesteld, bepaalde dat het getal leerlingen zou beginnen met 12 en geleidelijk tot 36 zou worden opgevoerd; jaarlijks zouden drie of vier discipelen, die den cursus met vrucht hadden doorloopen, naar Nederland worden gezonden ter verdere opleiding. Bij toelating zouden de kinderen tusschen 8 en 12 jaar oud moeten zijn; de aanneming zou geschieden „sonder onderscheyt van natie of geslagt”. Het seminarie zou in hoofdzaak een internaatsopleiding geven; echter zouden ook dagscholieren de lessen kunnen volgen — deze werden gegeven van 7½ tot 11 en van 3 tot 5 uur — terwijl anderzijds ook kostgangers konden worden aangenomen die de lessen niet volgden. Het onderwijs werd in vier klassen verdeeld. In de eerste klasse werd onderwezen het lezen en schrijven van Nederlandsch, Maleisch en Portugeesch, alsmede de beginselen der Christelijke godsdienstleer. In de tweede klasse kwam het Latijn erbij. De conrector gaf in de 3e klasse Grieksch, Hebreeuwsch, wijsbegeerte, geschiedenis, oudheidkunde enz., welk onderwijs in de 4e klasse door den rector werd voortgezet.

Op 1 November 1745 werd de school ingewijd. De Gouverneur-Generaal reed in staatsie naar de Portugeesche binnenkerk en hield daar een toespraak; de nieuwbenoemde rector sprak vervolgens in het Latijn een oratie uit over de voortplanting van het Christelijk geloof in de Indische gewesten.

Aanvankelijk werden de kosten van het seminarie rechtstreeks uit de kas der Compagnie betaald. In 1747 besloot de regeering echter, zooals in de achttiende en ook nog in de eerste helft der negentiende eeuw dikwijls geschiedde, bepaalde inkomsten aan te wijzen ter dekking van de kosten van het seminarie; dat die inkomsten niets met het object te maken hadden gold nimmer als een bezwaar. Zoo werd dan in 1747 voor het seminarie bestemd de helft van de opbrengst der boete, gesteld op het ondertrouwen aan huis in stede van op het stadhuis. In 1752 kreeg het seminarie er nog andere inkomsten bij, die zoo mogelijk nog minder met onderwijs van doen hadden: een derde van

de opbrengst der pacht op te houden hanevechterijen, en een vierde van de pacht op de Chineesche wajang en ronggeng's¹⁾).

Eigenaardig was ook de positiereregeling der docenten. Zij moesten volgens het systeem der Compagnie „rangen” hebben, zooals het overige personeel die had. Aldus werd bepaald, dat de conrector den rang van koopman zou verkrijgen, de eerste praeceptor dien van onderkoopman en de tweede praeceptor dien van boekhouder. De rector zou het salaris en de emolumenten van een predikant genieten, doch daarenboven per jaar f 1000 contant geld, 400 bossen padi, 4 lasten rijst, 2 amen wijn, 2 vaten bier, 4 pond foelie, 4 pond notemuskaat, 4 pond nagelen en 4 pond kaneel, benevens maandelijks 30 kan klapperolie. Dergelijke verstrekkingen in natura aan ambtenaren waren in de achttiende eeuw nog zeer gebruikelijk; eerst in de negentiende eeuw, zoowel in Nederland als in Indië, is de volledige geldhuishouding in het overheidsbeheer doorgevoerd.

In 1753 was het eindelijk zoo ver gekomen, dat een drietal leerlingen rijp werden geacht om het onderwijs aan een universiteit in Nederland te volgen. Eén weigerde en ging niet; een ander verliet de academie heimelijk, zoodat slechts één alumnus van het Bataviasche seminarie ten slotte als predikant in Indië terugkeerde. Het is bij dezen eenen gebleven, want bezuinigingsnoodzaak dwong Van Imhoff's opvolger Mossel reeds in 1755, het seminarie na een tienjarig bestaan te sluiten. Daarbij gold als overweging, dat er onder de „presente jongelingen” geen was, die voor de Indische kerk geschikt werd geacht, terwijl in het algemeen de school „van seer weynig succes” was geweest. De inlandsche drukkerij en boekbinderij, die bij het seminarie behoorden, werden naar de drukkerij in het kasteel overgebracht.²⁾

Een andere schepping van Van Imhoff onderging op denzelfden dag hetzelfde lot: de in 1743 gestichte Academie der marine werd

¹⁾ Tooneel- en dansvoorstellingen. Later kwamen er nog andere bronnen bij, zooals de boete op het gebruik van versierde of met linten en kwasten opgeschikte wagens of van Chineesche lantarens bij huwelijken of begrafenissen door personen beneden den rang van opperkoopman.

²⁾ Van der Chijs, De Latijnsche Scholen (1860). N.I. Plakaatboek VII, blz. 146 vlg.

eveneens door Mossel opgeheven. De lessen in navigatie, die aan deze school werden gegeven, waren openbaar: zij stonden open voor zee-officieren, stuurlieden en andere belangstellenden. Wie als kadet wenschte te worden toegelaten moest 12 à 14 jaar oud zijn en Protestantsch van geloof. Het leerplan der school zag er voor vier werkdagen aldus uit: 7—8 mathesis en cijferen, 8—9 Latijnsche en Moorsche talen (Maleisch, Malabaarsch en Perzisch), 9—11 navigatie en schrijven, 11—12 teekenen, 2—3 schrijven, cijferen en mathesis, 3—5 navigatie. De Woens- en Zaterdagden waren bestemd voor godsdienst-onderricht, dansen, schermen en paardrijden. De leertijd beliep zes jaren. Kenmerkend was het voorschrift, dat de kadetten zich in den dagelijkschen omgang niet van de Maleische taal mochten bedienen. De moeilijkheden, waaronder dit marine-instituut gebukt ging, waren van soortgelijken aard als die bij het seminarium theologicum: het getal geschikte leerlingen, in staat om de school met succes te doorloopen, was te gering. Mossel's opheffingsbesluit ging dan ook uit van de overweging, dat de academie slechts acht kadetten telde, zoodat de exploitatie te duur was geworden.

Tegenover de opheffing van de Academie der marine stond, dat te zelfder tijd een opleiding voor zeelieden, gecombineerd met eene voor ambachtslieden, werd aangevangen. Jaarlijks voerde de Compagnie een „considerabel getal” jongens uit Nederland aan, die tegen een belooning van f 5 à f 7 's maands als „putters of „boodschapgangers” dienst deden. Uit overweging, dat deze jongelieden allerlei „guytjeren” uithaalden, stelde de opperequipagemeester in 1755 voor, ten behoeve van een dertigtal van hen een school op te richten die hen, naar keuze, zou opleiden voor zeeman of ambachtsman. Er kon alsdan in twee ploegen worden gewerkt: de eene zou op wacht zijn voor het verrichten van boodschappen, de andere zou op school zijn ¹⁾). De regeering besloot dit voorstel aan te nemen; wat er echter in de praktijk van gekomen is blijkt niet, en zoo blijft de geschiedenis van Indië's eerste zeevaart- en ambachtsschool in het duister.

*

* *

1) N.I. Plakaatboek VII, blz. 104.

Naast het onderwijs, dat van de Compagnie zelve uitging, waren er natuurlijk eveneens scholen die door particulieren werden geëxploiteerd. Deze bleven niet buiten elk toezicht van de regeering; zooals hierboven reeds werd aangestipt, hadden ook de particuliere scholen aan bepaalde voorschriften te voldoen, en wel bepaaldelijk aan den eisch, dat niemand mocht school houden zonder licentie van de regeering. Het schoolreglement van 1684 bevatte reeds een bepaling van deze strekking, en ook in latere regelingen (schoolreglement van 1778, geamplieerd in 1788) kwam een verbod van clandestien schoolhouden voor.

De particuliere scholen, waar het hier om ging, vertoonden ten tijde van de Compagnie reeds de bonte verscheidenheid, die de moderne tijd te zien zou geven, en de schoolbevolking was nog bonter. In 1779 waren er 6 particuliere Nederlandsche scholen, sommige slechts voor deftige familiën bestemd, andere bevolkt door een gemêleerd gezelschap van Nederlanders, Chineezers, Mohammedanen en slaven. Daarnaast waren er op dit tijdstip 5 Mardijker schoolmeesters, allen slechts weinig leerlingen hebbend. Dit laatste was te verwachten: Voor de inlandsche Christenen zorgde de regeering; de Mohammedanen hadden voldoende aan hunne godsdienstscholen en hadden aan lager onderwijs in den gebruikelijken zin geen behoefte. Zoo was het slechts de Chineesche bevolkingsgroep, waaronder particuliere scholen in een dringende behoefte voorzagen; in 1652 verklaarde dan ook de Kerkeraad, dat de scholen der Chineezers „in getal seer veel zijn”¹⁾.

Reeds Confucius en zijne epigonen hebben met nadruk gewezen op schoolonderwijs als machtige hefboom tot volksbeschaving; hunne geschriften vloeien over van vermaningen om alle klassen in dat onderwijs te doen deelen. De Chineezers in Batavia lieten dan ook niet na, scholen op te richten, waartoe hun economische positie trouwens ten volle aanleiding gaf. Vermogende Chineezers — die hun eigen kinderen aan een particulieren onderwijzer in hun dienst zullen hebben toevertrouwd — zorgden door de oprichting van armenscholen, dat de minder bedeelde landgenooten onderwijs konden deelachtig worden. Zoo werd in 1737

¹⁾ De Haan², blz. 100.

te Batavia een school voor arme Chineesche kinderen geopend op kosten van de chineesche ingezetenen, die echter door de „fatale revolte van Ao. 1740” (de chineezenmoord) te gronde ging ¹⁾). In 1753 werd opnieuw verlof tot zulk een school verleend, op voorwaarde dat ook twee of drie Europeesche jongens er Chineesch zouden mogen leeren: daar de chineezen dikwijls geen Maleisch kenden achtte de Compagnie opleiding van eenige Hollanders in de Chineesche taal wenschelijk. Ook in 1787 werd vergunning tot oprichting van een Chineesche armenschool te Batavia verleend; deze zou worden onderhouden op kosten van de luitenants der Chineezen. Er was sinds 1729 ook een school in het Chineesche hospitaal, waar behalve Chineezen ook andere „onchristenen” werden toegelaten ²⁾).

Compagniescholen voor de Chineezen bestonden niet. Zulke scholen zouden niet gepast hebben in het systeem van de Compagnie, volgens hetwelk alleen onderwijs werd gegeven aan christenen of aan kinderen, die verwacht werden het te zullen worden. Toen in 1652 de kerkeraad van Batavia de middelen ter bekeering van de Chineezen besprak, werd als één dier middelen ook het oprichten van scholen voor de Chineesche jeugd aangegeven ³⁾); van de ter zake aan de regeering gedane voorstellen kwam echter niets. De Compagnie bepaalde zich ertoe, Chineesche kinderen op hare scholen toe te laten; toen zij in 1780 voorschreef, dat in alle scholen de Christenkinderen van de anderen, te weten de Chineezen, de Mohammedanen en de slavenkinderen, zouden worden afgezonderd, werd aan de toelating der niet-Christenen zelf niet getornd. Ook het godsdienstonderwijs liet de regeering ongemoeid. De Bataviasche kerkeraad verklaarde in 1674 — er was toen o.a. „een chineesche school en tempel bij Ansjol” — dat de Chineesche en Moorsche tempels behoorden te worden uitgerooid, doch dat de scholen mochten blijven „als beginzelen der borgerlyke wetenschappen, dog niet tot aanqueking van afgoderij en bijgeloove.” ⁴⁾ Dit principe strekte ook de Indische regeering tot gedragslijn.

*

* * *

1) N.I. Plakaatboek VI, blz. 533.

3) Valentijn, IV, 2, blz. 43.

2) De Haan ², blz. 392.

4) Aldaar, blz. 65.

Terwijl de Compagnie de inlanders, die christenen waren, zoo goed mogelijk van onderwijs voorzag, heeft zij eigenlijken zendingsarbeid nimmer vermogen te verrichten. Al had zij het bekeeringsideaal in haar vaan geschreven, in de praktijk wist zij dat ideaal met geen stap te benaderen. De nauwe band, waarmede de Kerk aan de Compagnie was vastgesnoerd, maakte het der Kerk evenzeer onmogelijk iets op zendingsterrein te verrichten, terwijl door dezelfde oorzaak ook voor particuliere zendingsvereeningen geen plaats was. Slechts door bijzondere omstandigheden ontstonden op Java een tweetal inlandsche Christengemeenten, die tevens onderwijscentra waren: te Depok en te Toegoe.

In 1714 liet het lid van den raad van Indië Chastelein, die te Depok — tusschen Batavia en Buitenzorg — land bezat, al zijne tot het Christendom overgegene slaven bij testamentaire beschikking vrij; hij schonk hun tevens die landen in gemeen eigendom, zoodat aldus een inlandsche gemeente kon ontstaan, die eenige welvaart bezat. Hier verrees ook een school, waaromtrent echter, voor zoover de 18e eeuw betreft, weinig bekend is. Het onderwijs werd gegeven in het Maleisch.

In 1744 kreeg de toenmalige eigenaar van het land Tjilintjing, Vinck genaamd, verlof om ten behoeve van de Christengemeente te Toegoe (oostelijk van Batavia) behalve een kerk ook een school te bouwen. Anders dan Depok, dat als Christengemeente is blijven bestaan en als onderwijscentrum beteekenis heeft behouden, is Toegoe thans vervallen; de Christengemeente is tot een nietig kuddeke ineengeschrompeld en de school is eenige jaren geleden verdwenen. Niet door de Compagnie werden deze scholen bezorgd; het was de betrokken inlandsche Christengemeente zelve die dit onderwijs bekostigde.

*

* *

Aangezien al het Compagniesonderwijs een godsdienstige fundeering had, en niet op een sociale of economische doch een religieuse bestemming berustte, kon van vakonderwijs in de 17e en 18e eeuw geen sprake zijn. Het ontbreken van vakonderwijs was trouwens in overeenstemming met de economische structuur der maatschappij; in het am-

bachtelijk georganiseerde kleinbedrijf kon de werkbaas zelf zijne leerlingen opleiden. De gedachte, dat de economische ontwikkeling der maatschappij door vakonderwijs kan worden bevorderd, kon dan ook eerst in de 19e eeuw opkomen.

De werkzaamheid van de Compagnie bepaalde zich aldus, wat het vakonderwijs betreft, tot de opleiding van die ambtenaren, die voor de goede vervulling van hun taak een bijzondere vorming behoeften; bepaaldelijk tegen het einde der 18e eeuw worden dergelijke opleidingen vermeld. Wij zagen reeds, hoe ter verdere ontwikkeling der administratieve ambtenaren in 1780 werd bepaald, dat alle jongelingen, die op een der Compagnieskantoren te Batavia bescheiden waren, elken Woensdag- en Zaterdagmiddag van vier tot zes uur onderwijs zouden ontvangen van een der Compagnieschoolmeesters. Verder gaf nijpend gebrek aan chirurgijns de regeering in 1777 aanleiding tot het besluit om „jongelingen uit de zeevaart, militie en het weeshuis, die eenige genie en geest bezitten” in een der hospitalen te plaatsen, waar zij practisch en theoretisch voor het chirurgijnsambt zouden worden opgeleid; zij zouden tot het vak kunnen worden toegelaten hetzij na een examen, hetzij op een „getrouw getuigenis van den geen, onder wien zij bescheiden zijn geweest.”¹⁾ Voor het overige kon de Compagnie in hare behoefte aan behoorlijk onderlegd personeel voldoende voorzien, door bij voorkomende gelegenheden enkele jongelieden ergens in de leer te doen; scholen in eigenlijken zin waren daarvoor niet noodig. Zoo bepaalde in 1797 Gouverneur-generaal Van Overstraten, dat ter verbreiding van de indigocultuur uit verschillende districten „twee knappe inlanders” zouden worden gezonden naar Tegal en Pekalongan, om daar te worden onderwezen in de cultivering der thom²⁾ en in het koken en bereiden der indigo.³⁾ In 1800 werd besloten, dat uit de marineschool te Semarang — opgericht in 1785, de opvolgster derhalve van de Academie der marine te Batavia — twee jongelieden, die in het rekenen onderlegd waren, zouden worden

1) N.I. Plakaatboek X, blz. 107.

2) Javaansch woord voor de Indigofera.

3) N.I. Plakaatboek XII, blz. 565.

gezonden naar Batavia om aldaar te worden opgeleid tot essayeur en muntmeester ¹⁾).

*
* * *

Het algemeen overzicht van het onderwijs in den Compagniestijd, waarmede dit hoofdstuk behoort te worden besloten, dient aan te vangen met enkele numerieke gegevens.

In 1779 bedroeg het getal der scholieren te Batavia 639 (waaronder 66 die door de omlopende inlandsche leermeesters aan de huizen werden onderwezen), ter noordoostkust van Java 327, te Makassar 50, op Timor 593, ter Westkust van Sumatra 37, te Cheribon 6 en te Bantam 5. In deze opgave ontbreken Amboina en de Molukken; ook van elders zijn deze voor deze tijdsperiode niet verkrijgbaar. Nu blijkt uit een eerder vermelde opgave van 1695, dat er in dat jaar in de Molukken 1057 scholieren waren, terwijl de Ambonsche scholen in 1708 3966 leerlingen telden. Voegt men deze gegevens, hoe ongelijksoortig ook, te zamen — daar het schoolwezen geen uitbreiding van beteekenis onderging, is dit geoorloofd — dan verkrijgt men een totaal van 6680. Dat dit aantal een, zij het benaderende, juistheid moet bezitten, blijkt uit de opgaven, die uit het begin der 19e eeuw tot ons zijn gekomen ³⁾).

In vergelijking met de getallen der scholieren, die thans onze onderwijsinrichtingen bevolken, is het hierboven vermelde getal miniem. Bedenkt men echter, dat de Compagnie in eerste instantie een handelslichaam was, dan verschijnt de omvang van het onderwijs in de 17e en 18e eeuw in een geheel ander licht. Dit klemmt te meer indien men zich voor oogen houdt, dat in Nederland de overheid het onderwijs aan de kerk en aan particulieren overliet, zoodat de Compagnie als lichaam met overheidsgezag meer deed dan met de moederlandsche verhoudingen overeenstemde. Het was in hare hoedanigheid van kerkelijke

¹⁾ N.I. Plakaatboek XIII, blz. 192.

²⁾ Aldaar X, blz. 418.

³⁾ Ultimo 1833 bedroeg het aantal leerlingen: (europeesche) lagere scholen 1560, scholen voor inlandsche Christenen 5150, te zamen 6710.

overheid, dat de Compagnie zich met de onderwijszaken inliet. Dat zij daarbij niet geleid werd door een gevoel van verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling der inheemsche bevolking in het algemeen mag evenmin een aangrijpingspunt tot kritiek wezen; de toenmaals heerschende opvattingen omtrent koloniaal beleid waren andere. Eerst tegen het einde der 18e eeuw gingen andere inzichten zich baan breken.

Litteratuur: François Valentijn, Oud en Nieuw Oost Indiën I, Molukse zaken (1724), III, Amboina's kerkelijke zaken enz. (1726), IV, 2, Zaaken van den godsdienst op het Eyland Java (1726); Ned. Indisch Plakaatboek, ed. J. A. van der Chijs, I—XII (1885—'94); Sebastiaen Danckaerts, Historisch ende grondich verhael van den standt des Christendoms int quartier van Amboina (1621, in Bijdr. Taal-, Land en Volkenk. van N.I., Nieuwe Volgr. 2e deel, 105); S. Kalf, Indische scholen onder de Oost-Indische Compagnie (in: Onze Koloniën, III, no. 4, 1919); C. A. L. van Troostenburg de Bruyn, De Hervormde Kerk onder de O.I. Compagnie (1884).

S. Coolsma, De Zendingseeuw voor Ned. Oost-Indië (1901), 1—64; F. de Haan, Oud Batavia² (1935); I. J. Brugmans, De verbreiding van de Nederlandsche taal in Ned. Indië (Koloniale Studiën, 21 (1937), 42); J. A. van der Chijs, De Latijnsche scholen van 1642 en 1666, alsmede het seminarium van 1745 te Batavia (1860); C. A. L. van Troostenburg de Bruyn, Biografisch woordenboek van Oost-Indische predikanten (1893); [Grothe], Het seminarie van Walaeus (Berigten van de Utrechtsche Zendingvereiniging 1882, 17); G. W. van Imhoff, Considérations sur l'état présent de la Compagnie hollandoise des Indes orientales (bijlage van: J. P. I. Dubois, Vies des gouverneurs généraux, 1763); P. Hofstede, Oost-Indische Kerkzaken II (1780); H. Grondijs, Het onderwijs ten tijde van de vereenigde Oost-indische compagnie (in: P. J. van Ravesteyn en H. Grondijs, Twee bijdragen tot de kennis van de geschiedenis van het onderwijs aan Europeanen in Ned. Indië, 1896); Ph. S. van Ronkel, Over het onderricht in het Maleisch in vroegeren tijd (Indologenblad 3 Dec. 1937); F. de Haan, De „Académie de Marine” te Batavia 1743—1755 (Tijdschr. Bat. Gen. XXXVIII, 1895, 551).

HOOFDSTUK III.

NIEUWE TOESTANDEN EN NIEUWE DENKBEELDEN.

De geestelijke strooming, die in de 17e eeuw is ontstaan en die de 18e eeuw heeft beïnvloed en beheerscht, is de Verlichting (Aufklärung) geweest. Hare kenmerken zijn eens door Huizinga als volgt samengevat: geloof in de rede, in de goede natuur van den mensch en zijn volmaakbaarheid; streven naar humaniteit; vereering van het gezond verstand ¹⁾. De Verlichting stelde tegenover den geopenbaarden godsdienst de natuurlijke religie, die een einde zal maken aan de tusschen de verschillende sekten heerschende tweedracht; typeerend is de opmerking van Rousseau, dat een kind zoodanig moet worden opgevoed dat het in staat is, den godsdienst te kiezen dien zijn verstand hem ingeeft. Dientengevolge is tolerantie in godsdienstzaken een der kenmerken van de Aufklärung.

Natuurlijkheid en vrijheid gingen eveneens samen daar, waar de staatsorganisatie in het geding kwam: de Verlichting wenschte de individuën te verlossen van het staatsabsolutisme en koesterde de optimistische verwachting, dat vrijheid, vooral economische vrijheid, het grootste geluk voor de grootste massa zou te weeg brengen.

In de hier aangegeven sfeer ontstond nu ook de natuurlijke paedagogiek, die zich in het begin van de 18e eeuw begint te ontplooien. Zij is gegrondvest op een sterk vertrouwen in het onderwijs, in de mogelijkheid tot verbetering der individuen door opvoeding. Gevoed werd dit vertrouwen door de wijsgeerige opvatting van het empirisme bij Locke en anderen, volgens welke van aangeboren begrippen geen

¹⁾ J. Huizinga, *Mensch en menigte in Amerika* (1918), blz. 173.

sprake kan zijn en de geest slechts door indrukken van buiten gevormd wordt; vader Cats zeide reeds: „een kint is als een wit papier”.

De opvoeding, zooals men zich die dacht, moest de individuen brengen tot vrijheid, welke vrijheid immers slechts door redelijk inzicht was te verkrijgen. Het onderwijs behoorde derhalve los te worden gemaakt van de kerk, waaraan het eeuwen lang verbonden was geweest; de overheid, de staat moest het zijn, die de onderwijsinrichtingen exploiteerde. Zoo werd de Verlichting, met haar strijd voor tolerantie en voor scheiding van kerk en staat, tevens pleitbezorgster voor een nieuwen vorm van onderwijs; de staatsschool. Er ligt dus geenszins een wonderlijke tegenstrijdigheid in dat een beweging, die het vrijheidsideaal in haar vaan had geschreven, ten opzichte van het onderwijs juist nieuwe staatsbemoeïing voorstaat; in een volgend hoofdstuk wordt op dit verband tusschen liberalisme en overheidsonderwijs teruggekomen.

De Verlichting introduceerde niet alleen de gedachte van de overheidsschool; zij bracht ook het ideaal van algemeen volksonderwijs. Aan de Kerk was dit denkbeeld altijd vreemd geweest; zij richtte haar aandacht slechts op de eigen lidmaten en voorzag deze van de godsdienstige kennis die zij behoefden.

Maar de 18e eeuw vertoont haar rationalistische geaardheid ook hierin, dat zij de verspreiding van zooveel mogelijk kennis voorstaat. De Fransche revolutie verwezenlijkte dit ideaal: de Fransche constitutie van 1791 bracht kosteloos onderwijs voor alle burgers zonder onderscheid, en de staatsregeling van de Bataafsche republiek van 1798 volgde op een afstand dit voorbeeld ¹⁾. De oprichting, in het moederland, van de „Maatschappij tot Nut van het algemeen” in 1785 was een symptoom van de nieuwe geestesrichting.

Niet alleen op de uitbreiding van het onderwijs oefende het achttiende-eeuwsche rationalisme zijn invloed uit; het veranderde ook den inhoud van het onderwijs in dier voege, dat verscheidene nieuwe leer vakken in de school werden geïntroduceerd. De oude school had, naast

¹⁾ Art. 60 der Burgerlijke en Staatkundige grondregels: „De Maatschappij wil, dat de verlichting en beschaaving onder haare Leden zoo veel mogelijk bevorderd worde.”

de godsdienstige vakken, weinig meer gegeven dan lezen, schrijven en somtijds rekenen. De Verlichting, die — de opmerking is van Barth — niet denkbaar is zonder het empirische natuuronderzoek van Copernicus, Keppler en Galileï, ging de beteekenis der wiskunde sterk naar voren halen en gaf aan de aardrijkskunde en de geschiedenis een plaats in het leerplan. Zij was eveneens realistisch georiënteerd en sterk gekeerd tegen het verbale element in de school, dat zoozeer den nadruk op het van buiten leeren deed vallen; het onderwijs in teekenen en handenarbeid vond bij haar belangstelling.

De klassiek geworden vertolker van al deze gedachten is de filosoof Herbart geweest (1776—1841). Als uitgesproken empirist achtte hij de mogelijkheden van de opvoeding welhaast onbegrensd; zijn ideaal van „allgemeine Bildung”, waarbij alle verschijnselen belangrijk lijken en dus verdienen te worden onderwezen, heeft tot diep in de 19e eeuw geheerscht en heeft ook thans nog zijn invloed niet verloren.

Nederland, dat op wetenschappelijk gebied in de 18e eeuw een reputatie had, vermocht in die periode op het terrein der paedagogiek niets nieuws te verrichten. Dat de elders opgekomen stroomingen het land echter niet geheel onberoerd lieten, blijkt uit de reeds vermelde oprichting van het „Nut”. Het blijkt ook uit de talrijke prijsvragen, die in de tweede helft der eeuw door verschillende geleerde genootschappen naar den geest der tijden werden uitgeschreven; zij doen zien, dat het onderwijsvraagstuk in de koloniën de gemoederen bezig ging houden. De Hollandsche maatschappij van wetenschappen te Haarlem schreef in 1780 een prijsvraag uit over de kwestie, welke middelen het best waren „om aan de jeugd te Batavia eene opvoeding te geven, die het meest geschikt is om hun verstand te beschaven, hen in nutte kunsten en wetenschappen bedreven te maken en hun goede zedelijke gevoelens in te boezemen” ¹⁾. Het in 1778 opgerichte Bataviaasch genootschap stond ook niet stil; het wenschte vóór ultimo 1783 te weten, welke middelen het meest geschikt waren „ter verbetering, zoo van de natuurlijke als zedelijke opvoeding der kinderen in deeze Colonie”, waarbij in het bijzonder diende te worden gelet op de vraag, hoe de

¹⁾ Verhand. Bataviaasch Genootschap III (1781), blz. 8.

kinderen zich de Nederlandsche taal konden eigen maken en hoe bekwame schoolmeesters konden worden gevormd ¹⁾).

Beantwoord werden deze prijsvragen, voor zoover bekend, niet. Meer succes had de Haarlemsche maatschappij met hare vraag: „Welke zijn de beste middelen om de ware en zuivere leer van het Evangelie onder de bewoners der Colonien van den Staat meer te bevestigen, en in die landstreeken voort te planten?” Godsdienstige vraagstukken hebben in Nederland altijd meer pennen in beweging gebracht dan maatschappelijke, en zoo verschenen in 1776 drie verhandelingen over het opgegeven onderwerp, die een beeld geven van de in die dagen heerschende opvattingen.

Het met goud bekroonde antwoord van Petrus Hofstede, predikant te Rotterdam, gaat uit van de stelling, dat de heidenen en Mohammedanen de beschikking moeten verkrijgen over een in hun eigen taal gestelden Bijbel; aan dezen eisch zijn alle andere ondergeschikt. De verbreiding van het Evangelie kan echter niet uitsluitend aan de predikanten worden overgelaten; daarnaast zijn proponenten (rondreizende zendelingen), catechiseermeesters en schoolmeesters noodig. In dit verband bestrijdt Hofstede de opvatting van Maetsuyker, die eens betreffende de bewoners van Jaffanapatnam op Ceylon schreef „dat het lezen en schrijven voor dat arme volk zoo noodige zaak niet was”. De inspectie van de scholen moet veel intensiever worden. In stede van de visitatiën van den predikant, die dikwijls zoo haastig geschieden „als een hond uit den Nijl drinkt”, moet er komen „een oplettend onderzoek der scholen, als zynde kweekscholen van 't Christendom”. Er moet een kerkelijk college te Batavia tot stand komen, waaraan de zorg voor het drukken van Bijbels en schoolboeken in de landstaal wordt toevertrouwd. Voorts zal in Nederland een kweekschool dienen te worden opgericht, waar dienaren voor de Indische kerk worden opgeleid; zij zullen daar ook de „Indiaansche talen” moeten leeren.

Het opmerkelijke in dit antwoord — dat stellig niet bekroond zou zijn indien het den tijdgeest niet weergaf — bestaat hierin, dat het

¹⁾ Aldaar IV, blz. 13.

wel nieuwe organisatieplannen inhoudt, doch geen nieuwe denkbeelden brengt inzake koloniaal beleid. Het wenscht slechts beter en systematischer te doen hetgeen de Compagnie van den aanvang af gebrekkig had gedaan: verbreiding van het Christendom van overheidswege, uitzending van predikanten, oprichting van Christelijke scholen. Niet de wensch naar verbetering van de positie der inheemsche bevolking is hier de leidstar, doch de wensch tot prediking van het Evangelie onder alle creaturen.

De denkbeelden van den koopman Cornelis van Vollenhoven, die zich een zilveren medaille toegewezen zag, verschillen weinig van die van Ds. Hofstede. Ook hij acht het een „heilzaam oogmerk” de „ongelukkige bewoonders” van de tropen tot het Evangelie te brengen, hetgeen tot dusver al te zeer veronachtzaamd bleef; ook hij bepleit de oprichting van een genootschap tot verbreiding van het Christendom onder de Inlanders, alsmede een betere opleiding van predikanten en onderwijzers, die steeds de landstaal zullen moeten kennen. Hij wenscht voorts de verbreiding van het Christendom mede toe te vertrouwen aan Inlanders, die hun opleiding daartoe in het moederland zouden moeten ontvangen — een wensch, die ook wordt uitgesproken in het antwoord van Ds. Van Nuys Klinkenbergh, hetwelk overigens geen nieuwe elementen bevat.

Uit dit alles blijkt, dat op het einde der 18e eeuw in Nederland ten opzichte van onderwijs in de koloniën nog weinig te bespeuren viel van de nieuwe denkbeelden der Verlichting; niet algemeene verbreiding van neutraal volksonderwijs als doel in zich zelf, doch algemeene verbreiding van het Christendom door middel van de school was nog het ideaal. Van de door de beantwoorders der Haarlemsche prijsvraag bepleite maatregelen kwam voorloopig niets in de periode, die zich door staatkundige woelingen kenmerkte. Idealen laten zich echter nimmer door oorlogsgerucht en omwenteling geheel verstikken, en zoo bleef de wensch naar krachtiger verbreiding van het Christendom in de koloniën levendig. Tot vormgeving kwam het eindelijk in 1797: in dat jaar werd op voetspoor van het in 1795 opgerichte Londensche Genootschap de eerste zendingscorporatie, het Nederlandsch Zendinggenootschap, opgericht. De eerste zendelingen van

het genootschap zetten niet vóór 1814 den voet aan wal; zodoende nam het zendingsonderwijs ter zelfder tijd een aanvang als het onderwijs van den Staat, die de aloude Compagnie was komen te vervangen.

De oprichting van het Nederlandsch Zendelinggenootschap mag gelden als een symptoom van de nieuwe opvatting omtrent koloniaal beleid, die zich in den loop der 18e eeuw baan ging breken. Voorzeker heeft het Christendom altijd en overal de gelijkheid van alle schepselen beleden; dit beteekende echter nog niet, dat het zich steeds met actieve belangstelling met de meer primitieve volken heeft ingelaten. Luttel in getal waren dan ook in de 16e en 17e eeuw degenen, die zich kantten tegen de slavernij en tegen de uitbuiting der koloniale bevolkingen in het algemeen. In de 18e eeuw werd dat anders; de meer humanitaire inzichten, die toen veld wonnen, lieten niet na invloed te oefenen op de koloniale politiek. De Fransche rationalisten, mannen als Montesquieu, Voltaire, Diderot en Rousseau, kantten zich tegen iederen vorm van rasonderdrukking en verheerlijkten daarbij de primitieve volken, die in hunnen natuurstaat als edeler en gelukkiger golden dan de verbasterde cultuurvolken. De leuze „terug naar de natuur” werd aldus tevens een lofzang op het oosten. Grooten invloed had ook de abbé Raynal met zijn in 1771 verschenen boek „Histoire philosophique et politique des établissemens et du commerce des Européens dans les deux Indes”, dat de aandacht op velerlei koloniale misstanden vestigde.

Ook in Engeland kwamen gewijzigde inzichten aan den dag. Edmund Burke, de groote conservatieve leider, geeselde de misbruiken van het Engelsche bestuur in Britsch-Indië en bepleitte een meer verlicht stelsel van koloniaal beheer; Wilberforce werd de onvermoeide strijder voor de opheffing van de slavernij.

De maatregelen, die de Fransche revolutie ter emancipatie van de koloniën nam, waren derhalve geestelijk reeds lang voorbereid. Dat in 1792 de vrije inheemschen in de Fransche koloniën tot volwaardige burgers werden verklaard, lag dan ook evenzeer in de lijn als de opheffing van het koloniale exploitatie- en monopoliestelsel.

De hier geschetste nieuwe denkbelden omtrent koloniaal beleid lieten niet na, hun invloed in Nederland te doen gelden. Was, naar

wij zagen, van moderniseering der inzichten aangaande het onderwijs, zoowel voor het moederland als ten opzichte van de koloniën, nauwelijks iets te bespeuren, de humanitaire opvatting nopens koloniaal beheer in het algemeen liet Nederland niet onberoerd. Hier staat de naam van Dirk van Hogendorp voorop, den broeder van Gijsbert Karel¹⁾. Hij gaf reeds in 1796 zijn meer verlichte denkbeelden te kennen in een memorie, waarin hij een geheel nieuwe richting van koloniaal beheer voorstond, met toekenning van individueel grondbezit (eigendom of erfpacht) aan den Inlander en vervanging der heeren-diensten door een hoofdgeld²⁾. Met die nieuwe denkbeelden trad hij in 1799 voor het voetlicht der publieke opinie door publicatie van een „Bericht van den tegenwoordigen toestand der Bataafsche bezittingen in Oost-Indiën”, waarin hij de in de memorie van 1796 geleverde uiteenzetting nader uitwerkte en toelichtte. In zijn tooneelstuk „Kraspoekol of de slavernij”, dat van het jaar 1800 dateert, bestreed hij met kracht de slavernij en den slavenhandel.

Al wist Hogendorp zijne denkbeelden niet aanstonds tot verwezenlijking te brengen, de invloed daarvan bleef zich doen gelden. Daendels, die in 1807 tot Gouverneur-generaal werd benoemd, ontving van koning Lodewijk den last, het lot der slaven en der Inlanders te verzachten en den slavenhandel tegen te gaan. Ofschoon Daendels door de omstandigheden weinig in deze richting kon tot stand brengen en hij zelfs in belangrijke mate onbetaalde heeren-diensten aan de bevolking moest opleggen, is hij toch door zijn bestrijding van corruptie en knevelarij en door zijn reorganisatie van bestuur en rechtspraak de wegbereider van een meer verlicht koloniaal beheer geworden.

Sir Thomas Stamford Raffles, die tusschen 1811 en 1816 als luitenant-gouverneur Java bestuurde voor de Engelsche regeering, heeft ten slotte het meer humanitaire bestuursbeleid ingevoerd, zooals dat reeds door Dirk van Hogendorp was bepleit en door Daendels was voorbereid. Raffles' befaamde landrentestelsel beoogde alle heeren-diensten, contingenten en verplichte leveringen af te schaffen en te ver-

¹⁾ Dat Onno Zwier van Haren een voorlooper van Multatuli zou wezen is terecht bestreden door W. M. F. Mansvelt in *De Gids* 1920, IV, blz. 307 vlg.

²⁾ Sillem, blz. 60 vlg.

vangen door een algemeene belasting. Hij bond den strijd aan tegen het opiummisbruik en deed, als overtuigd aanhanger van Wilberforce, pogingen om tot afschaffing van de slavernij te geraken. Al mocht dit laatste nog niet gelukken, door verbod van slavenhandel en door het heffen van belasting op het bezitten en overdragen van slaven, wist hij het begeerde doel toch belangrijk te benaderen.

*
* *
*

In de hier geschetste overgangperiode was van nieuwvorming op onderwijsterrein nog nauwelijks iets te bespeuren. De oprichting eener artillerieschool te Meester Cornelis, welke in 1806 plaats had, getuigde meer van een streven naar verbetering der zeer achterlijke defensie dan van een streven naar onderwijsuitbreiding. Eerst in de periode van Daendels' bestuur viel een nieuw geluid te beluisteren.

Bij de reorganisatie van den bestuursdienst, die door Daendels werd doorgevoerd, had ook het onderwijs voor de inheemsche bevolking de aandacht van den „ijzeren maarschalk". De in 1808 voor de regenten van het voormalige gouvernement van Java's noord-oostkust vastgestelde instructie ¹⁾ bevatte het volgende voorschrift: „Voor het onderwijs van de jeugd in de zeden, gewoontens, wetten en godsdienstige begrippen van den Javaan en het oprigten van de daartoe in de respectieve hoofd-negorijen en districten benoodigde scholen, mitsgaders het plaatsen van goede en geschikte onderwijzers in dezelve, zal ook door dezelve (de regenten) gezorgd moeten worden" (art. 13). Dit voorschrift bleef een doode letter, doordien de Engelschen drie jaren later het bewind overnamen; de principieele beteekenis van de bepaling wordt echter daardoor niet geringer. Hier toch erkende de overheid voor het eerst haar taak, de bevolking van onderwijs te voorzien, en deze voorziening niet te beperken tot speciale groepen als de Europeanen en de inheemsche Christenen. Zoo is Daendels op het gebied van het onderwijs als de voortrekker opgetreden, die hij ook op ander terrein was.

Opmerkelijk is, dat Daendels, blijkbaar beseffend dat van uitbreiding

¹⁾ N. I. Plakaatboek XV, blz. 292 vlg.

van het staatsonderwijs voorshands weinig zou komen, in verbetering van het Mohammedaansch godsdienstonderwijs een middel zag om het geestelijk peil van de bevolking te verhoogen. Het besluit van 1808, waarbij het bestuur van Java's noord-oostkust werd gereorganiseerd ¹⁾, schreef in artikel 74 het volgende voor: „Daarentegen zullen de priesters in het algemeen een meerdere zorg voor het onderwijs der jeugd hebben te dragen en zal hier omtrent het oppertoezicht aan de respective prefecten en regenten zijn aanbevolen”. Wat op dit gebied is verricht, kan niet meer worden nagegaan.

Toch kon Daendels nog eenige hervormingen tot stand brengen, die zich aanstonds tot practische doorvoering leenden. Zoo wist hij in 1808 het werkingsveld van de marineschool in Semarang uit te breiden. Deze school, oorspronkelijk opleiding voor de zeevaart en voor de artillerie of genie beoogend, kon men naar zijn inzicht zeer wel dienstbaar worden gemaakt aan ouders, die geen geld hadden om hunne kinderen naar Europa te zenden. Daarom werd een leermeester in de Hollandsche taal aan de school geëngageerd, „ten einde de scholieren, die hier te lande zijn geboren en de Hollandsche taal niet volkomen magtig zijn, daarin onderwijs te geven tot faciliteit van de lessen, welke zij van de informators (d.z. de officieren-leeraren) ontvangen” ²⁾. Voorbereidende klassen voor het onderwijs in het Nederlandsch, zou de moderne terminologie luiden. Veel beteekenis heeft deze reorganisatiemaatregel overigens niet gehad: met ingang van 1 October 1812 werd de marineschool opgeheven, vermoedelijk omdat het Engelsche tusschenbestuur de opleiding van personen van gemengden bloede tot officier ongaarne zag.

Tijdens Daendels werd ook de opleiding van vroedvrouwen voor het eerst geregeld: een onderdeel van de gezondheidszorg, die deze gouverneur-generaal bijzonder behartigde. De instructie voor den stadsgeneesheer en stadschirurgijn van Batavia uit 1809 ³⁾ bevatte de bepaling, dat deze functionaris eenmaal per week onderwijs zou geven in de practische verloskunde aan daartoe geadmitteerde vrou-

¹⁾ N. I. Plakaatboek XV, blz. 157 vlg.

²⁾ N. I. Plakaatboek XV, blz. 231 vlg.

³⁾ Aldaar, blz. 669.

wen. „Het onderwijs zal geschieden op een fantome en in de Maleidsche taal, op de eenvoudigste en voor haar meest verstaanbaarste wijze.” Bij genoegzame kennis zouden deze vrouwen een getuigschrift ontvangen, waarna zij van het college van schepenen een acte van admissie als vroedvrouw zouden ontvangen.

Eigenaardig is ten slotte de maatregel, door Daendels genomen ter bevordering van den inheemschen dans. Daendels was een veel te nuchter man om hiermede een stuk oostersche kunst te willen sauveeren of aanmoedigen ter wille van de kunst; zijn oog was slechts gericht op „de nuttigheid, welke er gelegen is om het volk van Cheribon tot hare oude gewoontens en vermaken terug te brengen en daardoor terug te trekken van 't geven van gehoor aan onrustige geesten en 't land te eerder in vorige tevredenheid te brengen”.¹⁾ De wederoprichting van de school voor ronggengs (danseressen) te Cheribon, waartoe in 1809 werd besloten, dient dus gezien te worden als onderdeel van de maatregelen, die verkrijging van ordelijker toestanden aldaar beoogden; men weet dat in 1807 de sultans van Cheribon, met behoud van hun titel, tot gouvernementsambtenaren waren gemaakt, met Europeesche prefecten naast zich²⁾. De instructie³⁾ voor deze „school van ronkingsmeiden”, zooals de inrichting fraaielijk werd betiteld, hield de bepaling in, dat er drie zoodanige scholen zouden zijn; elk der drie sultans zou er eene met de baten en lasten voor zijn rekening nemen. De opzieners, leermeesters en het verdere personeel zouden voor hun levensonderhoud de beschikking krijgen over een genoegzaam aantal rijstvelden. In het instituut zouden kosteloos, zonder onderscheid, meisjes van behoeftige ouders kunnen worden opgenomen die nog geen 12 jaar oud zouden zijn; zij zouden verplicht zijn gedurende vier jaren in het instituut te blijven. Kinderen van goeuden zouden schoolgeld moeten betalen. Behalve „zingen en rongingspelen” zou ook lezen, schrijven en Koran worden onderwezen; deze laatste drie vakken, in de morgenuren gegeven, werden ook opengesteld voor mannelijke

¹⁾ N. I. Plakaatboek XV, blz. 528.

²⁾ Stapel, blz. 214.

³⁾ N. I. Plakaatboek XV, blz. 686 vlg.

leerlingen, die echter niet in het instituut zouden mogen verblijf houden.

De oprichting van deze dansscholen, hoezer politiek gefundeerd, getuigt van een nieuwen geest bij het bestuur, dat oog ging krijgen voor het inheemsche volkseigen en voor de beteekenis der inheemsche gewoonten en gebruiken voor het volksleven; de Oost-Indische Compagnie had zich daar nimmer om bekreund. Ook in dit opzicht is Daendels een typische representant van de Verlichting geweest, al herinneren zijne bestuursmethoden nog veelal aan den ouden tijd.

Van denzelfden geest getuigt de maatregel, die door Janssens gedurende zijn korte bewindsperiode als gouverneur-generaal (1811) werd genomen. Het nut van de beoefening der Javaansche taal inziende, speciaal voor de ambtenaren, plaatste hij een aantal jongelieden aan de Vorstenlandsche hoven onder benaming „*élèves* voor het civiel". Om hiervoor te kunnen worden aangewezen moesten de betrokkenen niet ouder dan 14 en niet jonger dan 12 jaar zijn, en de Nederlandsche en Fransche talen machtig wezen. Deze regeling is ongetwijfeld een reflex van de nauwere aanraking tusschen de Hollanders en de Javanen, die sinds den oorlog van 1755 was ontstaan; zij getuigt echter tevens van grootere belangstelling voor de inheemsche maatschappij dan vorige eeuwen te zien gaven ¹⁾.

*

* *

Het is opmerkelijk, dat tijdens het Engelsche tusschenbestuur de door Daendels aangevangen ontwikkelingsgang wel werd voortgezet, doch langs anderen weg. Terwijl toch deze Nederlandsche landvoogd zijn aandacht wijdde aan het onderwijs en voor de wetenschap weinig gevoelde, was bij Raffles de verhouding juist omgekeerd: het onderwijs werd verwaarloosd, de wetenschap daarentegen krachtig bevorderd. Bekend is Raffles' bijzondere belangstelling voor de oude Hindoemonumenten van Java, waarvan zijn „*History of Java*" duidelijk

¹⁾ W. R. van Hoëvell in Tijdschr. voor Neêrland's Indië 2e jrg. 2e deel (1839), blz. 64.

getuigt. Marsden schreef te zelfder tijd een geschiedenis van Sumatra, een Maleisch woordenboek en een Maleische spraakkunst. De Java Government Gazette bevatte tal van wetenswaardigheden omtrent land en volk. Raffles steunde voorts het plantkundig onderzoek van Horsfield en belastte Colin Mackenzie met een onderzoek naar den grondeigendom op Java. Terecht heeft Heeren dan ook geconstateerd, dat tijdens het Engelsche tusschenbestuur meer licht over Java is verspreid dan gedurende het tweehonderdjarig beheer der Oost-Indische Compagnie ¹⁾).

Aan het onderwijs liet Raffles zich echter niet gelegen liggen. Hoewel er nergens in Indië gelegenheid was tot het volgen van meer uitgebreid of middelbaar onderwijs, nam hij geen maatregelen om in die leemte te voorzien. Eerst toen een particulier, de Zwitser A. D. F. Pahud, om steun verzocht voor de door hem bij Batavia (Laanhof) opgerichte kostschool, waar behalve Nederlandsch ook Engelsch en Fransch zou worden onderwezen, bleek Raffles bereid iets te doen: hij zegde in 1814 een renteloos voorschot van ten hoogste 5000 ropijen toe. Van de lotgevallen dezer particuliere school — de eerste inrichting voor meer uitgebreid lager onderwijs in Indië, te vergelijken met de oude „Fransche scholen” — is weinig bekend. Zij telde in November 1815 30 leerlingen en overleefde de Engelsche bestuursperiode; of het voorschot ooit werd terugbetaald kan niet worden nagegaan ²⁾).

Raffles liet niet alleen iedere nieuwvorming op onderwijsgebied achterwege, hij bekommerde zich zelfs niet om het in verval geraken van het bestaande. Het geldgebrek, waaronder de Compagnie in haar laatste jaren had geleden, gevolgd door de onzekere toestanden van de overgangperiode, had te weeg gebracht dat kerk en school ten onder neigden. Zie hoe het ging met de kerk te Ambon. Een predikant was daar sinds 1798 niet meer, daar de uitzending was gestaakt; de dienst werd door van elders komende predikers zoo nu en dan gaande gehouden. Dit laatste bleef ook sinds 1809 achterwege; de fraaie Hol-

¹⁾ Van Hoëvell, t.a.p., blz. 72.

²⁾ Over deze school: J. A. van der Chijs, Het middelbaar school-onderwijs te Batavia gedurende de eerste helft van de 19e eeuw (1902), blz. 3; de Haan, blz. 636.

landsche koepelkerk kreeg eene bestemming als bergplaats¹⁾. Dit geval is typeerend voor deze periode.

Dat het met de scholen niet anders ging, leert een voorval uit 1800. In dat jaar was een zeker bedrag aan de Bataviasche stadsscholen vermaakt. Het college van curatoren en scholarchen toonde echter aan dat het niet mogelijk was, van de gelegateerde som een nuttig gebruik te maken „wijl er thans zelfs niet een Europeesch schoolmeester aan handen is”. De regeering besloot nu maar, het geld op hypotheek uit te zetten²⁾. Is dieper verval denkbaar?

Toch is het tijdperk, dat tusschen den val der Compagnie en het herstel van Nederlands gezag ligt, voor het onderwijs van groote beteekenis geweest. Nieuwe denkbeelden omtrent de waarde van algemeen vormend onderwijs en omtrent de taak van den staat op dit gebied hadden ingang gevonden. Andere opvattingen nopens koloniaal bestuur hadden zich ingeburgerd; grootere belangstelling voor het lot van den Inlander was ontstaan. Het nieuwe gewas werd nog niet geteeld; maar de bodem lag bereid het zaad te ontvangen.

¹⁾ Coolsma, blz. 675.

²⁾ N. I. Plakaatboek XIII, blz. 15.

Litteratuur: P. Barth, *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung* 5 (1925), 339—527; Y. H. Rogge, *Het onderwijs* (in: *Het huiselijk en maatsch. leven onzer voorouders*, ed. H. Brugmans, 1915, 55); J. Riemens—Reurslag en R. IJzer, *De ontwikkeling der opvoedkundige denkbeelden* (1930); *Verhandelingen ... Holl.mij. der wetenschappen* door de heeren Petrus Hofstede, Cornelis van Vollenhoven Jansz. en Jacob van Nuys Klinkenbergh (1776); A. D. A. de Kat Angelino, *Staatk. beleid en bestuurszorg in Ned. Indië I* (1931), 8—24; J. A. Sillem, *Dirk van Hogendorp* (1890); G. W. J. Drewes, *Internationale belangstelling voor het Oudjavaansch* (1935); *Gedenboek uitgegeven ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan van het Nederlandsche Zendelinggenootschap* (1897). *Ned. Indisch Plakaatboek*, ed. J. A. van der Chijs, XIII—XV (1895—'96).

HOOFDSTUK IV.

DE EERSTE GRONDSLAGEN GELEGD.

Op 19 Augustus 1816 droeg John Fendall, de opvolger van Raffles, het bestuur van Java en onderhoorigheden over aan de drie commissarissen-generaal, die Willem I daarvoor had uitgezonden: Elout, Van der Capellen en Buyskes.

Het reglement, dat de soevereine vorst hun had medegegeven — het zoogenaamde regeeringsreglement van 1815, dat echter als zoodanig nooit werd ingevoerd — bevatte geenerlei bepalingen betreffende het onderwijs; doch van den aanvang af hebben commissarissen-generaal het als hun plicht gezien, het onderwijs binnen den kring hunner bemoeiingen te trekken, aldus den door Daendels ingeslagen weg verder vervolgend. De meer humanitaire geest, die het staatsbestuur over Indië van den aanvang af heeft bezielde — men denke in dit verband aan de door commissarissen-generaal genomen maatregelen ten gunste van de slaven — kwam ook hier tot uitdrukking.

De regeling van het onderwijs werd door commissarissen-generaal in handen gesteld van C. G. C. Reinwardt, die met hen uit Nederland was meegekomen. Reinwardt, Duitscher van geboorte, had in Nederland gestudeerd en was te Amsterdam hoogleeraar in de chemie, artsnijbereidkunde en natuurlijk historie geweest. Hij verkreeg, in Indië gekomen, de functie van directeur over de zaken van den landbouw, kunsten en wetenschappen, als hoedanig hij zich voor een welhaast onbegrensde taak gesteld zag. Niet alleen toch werd hij belast met „het toezigt op alle instellingen van algemeen of bijzonder onderwijs, in de verschillende steden van Java bereids bestaande of verder te maken”, doch ook met den geheelen geneeskundigen dienst. de

koepokinenting, het toezicht op de militaire school te Semarang en op de munt te Soerabaja, alsook de bevordering van kunsten en wetenschappen en den landbouw.

Reinwardt verloochende zijn verleden in zooverre niet, dat hij zijn aandacht in het bijzonder aan botanische aangelegenheden wijdde; hij was het, die den befaamden plantentuin te Buitenzorg stichtte.

Op het gebied van het onderwijs viel voor Reinwardt letterlijk alles nog te doen, nu het weinige, dat de Compagnie had verricht, was verdwenen of in puin gevallen. De eerste zorg was, een behoorlijke onderwijswetgeving te maken, waarop de nieuw op te richten scholen zouden kunnen worden gegrondvest. Aldus bevatte staatsblad 1818 no. 4 een algemeen reglement voor het schoolwezen, benevens een algemeene orde voor de lagere scholen. Het is van belang deze eerste proeve van schoolwetgeving van staatswege nader te onderzoeken.

Het algemeen reglement voor het schoolwezen bevat hoofdzakelijk bepalingen omtrent het toezicht, weinig omtrent de inrichting van het onderwijs zelf. Voorgescreven wordt, dat onder de algemeene leiding van den directeur van landbouw, kunsten en wetenschappen het toezicht op de scholen zal zijn toevertrouwd aan schoolopzieners, die daarvoor een bezoldiging van f 50 's maands zullen ontvangen. Uit dit laatste bedrag blijkt, dat het ambt van schoolopziener een bijbetrekking was; ondanks het voorschrift, dat zij de scholen „ten minste eens in elke week” moesten bezoeken, maakte de geringheid van het aantal onderwijsinrichtingen deze regeling mogelijk. Van belang is voorts de bepaling, dat in den vervolge niemand „openlijk” onderwijs zou mogen geven zonder vergunning van den gouverneur-generaal; die vergunning zou slechts worden verleend aan degenen, die ten genoegen van de schoolopzieners zouden zijn geëxamineerd.

Wie zou meenen, dat de „algemeene orde voor de lagere scholen” een inzicht moet geven in de beginselen, volgens welke commissarissen-generaal zich de verbreiding van lager onderwijs onder de geheele bevolking dachten, komt bedrogen uit. Zonder het uitdrukkelijk te vermelden beperkt het reglement zich tot de lagere scholen, die voor de Europeanen en de daarmee gelijkgestelden waren bestemd; „lagere

scholen" waren tot in de tweede helft der eeuw Europeesche lagere scholen, en zoo laat dit lagere-schoolreglement de onderwijspolitiek ten aanzien van de inheemsche bevolking in het duister. Het omschrijft het doel en den omvang van het onderwijs als volgt: „In de lagere scholen zullen kinderen van beiderlei kunne, welke de eerste kindsche jaren te boven zijn, opgenomen en onderwezen worden in het lezen, schrijven, rekenen, de Nederduitsche taal, de beginselen der geschied- en aardrijkskunde, en andere gepaste en algemeen nuttige kundigheden; zulende het onderwijs zoodanig worden ingerigt, dat door hetzelfde tevens de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve alzo tot alle redelijke en maatschappelijke deugden opgeleid worden". (art. 1). Behalve door de vermelding van de Nederlandsche taal, die daarmede deze scholen tot Europeesche lagere scholen stempelt, trekt dit voorschrift de aandacht als typeerende uiting van den geest der Verlichting. Niet langer, gelijk in den Compagniestijd, beoogt zij vorming van goede Christenen; het zijn de „redelijke en maatschappelijke deugden", waartoe zij opleidt. Opmerking verdient daarbij de introduceering in het leerplan van de aardrijkskunde en de geschiedenis, die in voorafgaande eeuwen ontbraken. Verlichtingsgeest ademen ook de rationalistische voorschriften in de schoolwetten, die volgens artikel 18 van het reglement in iedere school behooren te worden opgehangen, o.a. „Men mag niet liegen" en zelfs „Men moet onthouden wat men in de schoolboekjes leest of van den meester hoort".

Over de wijze, waarop deze bepalingen werden doorgevoerd en de mate, waarin deze lagere scholen over Indië werden verbreid, zal nog uitvoerig worden gehandeld. Eerst dient de bespreking van de algemeene onderwijspolitiek der regeering gedurende de eerste helft der 19e eeuw te worden voortgezet met een overzicht van de mede door Reinwardt ontworpen regeling van het middelbaar onderwijs.

De „algemeene orde voor de scholen van middelbaar onderwijs in Nederlandsch-Indië", opgenomen in Staatsblad no. 49 van 1819, geeft in artikel 1 het doel van de inrichtingen voor middelbaar onderwijs duidelijk aan: „om aan de kinderen, behalve hetgeen in de lagere scholen geleerd wordt, tevens meer andere voor verdere beschaving noodige kundigheden, als de Fransche, Hoogduitsche en Engelsche

aansluitende
schoolwet
1806

talen, het teekenen, de muziek enz. te doen onderwijzen." Uit deze omschrijving blijkt, dat hier niet aan middelbaar onderwijs in den thans gebruikelijken zin doch veeleer aan meer uitgebreid lager onderwijs moet worden gedacht in den trant der moederlandsche „Fransche scholen", waar de meer goeude nederlanders, die geen humanistische vorming op de aloude gymnasia wenschten, een veelzijdige voortgezette opvoeding na de gewone lagere school konden ontvangen. Overigens blijft dit reglement zeer summier; buiten het voorschrift, dat de leerkrachten door de schoolopzieners behooren te worden geëxamineerd, en dat de leerboeken de goedkeuring der schoolopzieners behoeven, bevat het geen bijzondere bepalingen.

Geheel onjuist zou echter de meening zijn, dat alleen het onderwijs aan de bewoners van europeeschen landaard de aandacht van de commissarissen-generaal had. Dat het tegendeel het geval was leert het regeringsreglement van 1818, dat het driemanschap krachtens het van den koning ontvangen gezag aan het einde van zijn bewindsperiode invoerde. In dit regeeringsreglement toch werd niet alleen bepaald, dat de regeering zooveel mogelijk voor (Europeesche) scholen op de onderscheidene plaatsen moest zorgen (art. 99), maar werd ook het volgende voorschrift aangetroffen: „De Regering maakt ook de noodige verordenigen omtrent de scholen der Inlanders. De Regering geeft aan de Inlanders gelegenheid, om op de Nederlandsche scholen onderwezen te worden" (art. 100, 1e lid).

Welke motieven commissarissen-generaal ertoe hebben gebracht bepalingen van zoo ruime strekking in het regeeringsreglement op te nemen, kan niet meer worden nagegaan ¹⁾. Doch in ieder geval dient de principieele beteekenis van de nieuwe voorschriften hoog te worden aangeslagen. Wat bij Daendels in kiem aanwezig was in den vorm van een instructie aan de regenten, werd hier als rechtstreeksche regeeringsplicht aanvaard: de verstrekking van onderwijs aan de inheemsche bevolking, niet alleen — gelijk in den Compagniestijd — aan de Christenen, maar ook aan de Mohammedanen en de overigen. De zeer liberale bepaling omtrent de toelating der Inlanders tot de

¹⁾ H.I.O. Cie no. 9 (1e stuk), blz. 2. Vgl. Oranje, blz. 189, 292.

nederlandsche scholen dient te worden gezien in het licht van de historie: reeds in de dagen der Compagnie konden kinderen van hooggeplaatste Inlanders toegang verkrijgen tot de scholen, die door veelal Maleisch of Portugeesch sprekende en uit gemengd bloed gesproten „europeesche” kinderen werden bezocht.

Het lag overigens niet in de bedoeling van commissarissen-generaal, Nederlandsch-Indië of althans Java aanstonds met een netwerk van inlandsche scholen te overdekken. Evenals Daendels stond ook hun veeleer voor oogen aansluiting te zoeken bij het reeds bestaande onderwijs, dat in de godsdienstige behoeften der Mohammedaansche bevolking voorzag en spontaan zonder eenigerlei overheidshulp was ontstaan. Dat dit zoo is, blijkt niet alleen uit de bewoordingen van het regeeringsreglement, dat niet van oprichten van scholen voor de Inlanders doch slechts van het uitvaardigen van verordeningen daaromtrent spreekt, maar ook uit de wijze, waarop aan het desbetreffende voorschrift uitvoering werd gegeven. In 1819 toch besloot Van der Capellen tot het houden van een enquête naar het autochthone inheemsche onderwijs ¹⁾, en wel uit overweging „dat het om vele redenen belangrijk is, deze verordeningen ²⁾ zoo spoedig mogelijk tot stand te brengen, bijzonderlijk ook met het oogmerk om door eene meerdere uitbreiding van het lezen en schrijven onder de Javanen de betere werking van de bestaande wetten en reglementen voor te bereiden.”

De vragen, die bij deze enquête werden gesteld, zijn van meer gewicht dan de antwoorden, die daarop binnenkwamen; de vragen toch geven een inzicht in den weg, dien Van der Capellen voor zich meende te zien. Een viertal punten wenschte de landvoogd te zien beantwoord: welk onderwijs thans reeds onder de Javanen werd gegeven, wat zou kunnen geschieden om dit onderwijs meer algemeen en doelmatig te maken, of de bestaande leermeesters verdienden te worden aangemoedigd dan wel door „geheel andere voorwerpen” behoorden te worden vervangen en, ten laatste, „of het niet het doelmatigste en eenvoudigste zoude zijn om de bepalingen ten aanzien van

1) Vgl. hoofdstuk I, blz. 2—8.

2) Ter uitvoering van art. 100 R.R.

het onderwijs der kinderen in verband te brengen met de thans bestaande dorps huishouding". Ter toelichting van deze vragen voegde de landvoogd daarbij, „dat het de bedoelingen der Regeering in deze niet zijn om het onderwijs onder de inlanders verder uit te strekken dan tot het lezen en schrijven hunner moedertaal en de kennis van zuiver zedelijke begrippen, afgescheiden van bijzondere godsdienstige stelsels." 1)

Wat Van der Capellen voor oogen stond was derhalve een zeer eenvoudig volksonderwijs op zuiver inheemsche basis, georganiseerd in verband met de desahuishouding en zich aansluitend aan het reeds bestaande Mohammedaansche godsdienstonderwijs. Dit was een koene gedachte in een tijd, die nog weinig oog had voor het indisch volkseigen en die — getuige het optreden van Macaulay in Britsch-Indië — als reactie tegen de oude exploitatiepolitiek spoedig tot geforceerde assimilatie van het oosten aan het westen neigde. Hoe zwak ook soms en hoe dikwijls onderbroken, de politiek van het Nederlandsche gouvernement is steeds dezelfde gebleven: recht doen aan de inheemsche elementen in de samenleving, afkeerigheid van onderwerping der autochthone cultuur aan de vreemde westersche beschaving.

De antwoorden, die op Van der Capellen's enquête werden ingezonden, brachten hetgeen kon worden verwacht. Het bestaande onderwijs bleek in hoofdzaak Mohammedaansch godsdienstonderwijs te wezen, gegeven door priesters, die daarvoor met allerlei geschenken, soms ook met geld, door de bevolking werden beloond. Naast dit in het Arabisch gegeven onderricht bleek er ook javaansch onderwijs te bestaan, dat aan de kinderen der inheemsche aristocratie gegeven werd hetzij door schrijvers, hetzij door ontwikkelde familieleden.

Ofschoon de door Van der Capellen geraadpleegde bestuursambtenaren zijn plannen gunstig gezind bleken, is er in de practijk niets van gekomen; met Van der Chijs mag men vermoeden, dat de regeering tenslotte door den grooten omvang der zaak is afgeschrikt. Een stelselmatige campagne ter verbetering en aanvulling van het

1) Over deze enquête: Van der Chijs, Tijdschr. Bat. Gen. XIV (1864), blz. 214 vlg.

autochthone onderwijs bleef althans achterwege. Wel werd in de nieuwe instructie voor de regenten (1820, Staatsblad no. 22) de bepaling opgenomen (art. 12), dat de regenten voor de uitbreiding van de „inlandsche scholen” moesten zorgen, ten einde de leerlingen in lezen en schrijven te onderwijzen en opdat men „hen vroegtijdig leere, wat de pligten van goede en deugdzame menschen zijn.” Ook bleef Van der Capellen het inlandsch onderwijs in de aandacht der residenten aanbevelen. Aldus ontstonden onder de hoede van het binnenlandsch bestuur hier en daar inlandsche schooltjes, die beneden nog ter sprake zullen komen.

Niet alleen op het gebied van het schoolonderwijs toonde Van der Capellen zijn afkeerigheid van assimilatiezucht en zijn voorkeur voor handhaving van het typisch oostersche element in de indische maatschappij. Dit blijkt uit de krachtige wijze, waarop hij de studie van de inlandsche talen aanmoedigde. In 1819 schreef hij voor, dat ambtenaren die bekend waren met de landstalen de voorkeur zouden genieten bij benoemingen, terwijl in 1821 een zgn. Inlandsch departement werd opgericht, voornamelijk om jongelieden voor de inlandsche talen op te leiden; daarbij werd een javaansche drukkerij opgericht. Hoewel aan deze plannen slechts een begin van uitvoering werd gegeven, kwam het toch zoover dat een der „*élèves*”, Paul van Vlissingen, naderhand door Van Hoëvell werd aangemerkt als de man, wiens kennis van het Javaansch misschien nog nimmer door een Europeaan was overtroffen ¹⁾. Bedenkt men verder, dat in deze jaren Van Angelbeek een nieuwe uitgaaf van Werndly's Maleische spraakkunst bezorgde, Roorda van Eysinga een nieuw Maleisch woordenboek samenstelde en de regeering het door het Nederlandsch Bijbelgenootschap genomen initiatief om tot een Javaansche Bijbelvertaling te geraken krachtig steunde, dan kan men de volgende conclusie van Van Hoëvell beamen: „Zoo was dan de tijd, waarin de Baron Van der Capellen de teugels des bewinds in handen had, de gouden eeuw voor de letterkundige

¹⁾ Over Van Vlissingen: M. G. de Boer, *Geschiedenis der Amsterdamsche Stoomvaart I* (1921), blz. 14 en 15 en verder *passim*.

wereld in Indië" ¹⁾). Geenszins platonisch was dan ook Van der Capellen's tot de ambtenaren gerichte opwekking om handschriften, archaeologische en historische aantekeningen enz. op te zenden aan den directeur van landbouw, kunsten en wetenschappen, opdat men zich zou onderscheiden door een „loffelijken geest van onderzoek”.

Ondergrond en achtergrond van dit alles was het ook voor de onderwijspolitiek belangrijke streven, de toestanden en verhoudingen in de inheemsche maatschappij te leeren kennen ten einde het bestuursbeleid daaraan te kunnen doen aansluiten — een symptoon tevens van de geleidelijk toenemende intensivering van het Nederlandsch bestuur op Java. Kenmerkend is dan ook, dat het regeeringsreglement van 1818 het voorschrift bevatte, dat de regeering moest uitzien naar „de geschiktste middelen tot uitbreiding der kennis van de Maleische, Javaansche, en andere talen, onder de Europesche bewoners.” (art. 100, 2e lid). In het reglement van 1827 werd deze bepaling, juist wellicht, in zoovere vernauwd, dat de zorg der regeering zich slechts behoefde uit te strekken tot „uitbreiding der kennis van de Inlandsche talen onder de Europesche ambtenaren” (art. 100). In ieder geval kan reeds hier worden geconstateerd, dat het streven van de Indische regeering in de eerste helft der 19e eeuw niet gericht was op versterking van het Nederlandsche element in de inheemsche maatschappij, zoodat ook aan onderwijs op westerschen voet niet werd gedacht; de Nederlanders, en in de eerste plaats de Nederlandsche ambtenaren, hadden zich veeleer de inlandsche talen eigen te maken.

In 1822 vertrok Reinwardt naar patria, om te Leiden den door S. J. Brugmans opengelaten leerstoel te bezetten; mede ten gevolge van die benoeming wellicht heeft hij over zijne verrichtingen in Indië weinig gepubliceerd. Hij werd opgevolgd door J. van der Vinne, die den titel van „inspecteur over het middelbaar en lager onderwijs” verkreeg. Van der Vinne was sinds 1818 nevens zijn eigenlijke ambtsbetrekking secretaris geweest van de plaatselijke commissie van onderwijs te Batavia (de opvolgster van het oude college van curatoren en

¹⁾ Geschiedkundig overzicht, blz. 94.

scholarchen), in welke functie hij zich had doen kennen als „een zeer bekwaam en ijverig man”.¹⁾ Den titel van directeur van landbouw, kunsten en wetenschappen ontving hij niet.

Hetgeen Van der Vinne voor het onderwijs in Nederlandsch-Indië heeft gedaan behoeft zeker niet bij Reinwardt's arbeid te worden achtergesteld, al is hij thans, anders dan zijn bekende voorganger, vergeten. Twee maatregelen mogen inzonderheid op het credit van Van der Vinne worden gesteld. In de eerste plaats werd hij — uiteraard met medewerking van Van der Capellen — de oprichter van de eerste gouvernementsinstelling voor middelbaar onderwijs: het „instituut voor de opvoeding van jonge-jufvrouwen” te Batavia van 1824. En voorts was het Van der Vinne, die voor het eerst zijn aandacht richtte op het onderwijs in de buitengewesten: onder zijn beheer kwamen de Nederlandsche lagere scholen te Makassar (1822), Amboina, Banda en Padang (1825) tot stand.

De veelbelovende, zij het langzame ontwikkeling van de onderwijsvoorziening, die de bestuursperiode van commissarissen-generaal en van Van der Capellen te zien had gegeven, werd afgebroken in 1826, toen Du Bus de Ghisignies als commissaris-generaal in Indië kwam met de opdracht, de financiën te herstellen en alom bezuinigingen in te voeren. Du Bus begon het beheer der onderwijszaken te vereenvoudigen. Van der Vinne werd als onderwijsinspecteur ontslagen; hij werd als lid opgenomen in een onbezoldigde „Hoofdcommissie van onderwijs”, die voortaan het oppertoezicht over de scholen zou houden en tevens aan de regeering de vereischte voorstellen zou kunnen doen. Naast de hoofdcommissie te Batavia, die zou worden voorgezeten door een lid van den raad van Indië, zouden er plaatselijke subcommissies zijn, onder presidium van den resident²⁾. Vermelding verdient, dat Van der Vinne ook na deze reorganisatie zijn zorgen over het onderwijs kon blijven uitstrekken. Van 1832 tot 1834 was hij, hoewel de voorschriften dit strikt genomen niet toelieten, voorzitter van de hoofdcommissie; wegens ziekte moest hij in laatstgenoemd jaar die functie echter neerleggen. In 1839 teruggekeerd kon hij het praesidium andermaal op zich

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—'49, blz. 7.

²⁾ Staatsblad 1827 no. 62.

nemen ¹⁾ om in 1842 voorgoed naar Nederland te vertrekken; hij werd toen tot staatsraad verheven.

De omvang van de werkzaamheden der hoofdcommissie, die haar taak is blijven vervullen, totdat in 1867 het departement van onderwijs werd ingesteld, was niet nauwkeurig afgepaald. Aldus rees weldra de vraag, of de commissie zich uitsluitend met het onderwijs aan de Europeesche kinderen had in te laten, dan wel of zij mede hare zorgen had uit te strekken over de scholen voor inlandsche Christenen, die nog altijd als erfenis uit de Compagniesdagen in de buitengewesten bestonden. Reinwardt en Van der Vinne hadden het onderwijs aan de inlandsche Christenen steeds beschouwd als behoorend tot hun werkring, en de hoofdcommissie verklaarde dan ook in 1834 — Van der Vinne was toen voorzitter — dat dit onderwijs mede haar aandacht verdiende. Naderhand rees echter weder twijfel op dit punt, zoodat een uitvoerig historisch onderzoek werd ingesteld; het resultaat was, dat de hoofdcommissie in 1849 hare verplichting erkende om zich te beschouwen „als het orgaan en de gedelegeerde van de Regeering voor al wat het onderwijs der Christenen in deze gewesten betreft”. ²⁾ Dit is zoo gebleven zoolang de hoofdcommissie bestond. Hare verslagen hebben steeds, naast de Europeesche scholen, ook het onderwijs aan de Christen-inlanders in beschouwing genomen; met het inlandsch onderwijs voor de Mohammedaansche bevolking op Java, dat na 1848 opkwam, heeft zij zich nimmer ingelaten.

De instelling van de hoofdcommissie was niet de eenige bezuinigingsmaatregel, die Du Bus op onderwijsgebied nam. Zoo hief hij het met zoo groote verwachtingen opgerichte „instituut voor jonge-jufvrouwen” te Batavia op wegens de hooge kosten; dit meisjesinternaat werd vervangen door een gewone dagschool, waar middelbaar onderwijs — volgens de toenmalige terminologie — werd gegeven (1827). Ook de in 1818 door de goede zorgen van Reinwardt te Semarang opgerichte militaire school, waar niet alleen voor officier bij het leger en de marine, doch ook voor den waterstaatsdienst en de landmeterij opleiding

¹⁾ Hij was toen directeur der middelen en domeinen.

²⁾ H.I.O. Cie no. 9 (1e stuk), blz. 7.

werd gegeven, moest onder den sloopershamer der bezuiniging vallen.

Het optreden van Van den Bosch als gouverneur-generaal luidde in tal van opzichten een nieuwe periode in. Van den Bosch had tot taak, de Oost-Indische bezittingen, die tot dusverre financiële lastposten waren geweest, in baten opleverende gebieden om te tooveren; de ongunstige toestand, waarin de moederlandsche financiën verkeerden (erkend dient: mede door de ten behoeve van de koloniën gesloten leeningen) maakte dat noodig. Het middel tot dat doel werd, men weet het, het befaamde cultuurstelsel, dat Van den Bosch na bekomen Koninklijke machtiging invoerde.

Men zou wellicht verwachten, dat een man als Van den Bosch, wiens oog zoozeer gericht was op zijn nieuwe economische werkplan, voor het onderwijs nauwelijks aandacht over heeft gehad. Dit is echter niet het geval. Van den Bosch heeft aanstonds begrepen, dat van een bevolking, die in geestelijk opzicht op een laag peil staat, nimmer een goede en blijvende medewerking kon worden verwacht aan een stelsel van economischen opbouw. Vermits het cultuurstelsel de voortdurende medewerking van de hogere en de lagere inheemsche ambtenaren vorderde en ook de in 1829 door den koning vastgestelde instructie voor de hooge regeering als eisch stelde, dat de inlandsche hoofden zouden worden gebezigd „in al de deelen van het binnenlandsch bestuur, voor zoover de algemeene belangen niet dringend gebieden om sommige ambten uitsluitend aan Europeanen op te dragen”¹⁾, moest het onderwijs aan de bovenlaag der inheemsche bevolking zich wel als een noodzakelijkheid aandienen.

Daar kwam nog een overweging van geheel anderen aard bij. In de bijzondere instructie, die Van den Bosch had medegekrepen van den Koning²⁾, was de volgende bepaling opgenomen: „De Gouverneur-generaal Van den Bosch zal overwegen of de voorzigtige voortplanting van het Christendom op Java niet behoort onder de middelen, waardoor de gehechtheid der Javanen voor het Nederlandsch Gouvernement op vaster grondslagen zou kunnen gevestigd worden” (art. 22).

¹⁾ Knibbe, Bronnen, blz. 57.

²⁾ Aldaar, blz. 59 vlg.

De uitdrukkelijke last werd den landvoogd daarbij gegeven, dat hij den minister had te berichten, welke maatregelen naar zijn gevoelen dienstig zouden zijn om dit doel te bevorderen. Het spreekt van zelf, dat het stichten van scholen niet kon uitblijven, wilde men het geschetste doel inderdaad een stap nader komen.

Twee krachten werkten derhalve in dezelfde richting: zoowel de intensivering van het contact tusschen het Nederlandsche bewind en den Javaan als de gedachte mogelijkheid tot kerstening van Java's bevolking moesten de wenschelijkheid eener onderwijsvoorziening naar voren doen komen. Toen dan ook de nieuwe landvoogd in 1831 een rapport ontving, waarin een door vertegenwoordigers van het Bijbelgenootschap en van het Nederlandsch zendelinggenootschap samengestelde commissie plannen had ontvouwd om tot stichting van inlandsche scholen op Java te geraken, vond deze gedachte aanstonds bij hem een gunstig onthaal; het is trouwens geenszins onmogelijk¹⁾, dat Van den Bosch als voorzitter van het Bijbelgenootschap zelf de hand in deze voorstellen heeft gehad. De commissie stelde voor, in iedere residentie een inlandsche school op te richten door het gouvernement op kosten van het Bijbelgenootschap; er zou voorts een hoofdcommissie voor het inlandsch onderwijs moeten komen (met subcommissies), die met leiding en toezicht kon worden belast.

Van den Bosch achtte deze voorstellen van zoodanige beteekenis, dat hij bij circulaire van 19 September 1831 tot het houden van een enquête overging, evenals Van der Capellen in 1819; hij won het advies in van de hoofden van gewestelijk bestuur over de vraag, in welken feitelijken toestand het onderwijs aan de inheemsche bevolking verkeerde en welke verbeteringen konden worden aangebracht, dit laatste met inachtneming van de denkbeelden der gecombineerde commissie. Deze enquête heeft echter, evenmin als die van Van der Capellen, een positief resultaat opgeleverd buiten de gegevens omtrent het pesantren-onderwijs, die overvloedig binnenkwamen: de inlandsche scholen kwamen er niet. Aan gebrek aan belangstelling in onderwijsaangelegenheden lag dit geenszins. Maar er moest in de allereerste plaats

¹⁾ Aldus Harthoorn, blz. 101.

voor remises naar het moederland en dus voor laaghouden der Indische uitgaven worden gezorgd. En bovendien: andere onderwijsbelangen gingen voor.

De in 1829 voor de hooge regeering van Nederlandsch Indië vastgestelde instructie, hierboven reeds aangehaald, droeg aan de Indische regeering de taak op „bepalingen (te) beramen ter verbreiding van de kennis der inlandsche talen onder de ambtenaren”¹⁾. Iets nieuws was dit niet; sinds 1818 had het regeeringsreglement reeds een bepaling van deze strekking bevat. Niettemin zal het mede het gevolg van deze duidelijke opdracht zijn geweest, dat Van den Bosch in 1832 tot de oprichting van het „instituut voor de Javaansche taal” te Soerakarta overging. Daarmede werd voortgebouwd op reeds vroeger genomen maatregelen: de gouverneur-generaal Janssens had reeds de studie der inheemsche talen bevorderd door „élèves voor het civiel” aan de Vorstenlandsche hoven te plaatsen²⁾, terwijl aan de reeds vermelde militaire school te Semarang voor een zestal jongelieden de gelegenheid bestond om zich in het Javaansch te bekwamen.

De stoot tot de oprichting van een gouvernementsinstituut voor de Javaansche taal werd echter van andere zijde gegeven. Het Nederlandsch Bijbelgenootschap had in zijn algemeene vergadering van 1823 op instigatie van Baud, den lateren gouverneur-generaal, het besluit genomen tot het doen van stappen om tot een Javaansche Bijbelvertaling te geraken. In zijn hieromtrent uitgebracht rapport bracht Baud de wenschelijkheid naar voren „dat het Bijbelgenootschap de Bijbelvertaling op Java vereenigt met het geven van wetenschappelijk onderwijs in het Javaansch”. Dit rapport was naar Van der Capellen gezonden, die er zijn instemming mede had betuigd. Aldus gingen de belangen van het gouvernement, de zending en de wetenschap samen — juist in deze dagen begint de wetenschappelijke bestudeering van het Javaansch te bloeien — en kon de aandrang, die op de regeering werd uitgeoefend, ten slotte gehoor vinden. De overweging van het besluit van 27 Februari 1832, waarbij de oprichting van het instituut bevolen

1) Knibbe, Bronnen, blz. 58.

2) Hiervóór, blz. 66.

werd, bestond slechts hierin „dat het opleiden van jonge ambtenaren tot de kennis der Javaansche taal in het belang van den dienst hier te lande als hoogst nuttig moet worden beschouwd”; doch andere belangen werden daarmede tevens gediend. Onder deze omstandigheden is het niet onbegrijpelijk, dat Van den Bosch de oprichting van scholen voor de inheemsche bevolking uitstelde en de hem opgedragen bevordering van de kennis der inheemsche talen onder de Europeesche ambtenaren liet voorgaan.

Dit laatste was trouwens ook uit andere hoofde verklaarbaar. Te beginnen met Raffles had in het bestuur der kolonie een humanitaire geest geheerscht, waarbij de Inlanders niet meer louter als exploitatie-object werden beschouwd. Het was echter reeds spoedig gebleken, dat de Javaan, geheel aan eigen inzichten en wenschen overgelaten, nimmer tot welvaartstoening zou komen en dat de tusschenkomst des bestuurs bij voortdoring noodig was. „De Javaan geheel aan zichzelf overgelaten plant niets dan hetgeen tot zijn dagelijksch voedsel vereischt wordt, en zonder den invloed van het bestuur . . . zoude geheel Java, voor zooveel het bebouwd is, weldra niets anders worden dan een onafgebroken rijstveld” schreef minister Elout in 1829¹). Aldus moest de aandrift bij de regeering tot ontwikkeling van het zelfstandigheidsbesef in de inheemsche wereld door middel van onderwijs wel zwakker worden; de tijd van het cultuurstelsel beteekende dus ook in dit opzicht een reactie. Eerst in de tweede helft der eeuw zou de ontwikkelingslijn zich andermaal wenden en zou — ditmaal voorgoed — de welvaartsbevordering onder de inheemsche bevolking een vast object van staatszorg worden.

Het instituut voor de Javaansche taal was niet de eenige onderwijsinrichting, die met medewerking van Van den Bosch tot stand kwam. Krachtig werd de uitbreiding van het lager onderwijs voor de Europeesche bevolking ter hand genomen, vooral sinds Van der Vinne in 1832 als voorzitter van de hoofdcommissie was opgetreden: in deze jaren werden nieuwe scholen opgericht te Tegal, Pekalongan, Cheribon, Pasoeroean en op Riouw, terwijl op Weltevreden een tweede school

¹) Bij Knibbe, Bronnen, blz. 30.

werd geopend. Nieuwe reglementen op beheer, orde en tucht werden voor de gouvernements lagere scholen vastgesteld.

Het regeeringsreglement van 1836, hierin afwijkend van alle voorafgegane sinds 1818, zweeg omtrent het onderwijs geheel. Mag men daaruit de gevolgtrekking maken, dat het cultuurstelsel alle aandacht opeischte en dat het gouvernement zijne verplichtingen op het gebied van het onderwijs niet meer gevoelde, althans niet meer meende te kunnen nakomen? De hierboven geschetste verrichtingen van Van den Bosch wijzen er niet op. De verklaring is dan ook een geheel andere. In het ontwerp-regeeringsreglement, dat Van den Bosch bij den koning had ingediend, kwam ook een onderwijsartikel (84) voor, dat aan het Bestuur opdroeg te zorgen voor „scholen voor lager onderwijs, ook ten dienste van de kinderen der Inlanders”¹⁾. De koning echter wenschte anders: „Naar 's konings inzien zou artikel 84 uit het Reglement behooren weg te vallen, en de strekking van hetzelfde kunnen worden opgenomen in de afzonderlijke instructiën voor den Gouverneur-Generaal, met magtiging op derzelve om aangaande het lager onderwijs zoodanig te handelen, als in overeenstemming met de tegenwoordige gesteldheid van zaken op Java, als nuttig en wenschelijk zoude te beschouwen zijn”²⁾. Dat de instructie voor den gouverneur-generaal van 26 Maart 1836 niettemin van onderwijs niet repte, behoudens een terloopsche vermelding, is een onwillekeurige omissie geweest³⁾.

De periode 1834—1848, die het ministerschap van Van den Bosch en Baud omvat, vertoont ten aanzien van de onderwijspolitiek een onveranderlijk aspect. Zij draagt twee kenmerken: verdere ontwikkeling en uitbouw van het onderwijs voor de Europeanen, en beraming van plannen inzake het onderwijs voor de Inlanders; het koninklijk besluit van 1848, dat in de oprichting van inlandsche scholen voorzag, vormt voor deze periode dan ook de afsluiting.

Dat in deze jaren het onderwijs aan de Europeesche bevolking zoo-

¹⁾ Knibbe, Bijlagen, blz. XXX.

²⁾ De Mey van Streefkerk aan Van den Bosch, bij Knibbe, Bronnen, blz. 188.

³⁾ Dit blijkt uit art. 5 dier instructie, waar van „bevordering van onderwijs” sprake is, en de memorie van toelichting daarbij (Knibbe, Bronnen, blz. 191 en 203).

zeer op den voorgrond stond, is verklaarbaar wegens de sociale positie, waarin de meeste leden dezer groep verkeerden. Het aantal „trekkers” was gering; de groote meerderheid, geboren en getogen in de tropen, verkeerde in een armelijken toestand, mede doordien het gouvernement de hoogere landsbetrekkingen voor uitgezondenen reserveerde. Het onderwijs aan de Europeanen was derhalve een tak van armenzorg. Dit laatste blijkt ten duidelijkste uit de tirade, waarmede de hoofdcommissie haar verslag over de jaren 1827—1833 beëindigde; de commissie spreekt daar de hoop uit, het onderwijs voortdurend te kunnen uitbreiden „en alzoo geheel en al (te) voorzien in de zedelijke verbetering en beschaving van zulk een groot aantal, meestal hier te lande geboren, kinderen, die, zonder medewerking van hen, die over het onderwijs gesteld zijn . . . als geheel verwaarloosde en onbruikbare wezens te langenslaatste ten laste van andere nuttige leden der Maatschappij en eindelijk van het Gouvernement zelf zouden moeten komen” ¹⁾).

Verstrekking van gewoon lager onderwijs alleen was voor deze groep echter niet voldoende; voortgezet onderwijs moest wenschelijk worden geacht. Het gouvernement was reeds in die richting werkzaam geweest door de oprichting van het „instituut voor jonge-jufvrouwen” te Batavia en door het subsideeren van enkele particuliere scholen, waar voortgezet en meer uitgebreid lager onderwijs werd gegeven; die scholen leidden echter vrijwel alle, zooals nog blijken zal, een kortstondig bestaan.

De hoofdcommissie, die veel aandacht aan dit vraagstuk besteedde, gaf echter hare pogingen niet op om Indië van behoorlijk middelbaar onderwijs ten behoeve van de Nederlandsche inwoners te voorzien. Zij stelde in 1839 voor bij Batavia van landswege een gymnasium te doen oprichten. Daarbij wees zij erop, dat de kinderen der Europeanen en derzelve afstammelingen allen gerekend moesten worden tot den „middelstand”, daar de gewone handenarbeid alleen door Inlanders werd verricht. Het gebrek aan onderwijsgelegenheid in Indië en de te hooge kosten van een opvoeding in het moederland (dit laatste vooral

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1827—1833, blz. 55.

nu de inkomsten der ambtenaren sedert 1827 gestadig waren achteruitgegaan) hadden echter tot gevolg, dat vele Europeanen, die Indië tot hun vaderland hadden, verdrongen werden door vreemdelingen, die behoorlijk waren toegerust met kennis van landbouw, fabrieken, bouwkunde enz. „Hoe meer aan industriële en mechanieke nijverheid,” aldus de hoofdcommissie, „hier eene vrije speelruimte geopend wordt, des te meer wordt een behoorlijk onderwijs noodzakelijk voor degenen, die deze industrie moeten helpen ontwikkelen en tot rijpheid brengen”¹⁾.

Het was geen toeval, dat de commissie juist op opleiding voor „industriële en mechanieke nijverheid” den nadruk legde. Opleiding toch voor de hogere posities in de ambtelijke wereld stuitte af op de moeilijkheid, dat deze uitsluitend door uitgezonden ambtenaren konden worden ingenomen: een koninklijk besluit van 1825 (Ind. Staatsbl. no. 32) bepaalde, dat de niet in Nederland geborenen en opgeleiden niet hooger zouden kunnen opklimmen dan tot den rang van kommissie; slechts in uitzonderingsgevallen zou hiervan kunnen worden afgeweken ten behoeve van verdienstelijke Indo-Europeanen, die althans in Nederland hadden gewoond. Deze bepalingen hadden een welbewusten politieken achtergrond, die eens door minister Baud aldus werd geformuleerd: „Nederland heeft in Indië behoefte niet slechts aan bekwame administrateurs en regtsgeleerden, maar ook aan mannen, vervuld met warme gehechtheid aan den voorvaderlijken grond, mannen in wier handel en wandel onophoudelijk de bégeerte doorstraalt om door een edel, regtvaardig en kiesch gedrag den inlander een hoog denkbeeld te geven van hunne overheerschers”. Die liefde tot het vaderland en die hooge karaktereigenschappen ontbraken bij de in Indië geborenen, naar men meende, en wel bepaaldelijk bij „dezulken onder hen, die de vrucht zijn van den omgang der Europeanen met Javaansche vrouwen, als zijnde in de meeste gevallen van een zeer middelmatigen stempel”²⁾.

De hoofdcommissie beoogde met haar voorstel tot stichting van een

¹⁾ Alg. Ond. Verslag 1846—1849, blz. 21 vlg.

²⁾ H.I.O. Cie no. 9 (1e stuk), blz. 63.

gymnasium echter niet alleen: opvoeding voor functies in het bedrijfsleven. Zij was van meening dat de slechte onderwijs toestanden in Indië mede verantwoordelijk waren voor de bepalingen, die voor bekleeders der hoogere gouvernementbetrekkingen geboorte en opvoeding in Nederland voorschreven. Zij begreep zeer wel, dat dit voorschrift op den duur slechts dan zou kunnen vervallen, indien Indië uitstekende onderwijsinrichtingen zou bezitten. Hare pogingen tot verbetering van het voortgezet onderwijs hadden derhalve een verre strekking.

Misschien is het juist die verre strekking geweest, die het gymnasiumplan, hoezeer door den landvoogd ondersteund, bij het opperbestuur deed stranden. Dat Nederland deze richting nog niet op wilde, bewijst de oprichting van de Delftsche academie, die juist in deze jaren plaats vond. Baud, die immers opleiding der ambtenaren in Nederland ten sterkste voorstond, was namelijk op de gedachte gekomen om de in 1842 te Delft opgerichte koninklijke academie voor ingenieurs tevens dienstbaar te maken aan de opleiding der Oost-Indische ambtenaren; daartoe werd Roorda tot hoogleeraar in de oostersche taal-, land- en volkenkunde aan die academie benoemd. De oogenschijnlijk zonderlinge combinatie van een ingenieurs- met een ambtenarenopleiding werd door Baud als volgt verklaard: „Sedert het jaar 1826 toch is in Indië ingevoerd het zoogenaamd stelsel van kultures, een stelsel hetwelk de noodzakelijkheid heeft doen ontstaan, dat de vorming der ambtenaren niet blootelijk taalkundig, maar ook industrieel en commercieel zij”¹⁾.

Het instituut voor de Javaansche taal te Soerakarta kon nu worden opgeheven (1 Februari 1843); de taalkundige vorming der aanstaande bestuursambtenaren had voortaan in het moederland plaats.

Was het dan niet mogelijk, door verbreiding van vakonderwijs, technisch en commercieel, de Europeesche bevolkingsgroep op hooger niveau te brengen? Iets werd wel in dien geest gedaan. De in de jaren 1818—1826 bestaande school te Semarang, waar opleiding werd gegeven voor leger- en marine-officier, voor den dienst van den water-

¹⁾ Kraemer, blz. 274.

staat en voor de landmeterij, kwam reeds ter sprake ¹⁾). In 1835 werd te Soerabaja een „School voor de zeevaart” opgericht, die echter niet aan het doel bleek te beantwoorden en na eenige jaren weder verviel. Voorts werden pogingen in het werk gesteld om te zorgen voor de in Indië geboren kinderen van Europeesche militairen; reeds in 1835 had generaal de Stuers een etablissement willen oprichten, waar niet alleen een militaire doch ook een ambachtelijke opleiding zou worden gegeven, waardoor men „in deze gewesten een’ nijveren burgerstand zou zien ontstaan, die men thans geheel mist” ²⁾). Het zou echter tot 1848 duren, eer ’s konings toestemming werd verkregen tot de oprichting van een „pupillenkorps”, bestaande uit kinderen van Europeesche militairen.

Ruim waren de mogelijkheden, die op dit gebied lagen, uit den aard der zaak niet. De opkomst van een klasse van particuliere industriëlen werd door het gouvernement sinds Elout’s vertrek in 1819 steeds meer belemmerd; de maatregelen, die Van der Capellen in 1823 tegen de Europeesche landbouwondernemingen in de Vorstenlanden nam, zijn het bekendste symptoom van die opvatting. Ook de particuliere handel werd door het gouvernement met een minder welwillend oog beschouwd. De invoering van het cultuurstelsel, met het daaraan verbonden stelsel van consignatie der gouvernementsproducten aan de Nederlandsche Handelmaatschappij, beteekende almede, dat het gouvernement als monopolist weinig ruimte liet aan het particulier initiatief. Eerst in de tweede helft der eeuw heeft de regeering een nieuwen koers ingezet en heeft de particuliere ondernemer zijn activiteit kunnen ontplooiën. Het is duidelijk, dat onder die omstandigheden het onderwijs nauwelijks dienstbaar kon worden gemaakt aan opleiding voor „industriële en mechanieke nijverheid”. Trouwens, de technische en ambachtsscholen waren in de eerste helft der eeuw ook in het moederland niet bekend; de praktijk werd toenmaals nog de beste leerschool geacht.

Erkend moet worden, dat bij de groep der Europeesche blijvers

¹⁾ Hiervóór, blz. 78 en 81.

²⁾ Alg. Ond. Verslag 1846—1849, blz. 55.

weinig animo bestond om andere posities dan die van ambtenaar te verwerven. „Het is," aldus E. de Waal nog in 1865 in een ambtelijke nota, „vooral het ambtenaarschap, dat voortdurend wordt begeerd, daarom brengen middelen om de Kreolen andere uitwegen te verschaffen betrekkelijk weinig politiek nut aan. Men verlangt in dienst van den lande te zijn en eenmaal in dien dienst zijnde, volgens rang en ancienniteit daarin op te klimmen" ¹⁾). Geen wonder, dat de oprichting van de academie te Delft en de daarmee gepaard gaande wijziging in de aanstellingseischen voor de ambtenaren ²⁾ groote ontevredenheid wekte in Indo-Europeesche kringen.

Deze ontevredenheid kwam tot uitbarsting in de bekende Mei-beweging van 1848, waarbij de predikant Van Hoëvell, naar men weet, een rol speelde. De revolutionaire strooming, die in 1848 door Europa ging en die ook Nederland niet onberoerd liet, had mede te Batavia een zekeren terugslag. Toen zich op 14 Mei de tijding verspreidde, dat Baud als minister was afgetreden en dat een grondwetsherziening in liberalen zin was toegezegd, werd den 22en Mei een vergadering in de Harmonie gehouden, waar het Europeesche bevolkingsdeel zijne grieven en wenschen uitte; een adres aan den Koning werd opgesteld, waarin bijzonderlijk tegen den eisch van opleiding in Nederland en tegen den slechten staat van het onderwijs, die hiermede verband hield, stelling werd genomen. De situatie werd in het adres als volgt geschilderd:

„Daar niemand voor een betrekking in aanmerking kan komen, welke eenige studie vereischt, tenzij hij zijn kennis en wetenschap in Nederland heeft verkregen, is er natuurlijk in Indië geen enkele instelling van hooger en middelbaar onderwijs. De zorgen van het goevernement strekken zich dan ook tot nu toe alleen uit tot de lagere scholen; terwijl er slechts zeer weinige partikuliere inrichtingen zijn, die zich mede niet boven het lager onderwijs verheffen. Die goevernementsscholen zijn echter bij lange na niet voldoende, om aan de kinderen van alle Nederlandsche ingezetenen voor eenig onderwijs gelegenheid te geven.

¹⁾ H.I.O. Cie no. 9 (1e stuk), blz. 64.

²⁾ Vgl. Staatsblad 1843 no. 12.

Honderden zijn er alleen op Java, die opgroeijen zonder ooit een school bezocht te hebben" ¹⁾).

Dit laatste was van overdrijving niet vrij te pleiten: het in 1853 verschenen onderwijsverslag kon constateeren dat, zoodra de ontworpen scholen te Ambarawa, Besoeki en Japara zouden zijn tot stand gekomen, overal op Java een school aanwezig zou zijn waar zich een twintigtal kinderen in den schoolplichtigen leeftijd van 6 tot 14 jaar bevonden ²⁾). Intusschen waren de overige grieven van de requestreende vergadering klemmend genoeg, zoodat gouverneur-generaal Rochussen dan ook aan het opperbestuur voorstelde, de onderwijsgelegenheid in Indië uit te breiden en het monopolie van Delft op te heffen. In het volgende hoofdstuk zal worden beschreven, in hoeverre en op welke wijze aan deze beide desiderata werd tegemoet gekomen.

* *
*

Kenmerkte zich, wat de Europeesche bevolking betreft, de periode 1815—1848 door een voltooiing van de eerste verdieping van het onderwijsgebouw, ten aanzien van het inlandsch onderwijs op Java kwam men niet verder dan tot bouwplannen; eerst in het jaar 1848 werd daar de eerste spade in den grond gestoken.

Dat Van den Bosch, die een enquête naar het inlandsch onderwijs instelde, de oprichting van inlandsche scholen tijdens zijn ambtsperiode moest achterwege laten, werd reeds eerder opgemerkt; het gouvernement had op ander terrein behoeften te bevredigen, die dringender werden geacht. Het valt dan ook te begrijpen dat van particuliere zijde, en wel met name door de zending, plannen werden gesmeed om tot oprichting van inlandsche scholen te geraken.

Het Bijbelgenootschap dat, naar vermeld werd, had medegewerkt aan de plannen, die in 1831 aan Van den Bosch waren voorgelegd, kwam in 1838 met een nieuw voorstel. Den stoot hiertoe gaf J. F. C. Gericke, de grondlegger van de studie der Javaansche taal ³⁾). Gericke,

¹⁾ Van Hoëvell, Veroordeeling in Indië (1850).

²⁾ Alg. Ond. Verslag 1850—1852, blz. 40.

³⁾ Over hem: C. F. Gronemeyer, Gedenkboek Ned. Bijbelgenootschap 1814—1914, blz. 57 vlg.

die in 1823 door het Nederlandsch Bijbelgenootschap was aangewezen voor de studie van deze taal, was van 1832 tot 1834 leider van het instituut te Soerakarta geweest en had tevens medegewerkt aan de Javaansche Bijbelvertaling, die echter eerst in 1854 compleet verschijnen zou; geen wonder dat juist van deze zijde het plan naar voren werd gebracht, tot oprichting van scholen onder de Javanen over te gaan. Het door Gericke daartoe ingediende request werd door Van den Bosch, die toen minister was, voor advies gezonden aan het hoofdbestuur van het Bijbelgenootschap, en aan Baud, toenmaals staatsraad in buitengewonen dienst. Genoemd hoofdbestuur verklaarde zich in beginsel bereid, met gouvernementssubsidie inlandsche scholen op Java te exploiteeren, doch wees er op, dat het genootschap tot dusverre geen eigen scholen had gehad en zich bepaald had tot geldelijken steun aan Christenscholen op Amboina, Timor en Celebes. Wat Baud betreft, deze juichte het voorstel toe, doch was van oordeel dat de gevraagde subsidie slechts voorwaardelijk kon worden toegestaan, nl. voorzooover de inkomsten uit Indië de uitgaven zouden overtreffen.

Van den Bosch heeft Baud's advies gevolgd; zijn oude relatie met het Bijbelgenootschap heeft daarbij stellig invloed gehad. Hij beschikte, dat de gouverneur-generaal aan de afgevaardigden van het Bijbelgenootschap jaarlijks een „gratificatie” zou kunnen toekennen ten behoeve van inlandsche scholen op Java, doch dat dit alleen zou geschieden „zoodra de gesteldheid der Indische financiën, in verband met de toenmaals aangenomene administrative beginselen, zulks zoude gedooogen”¹⁾). Deze voorwaarde zou een barrière blijken; juist in de jaren na 1839 verkeerden de Nederlandsche staatsfinanciën in een allerhachelijksten toestand, en dus moesten in Indië zooveel mogelijk batige sloten worden gekweekt.

Het denkbeeld om tot oprichting van inlandsche scholen op Java over te gaan bleef echter virulent. De „Maatschappij tot nut van 't algemeen” stelde tot dit doel een commissie in, die zich ter voorlichting schijnt te hebben gewend tot den kenner der Indische talen T. Roorda, den lateren hoogleeraar te Delft. De commissie kwam tot

¹⁾ Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Gen. 1864, blz. 258.

de slotsom, dat voor alles gezorgd diende te worden voor de oprichting van een kweekschool, waar de vereischte inheemsche leerkrachten konden worden opgeleid. Het bleef ook hier bij plannen.

Het trekt de aandacht, dat de zending en de missie, die in alle landen rondom de Stille Zuidzee de voortrekkers op het onderwijs-terrein zijn geweest, bij de introductie van het inlandsch onderwijs op Java niet betrokken waren. Een feit is, dat de zending zich althans in de eerste helft der 19e eeuw met den werkelijken bekeeringsarbeid weinig heeft ingelaten, en dat haar hoofdwerkzaamheid heeft bestaan in het verzorgen van de geestelijke belangen in die streken, die van ouds gekerstend waren, al was het slechts in naam. Het Nederlandsch Zendelinggenootschap — behalve een weinig buitenlandsche activiteit de eenige zendingsorganisatie, die in de eerste helft der 19e eeuw in Indië is opgetreden — sprak nog in 1825 als zijne meening uit, dat het beoogde „zich alleen te bepalen tot de Molukko's of de naburige eilanden" ¹⁾. Eerst het optreden van den horlogemaker Emde († 1859), die te Soerabaja onder de Javanen en de Indo-Europeanen evangeliseerde, werd voor het Zendelinggenootschap aanleiding om den hier ontgonnen akker verder te beploegen en zich eerst in Soerabaja (1848), spoedig daarna in Modjowarno (Oost-Java), toen reeds evenals thans een centrum van inheemsch christelijk leven, te nestelen (sinds 1851). Wat de R.K. missie betreft, deze bepaalde zich door gebrek aan functionarissen — er viel in het moederland reeds zooveel op te bouwen — tot het werk onder de Europeesche bevolking op Java.

Het was echter niet slechts uit eigen verkiezing, dat zending en missie afzijdig bleven bij de plannen tot inrichting van een inheemsch onderwijs op Java: de houding van het gouvernement leidde daar evenzeer toe. Gedurende de eerste helft der eeuw en evenzeer geruimen tijd nog daarna was de Indische regeering de zending, en wel bepaaldelijk de zending onder de Mohammedanen op Java, weinig genegen. Zij vreesde, dat de propaganda voor het Christendom onrust en verwarring zou kweken onder de inheemsche bewoners; nog in 1847 kostte het Van Hoëvell de grootste moeite om van de regeering

¹⁾ Coolsma, blz. 224.

verlof te verkrijgen tot uitdeeling van Javaansche Bijbels onder de Christenen onder Sidoardjo (bij Soerabaja) ¹⁾. Ook heerschte in deze dagen een sterk geloof in het „Christendom boven geloofsverdeeldheid”, zoodat de overheid haar neutraliteitsstandpunt door subsidie aan Christelijke scholen van een bepaalde richting te kort zou kunnen doen ²⁾. Daar kwam nog de vrees bij, dat bijdragen van de bevolking ten behoeve van de Christelijke kerken en scholen schade zouden kunnen toebrengen aan de staatsinkomsten.

Onder de geschetste omstandigheden moest het ten slotte wel de overheid zelve wezen, die de oprichting van scholen voor de Javanen ter hand nam. Baud, die in 1840 Van den Bosch als minister van koloniën was opgevolgd, moest krachtens zijn verleden groote belangstelling voor deze aangelegenheid koesteren; hij was het dan ook, die den beslissenden stap zette. De ministerieele *dépêche* van 16 Januari 1845, door Baud aan den gouverneur-generaal gericht, werd de stichtingsacte van het inlandsch onderwijs aan niet-Christenen. Men hoore de motieven, die bij de oprichting der inlandsche scholen hebben voorgezeten.

Na te hebben geconstateerd, dat „het beginsel van erfopvolging” steeds zooveel mogelijk in het inlandsch bestuur was nageleefd, verklaarde de minister: „Zeer dikwijls wordt dit thans bezwaarlijk, ja onuitvoerlijk, omdat de zonen der Inlandsche hoofden veelal de gelegenheid niet hebben tot het verkrijgen van de voor den Inlandschen ambtenaar onmisbare kundigheden. Zij groeijen niet zelden op in vadsigheid en onkunde en wanneer de tijd daar was om ze onder de ambtenaren op te nemen, ziet de Regering zich niet zelden geplaatst tusschen het alternatief om eenen onbruikbaren dienaar te benoemen of om van een heilzaam beginzel af te gaan”. De stichting van scholen, tot dusverre belemmerd doordien onder de Europeanen de kennis der inheemsche talen onvoldoende was, zou thans geen moeilijkheid meer opleveren: „bij het licht sedert de oprichting der Delftsche Academie ontstoken, zal het opstellen van leer- en leesboeken voor het oogmerk

¹⁾ Kraemer, blz. 268.

²⁾ Vgl. C. Th. van Deventer, Naar den Indischen schoolvrede (Colenbrander—Stokvis, Leven en arbeid van Mr. C. Th. van Deventer, II, blz. 381 vlg.)

geschikt, geen onoverkomelijke taak zijn." Aanvankelijk was Baud geneigd geweest dit onderwijs uit te besteden aan het Bijbelgenootschap; naderhand was hij echter te rade geworden „dat de Regering de leiding daarvan niet uit hare handen moet geven en dat zij die althans niet opdragen moet aan een genootschap, hetwelk, hoe ook bezielde door den geest van voorzigtigheid, bewaarlijk zou kunnen nalaten om aan het onderwijs eene godsdienstige strekking te geven." Dat diende te worden vermeden. „In al de Indische Regerings-Reglementen is het beginzel van gewetensvrijheid en van bescherming der bestaande godsdienstige gezindten uitgedrukt. De Regeering moet zich ten deze zorgvuldig handhaven op het onzijdige standpunt, dat sedert de eerste vestiging der Nederlanders in Indië het hare is geweest" ¹⁾).

De beteekenis van dit citaat, hoezeer aan het slot historisch onjuist, rechtvaardigt deszelfs lengte. De regeering derhalve, aan hare inheemsche ambtenaren een behoorlijke opleiding willende geven en daartoe de mogelijkheid geopend ziende na de instelling van de academie te Delft, nam de stichting van inlandsche scholen op Java zelve ter hand, omdat zij steun aan zendingsonderwijs strijdig achtte met haar neutraliteitsbeginsel.

De uitwerking van deze denkbeelden vorderde geruimen tijd; op dit tot dusverre onbetreden terrein was het zoeken en tasten. Had Baud zich voorgesteld, dat in elk regentschap een inlandsche school zou komen, de waarnemend gouverneur-generaal Reynst achtte in het algemeen één school per residentie voldoende; de kosten van die scholen, inclusief de op te richten kweekschool voor inheemsche onderwijzers, schatte hij op f 50.000 's jaars. Dit bedrag scheen nu weder minister Baud „alleszins geschikt om voor het zoo heilzame plan tot oprichting der onderhavige scholen te doen terugdeinzen", zoodat Rochussen, inmiddels als landvoogd opgetreden, opnieuw het vraagstuk in studie had te nemen.

Rochussen, die deze aangelegenheid blijkbaar van het hoogste gewicht achtte, besloot nu de hoofden van gewestelijk bestuur te

¹⁾ H.I.O. Cie no. 9 (1e stuk), blz. 13 vlg.

hooren, alsook eenige Javanici als Gericke en Wilken. De algemeene strekking van de binnengekomen adviezen — detailpunten komen later aan de orde — was deze, dat de oprichting van inlandsche scholen, een per residentie, gewenscht was. Slechts één was er onder de residenten, die van Djocjakarta, die de vrees uitsprak „dat door het geven van onderwijs de kiem worde gelegd van te spoedige zedelijke ontwikkeling des Inlanders, welke uit zelfbehoud door ons behoort te worden vermeden.”

Nadat Rochussen zich nog door een reis over Java persoonlijk op de hoogte had gesteld, diende hij op 20 April 1848 zijn advies bij het opperbestuur in. Daarin stelde hij voorop, dat vorming van bekwaame inlandsche hoofden noodzakelijk was; hij wees daarbij op het nieuwe reglement van justitie en policie onder den Inlander „waarbij eene veel ruimere mate van onderrigt en beschaving wordt verondersteld dan werkelijk bestaat”. De uitgaven voor een twintigtal „residentie-scholen” en de vereischte kweekschool raamde hij op f 25.000 's jaars.

Nog was het pleit hiermede niet gewonnen. Rijk, de minister van marine, die ad interim tevens de portefeuille van koloniën had, achtte het gewenscht den hoogleeraar Roorda alsnog te hooren. Deze ging nogmaals uitvoerig in op de kwestie, die reeds te voren in het bijzonder de aandacht had gehad: de in de nieuwe scholen te bezigen taal, waarover men het maar niet eens kon worden. Ten slotte hakte Rijk den knoop door: nadat gedurende drie jaren over dit vraagstuk tusschen landvoogd en minister was gediscussieerd, verklaarde hij . . . dat dit een kwestie van uitvoering was die gevoegelijk aan de Indische regeering kon worden overgelaten. Derhalve volstond hij ermee, den Koning voor te stellen dat jaarlijks een zekere som voor het inlandsch onderwijs op de begrooting zou worden gebracht. Zoo ontstond het koninklijk besluit van 30 September 1848, no. 95, waarbij de gouverneur-generaal werd gemachtigd „om op de Indische begrooting uit te trekken eene som van f 25.000 's jaars voor de oprigting van scholen onder de Javanen, voornamelijk bestemd tot opleiding van inlandsche ambtenaren” ¹).

¹) Uitvoeriger over dit alles: Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Gen. XIV (1864), blz. 254—304.

Zoo werd dan merkwaardigerwijs in de dagen, waarin aan de grondwetsherziening de laatste hand werd gelegd en Thorbecke's naam de lucht vervulde, een besluit ten aanzien van het onderwijs in Oost-Indië genomen waarvan de draagwijdte moeilijk kan worden overschat. Het is waar: de opleiding tot inheemsch ambtenaar stond aanvankelijk nog op den voorgrond en de gedachte aan een algemeen volksonderwijs aan de geheele massa der autochthone bevolking werd eerst later verwerkelijkt. Maar de belofte, die reeds in het regeeringsreglement van 1818 was opgenomen, kwam thans voor het eerst tot verwezenlijking. Het is vooral daarom, dat het jaar 1848, uit anderen hoofde zoo gewichtig, ook voor de geschiedenis van het Indische onderwijs een mijlpaal is geweest.

Litteratuur: Zie bij hoofdstuk V.

HOOFDSTUK V.

SCHOLEN EN ONDERWIJZERS IN DE EERSTE HELFT DER 19e EEUW.

Geschiedenis van het onderwijs is meer dan geschiedenis van de onderwijspolitiek alleen. De hierboven gegeven schets van den ontwikkelingsgang der onderwijspolitiek voerde naar de regeeringsbureau's, niet naar de scholen. Wij willen deze thans betreden, en vangen daartoe aan met die onderwijsinrichtingen, die, toenmaals „lagere scholen” zonder meer geheeten, thans den naam „Europeesche lagere scholen” zouden dragen.

De lagere scholen, of, zooals een der oude onderwijsverslagen ze noemt „de gouvernements inrigtingen van onderwijs voor kinderen van Europeisch bloed”¹⁾ hadden in menig opzicht een ander karakter dan de tegenwoordige. Bepaaldelijk verschilde het huiselijk milieu der leerlingen aanmerkelijk van het huidige. Daar de gegoede, tot de trekkersbevolking behorende Europeanen hunne kinderen naar Holland of naar de in Indië bestaande particuliere instituten zonden, was de gouvernements lagere school van den aanvang af bestemd voor de groote massa der Indo-Europeanen, die in veelal kommerlijke omstandigheden verkeerden²⁾. In die Europeesche gezinnen was van westersche beschaving weinig te bespeuren; de omgangstaal was het Maleisch, of op zijn best een met Maleische woorden zwaar doorspekt Nederlandsch. Onderwijs was hier dus noodig, zoowel om deze bevolkingsklasse in economisch opzicht vooruit te helpen als om het Nederlandsche element bij haar te versterken.

¹⁾ Alg. Ond. Verslag 1834—1845, blz. 31.

²⁾ Zie hiervóór, blz. 84.

De Indische regeering heeft dan ook, zoodra het Engelsche tusschenbestuur verdwenen was, de oprichting van Nederlandsche scholen ter hand genomen. De eerste school in dien trant, die in Indië het aanzijn kreeg, was de lagere school te Batavia (Weltevreden), alwaar de straatnaam „Schoolweg” nog steeds de herinnering aan dit feit levendig houdt. Zij werd op 24 Februari 1817 geopend ¹⁾. Bewust werd de nieuwe onderwijsinrichting aan de moederlandsche scholen geassimileerd. Het bericht, waarbij de opening van de school werd aangekondigd, bevatte de verklaring, dat „de wetten en verordeningen, welke voor het lager schoolwezen in Nederland zijn ingevoerd, . . . zoo veel mogelijk ook in deze school (zullen) worden opgevolgd” en dat de lessen zullen worden gegeven door onderwijzers „die reeds door de werkelijke uitoeffening der verbeterde leerwijze in het Vaderland met den geest en de bedoeling dier wetten zijn bekend geworden” ²⁾.

De oprichting van de school te Weltevreden luidde een periode in, waarin een voortdurende uitbreiding van het aantal Nederlandsche lagere scholen plaats had, in de eerste plaats op Java, daarnaast ook — sinds Van der Vinne — in de buitengewesten. Daarbij gold als richtsnoer, dat 20 kinderen van den schoolgaanden leeftijd ter plaatse aanwezig moesten zijn; in de buitengewesten werd zelfs met 15 leerlingen genoegen genomen. Uiteraard werd begonnen met de hoofdplaatsen; in 1820 waren er 7 scholen, nl. te Weltevreden, Batavia (Molenvliet), Cheribon, Semarang, Soerakarta, Soerabaja en Grissee. In 1833 was het aantal scholen gestegen tot 19, in 1845 tot 25. Zeer snel werd het uitbreidingstempo na 1850: in 1858 waren er 57 scholen, waaronder 27 dateerend van 1850 of later ³⁾. De invloed van de Meibeweging is, naar zal blijken, aan den snellen aanwas in die laatste jaren niet vreemd geweest. In ieder geval kon worden geconstateerd, dat kort na het midden der eeuw het gros der Europeesche bevolking in de gelegenheid was, een lagere school te bezoeken.

¹⁾ Aan de zuidzijde van het paleis aan het Waterlooplein. Toen de school in 1818 bouwvallig werd, is een nieuwe school aan den „Schoolweg” gebouwd.

²⁾ Bataviasche Courant, 8 Feb. 1817. De school wordt daar nog aanbevolen wegens „eene bevallige leertrant en zachte behandeling”.

³⁾ Onderwijsverslag Eur. 1858, blz. 10 vlg.

Was derhalve in quantitatief opzicht de toestand voor het Europeesch lager onderwijs geleidelijk gunstiger geworden, uit kwalitatief oogpunt viel er minder te roemen. Het zoeven geschetste milieu, waaruit de leerlingen voortkwamen, moest een nadeeligen invloed op het onderwijs uitoefenen. Tot ver na 1850 verneemt men de klacht, dat de leerlingen geen behoorlijk Nederlandsch kennen omdat zij thuis slechts Maleisch spreken en hooren. Zoo bleek in 1849 bij een inspectie van de kort te voren opgerichte school te Serang, dat geen enkele van de 15 leerlingen Nederlandsch kende; alles moest hun in het Maleisch begrijpelijk worden gemaakt¹⁾. In de nieuwe school te Poerworedjo was het ter zelfder tijd niet anders: de leerlingen van de laagste klasse „moesten in het maleisch worden toegesproken, zelfs die afkomstig waren van Europesche ouders”²⁾. Zeer duidelijk wordt de situatie door een beschrijving van de lagere school te Padang, eveneens uit 1849. De schooljeugd bestaat daar „uit eenen gemengden hoop van kinderen van verschillende afkomst, gelaatskleur en voorkomen”; het meerendeel is dan ook „van gemengd bloed en onwettige geboorte”³⁾.

De Europeesche lagere school was tot na het midden der 19e eeuw een school voor paupers. Het aantal leerlingen, dat wegens onvermogen was vrijgesteld van schoolgeldbetaling, was aanzienlijk. De zoeven vermelde school te Padang had, naast 21 betalende, 46 gratisleerlingen; die ongunstige verhouding kwam o.a. hierdoor, dat „de 9 meer gegoede inwoners der stad hunne kinderen, uit vrees voor te nauwe vermenging met arme en verwaarloosde kinderen, niet ter school zenden”.

Gezien het uiterst lage ontwikkelingspeil van de ouders was het schoolverzuim dikwijls ontstellend groot. Het nut van het onderwijs werd veelal niet ingezien; menig ouder stuurde zijn kind slechts naar school „om voor eenige uren daags van hetzelfde ontslagen te zijn”⁴⁾, en hield het thuis, wanneer dit meer gelegen kwam. Op maatregelen

1) Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 89.

2) Aldaar, blz. 119.

3) Aldaar, blz. 141.

4) Aldaar, blz. 151.

ter wering van schoolverzuim moest dan ook reeds vroeg worden gezonden. In 1830 bepaalde de regeering op aandringen van de hoofdcommissie, dat voortaan niemand meer als klerk op een gouvernementskantoor zou worden geplaatst, die de lagere school niet met vrucht had doorlopen ¹⁾; een maatregel dus, niet in het belang van den openbaren dienst, maar in dat van het onderwijs genomen. Voorts schreef de hoofdcommissie in 1839 bij circulaire voor, dat iedere leerling, die zonder wettige reden meer dan tien malen gedurende een half jaar de lessen had verzuimd, onherroepelijk zou worden verwijderd ²⁾. Verder deden de subcommissies wat zij konden; sommige gingen zelfs zoover ouders, die verzuimd hadden hunne kinderen van de onderwijsgelegenheid te doen gebruik maken, voor zich te roepen en dezen hunne verplichtingen onder het oog te brengen ³⁾.

In dit licht beschouwd, waren de pessimistische beschouwingen omtrent het lager onderwijs, die Van der Vinne in 1823 ten beste gaf, geenszins overdreven. In een verslag, dat hij in dat jaar bij de regeering indiende, beklagde hij zich er over, dat de kinderen het op school geleerde thuis weder verloren „in de zoo schadelijke verkeering met slaven en dienstboden, onder het spreken van eene onzuivere, verbasterde taal”. Daarbij komt „de weinige vatbaarheid, de allerbekrompenste denk- en geestvermogens, en de geringe opwekking, of liever gezegd, volslagen lusteloosheid van vele leerlingen, die hier te lande, dan wel van gemengd ras geboren zijn”. Het ongeluk wilde verder, dat juist de vlijtigste en bekwaamste kinderen vaak voortijdig van school werden genomen om „als werktuigelijke afschrijvers” op een kantoor werkzaam te worden gesteld ⁴⁾.

Een iets beter gehalte hadden de scholen, die slechts voor betalende kinderen openstonden. In 1833 werd te Weltevreden een tweede lagere school geopend, bestemd voor leerlingen, die geen of slechts een verminderd schoolgeld betaalden. Tegenover deze armenschool bleef de oude school slechts geopend voor betalende leerlingen. Aldus

¹⁾ Staatsblad 1830, no. 1.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1834—1845, blz. 28.

³⁾ Alg. Onderwijsverslag 1834—1845, blz. 143.

⁴⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 9—10.

is zich aan het woord „eerste school” het begrip: school voor de beter gesitueerden gaan hechten, gelijk zulks tot op den huidigen dag het geval is. In 1849 werd het standskarakter van de eerste school te Weltevreden versterkt door de bepaling, dat deze onderwijsinrichting slechts zou kunnen worden bezocht door leerlingen, die in de drie hoogste tariefklassen voor de schoolgeldbetaling waren ingedeeld ¹⁾).

In den aanvang van dit hoofdstuk werd reeds aangestipt, dat het regeeringsreglement van 1818 voor Inlanders de gelegenheid openstelde, om op Nederlandsche scholen te worden onderwezen. Van deze faciliteit werd echter slechts een spaarzaam gebruik gemaakt; een bericht als dat uit Soerakarta, waar in 1833 onder de 100 leerlingen der lagere school eenige Javaansche worden opgemerkt, blijft uitzondering. Daartegenover vermeldt het in 1850 verschenen onderwijsverslag, dat aan het bedoelde voorschrift in het regeeringsreglement van 1818 „volledige uitvoering gegeven” is ²⁾ en dat het voorrecht van toelating tot de Europeesche scholen zelfs door Chineezzen werd gedeeld. De tegenspraak tusschen beide constateeringen is slechts een schijnbare: er waren in de inheemsche en Chineesche maatschappij slechts zeer weinige ouders, die een Nederlandsche schoolopvoeding voor hunne kinderen begeerden.

Niet alleen door het lage gehalte van het huiselijk milieu der kinderen was het peil der Nederlandsche lagere scholen bedroevend; ook de leerkrachten droegen bij tot het ongunstige resultaat. De vraag, op welke wijze de beschikking kon worden verkregen over goede onderwijzers, is in deze periode voortdurend, acuut of latent, aan de orde geweest. Bij volslagen gebrek aan leerkrachten begon men in 1817 met uitzending uit het moederland. De bezwaren daartegen waren echter, afgezien nog van de hooge kosten, menigvuldig. De uitgezonden misten elke ervaring met de Indische jeugd, en de sterfte onder hen was hoog; van de 19 leerkrachten, die tusschen 1834 en 1845 waren uitgezonden, stierven 3 alvorens hun standplaats te bereiken, terwijl 4 eveneens in laatstgenoemd jaar reeds bleken te zijn over-

¹⁾ Sinds 1847 (S. no. 29) waren er 6 klassen van betaling: de zesde klasse betaalde niets.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 7.

leden. Toch bleef de hoofdcommissie telkenmale op uitzending aandringen, daar geschikte krachten in Indië zelf veelal niet te krijgen waren. Gouvernements-kweekscholen waren er niet, evenmin als in het moederland trouwens ¹⁾); de overheid, in casu de hoofdcommissie met hare subcommissies, bepaalde zich tot het afnemen der examens voor den 1en, 2en en 3en onderwijzersrang ²⁾ en — in een enkel geval — tot het uitoefenen van zachte pressie op geschikt geoordeelde jongelieden ten einde hen te bewegen zich voor het onderwijzersambt te bekwamen ³⁾). Verschillende malen moest men zich behelpen met militairen. De in 1831 te Pekalongan opgerichte gouvernements-lagere school kreeg een sergeant-majoor tot onderwijzer, terwijl aan de in 1832 wederopgerichte school te Jogjakarta een sergeant tot leerkracht werd aangesteld; deze laatste echter, omtrent wien spoedig „de allernadeeligste rapporten” werden ingediend, werd wegens drankmisbruik bij het leger teruggevoerd. Ook de in 1825 geopende school te Padang werd op die wijze geholpen; toen de onderwijzer aan die school in 1833 was ontslagen, omdat hij „zich hoe langer zoo meer aan misbruik van sterken drank verslaafde”, werd hij opgevolgd door den kanonnier Van den Berg, die, naar het onderwijsverslag droogjes opmerkt „aanvankelijk eenige geschiktheid voor het onderwijs aan den dag legde” ⁴⁾).

Het gebrek aan goede onderwijzers uitte zich somtijds op merkwaaardige wijze. Tot op hoogen leeftijd werden de leerkrachten in dienst gehouden; in 1849 vroeg er een zijn pensioen „uithoofde van zijnen meer dan 70-jarigen ouderdom”. Ook kwam het voor, dat zij noodgedwongen den dienst niet konden verlaten; een onderwijzer op Banda, die in 1837 na ruim twintig jaren dienst eervol ontslag had gekregen, moest nog vier jaren zijn arbeid voortzetten „bij gebrek aan gelegenheid ter zijner vervanging” ⁵⁾).

¹⁾ Eerst de Schoolwet van 1857 voorzag in de oprichting van rijkskweekscholen; de in 1816 opgerichte rijkskweekschool te Haarlem bleef gedurende de geheele eerste helft der 19e eeuw een eenling.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1834—1845, blz. 12.

³⁾ Idem 1846—1849, blz. 14.

⁴⁾ Alg. Onderwijsverslag 1827—1833, blz. 41; Idem 1834—1845, blz. 78.

⁵⁾ Idem 1846—1849, blz. 112; 1834—1845, blz. 66.

Behalve gebrek aan een behoorlijke opleiding was het ook de aard van de huiselijke omgeving der onderwijzers, die het ontwikkelingspeil der leerkrachten nadeelig beïnvloedde. Een werkelijk Hollandsch milieu kwam zelden voor. Typeerend is in dit opzicht de mededeeling omtrent de school te Cheribon, die in het onderwijsverslag 1834—1845 te vinden is. Deze school had sedert hare oprichting in 1832 te kampen met minder goed personeel, totdat in 1845 de hand kon worden gelegd op een vroegeren onderwijzer van het Nederlandsch Zendelinggenootschap. „Met eene hollandsche vrouw gehuwd zijnde was die onderwijzer juist voor deze plaats geschikt”, meent het verslag; immers hij kon nu, waaraan behoefte bestond, leerlingen bij zich in den kost nemen. Een opmerkenswaardige uitzondering blijkbaar ¹⁾).

Er school dan ook geen overdrijving in de verklaring, die Van der Vinne in 1823 van den minder goeden stand van het onderwijs op de Nederlandsche scholen in Indië gaf: „de onbehoorlijke gedragingen van vele onderwijzers, derzelve lusteloosheid voor de betrekking, waartoe zij zich verbonden hebben, de ziekten waarmede anderen te worstelen hebben gehad, en het vroegtijdig overlijden van dezulke, die wezenlijk verdienste hadden” ²⁾).

Onder die omstandigheden was de bloei der verschillende lagere scholen in sterke mate afhankelijk van de persoonlijkheid der leerkrachten: een goed onderwijzer wist vele leerlingen te trekken; een onbekwaam functionaris kon de school aan verval blootstellen. De lagere school te Jogjakarta kan als illustratie dienen. Deze had in 1846 nog 50 à 60 leerlingen, welk aantal in 1848 was gezakt tot 11, doch in 1849 weer tot 68 was opgelopen. Verklaring: er was daar een onderwijzer gekomen die wegens „onbetamelijk gedrag” weldra weder werd overgeplaatst, terwijl de opvolger moeilijkheden met de ouders had gekregen o.a. over het schoolgeld ³⁾).

De leervakken, die op de Europeesche lagere scholen werden onderwezen, verschilden — voor zoover dit nog is na te gaan — weinig van de tegenwoordige. Hoewel het onderricht mede ten doel had geschikte

¹⁾ Idem 1834—1845, blz. 40.

²⁾ Idem 1846—1849, blz. 9.

³⁾ Idem, blz. 126.

leerlingen op te leiden „tot goede klerken op 's Lands bureaux en de kantoren van kooplieden en andere particulieren" ¹⁾, stond het algemeen vormend karakter van het onderwijs toch op den voorgrond. Hoe meer de onderwijzer gaf, hoe beter, was het parool in dezen sterk Herbartiaansch georiënteerden tijd. Het hoofd van de school te Semarang, „eene der beste lands-instellingen voor het lager onderwijs", ontving dan ook een loffelijke vermelding wegens het feit, dat hij in de hoogste klasse doceerde „stel-, meet- en redekunde, benevens wiskundige aardrijkskunde" ²⁾. Een scherp omschreven leerplan, bedenken, was er toenmaals niet, zoodat het schoolhoofd een hooge mate van vrijheid bezat.

Gymnastiekonderwijs werd in de eerste helft der 19e eeuw nog niet gegeven. Teekenonderwijs op enkele plaatsen wel, doch in anderen vorm dan thans; het maakte geen deel uit van den gewonen lesrooster doch werd in een afzonderlijke „teekenschool" gegeven. Batavia kreeg in Januari 1834 zulk een teekenschool, waaraan een „teekenmeester" werd verbonden, die aan de kinderen van alle lagere scholen ter plaatse moest les geven. Opmerking verdient voorts, dat ook de Bijbelsche geschiedenis in het leerplan haar plaats had. Al deze vraagstukken zullen in een volgend hoofdstuk uitvoeriger worden besproken, daar de berichten omtrent de interne inrichting van het onderwijs, aanvankelijk schaarsch, eerst na het midden der eeuw ruimer gaan vloeien.

In 1842 en 1843 wendde de regeering zich tot de hoofdcommissie met de vraag, of het geen aanbeveling verdiende op de lagere scholen het Maleisch en het Javaansch te doceeren. Niet zonder reden werd ook het Javaansch vermeld; de school te Soerakarta b.v. stond ook open „voor kinderen van behoeftige ouders, die dikwijls in de kampongs, te midden der Javaansche bevolking, hunne woonplaats hebben, waardoor de kinderen alleen de Javaansche taal verstaan, en zelfs veelal geheel vreemd zijn van alle kennis van het maleisch" ³⁾. De hoofdcommissie gevoelde echter voor dit denkbeeld niets: het onderwijs in het Nederlandsch zou erdoor worden geschaad en daarom was

¹⁾ Idem 1827—1833, blz. 23.

²⁾ Idem 1834—1845, blz. 43, 46.

³⁾ Idem 1846—1849, blz. 125.

het beter, het onderricht in de inheemsche talen geheel afgescheiden van het gewone onderwijs te houden en het te bestemmen voor hen, die reeds de school hadden verlaten ¹⁾).

Twee malen 's jaars werd op de lagere scholen een examen gehouden: in December een besloten examen, waarbij getuigschriften werden toegekend, en in Juni of Juli een openbaar examen, waarbij uitreiking van prijzen plaats vond. Deze openbare examina werden met grooten luister en veel vertoon gehouden; alle plaatselijke autoriteiten waren er tegenwoordig en de schoolopziener hield een toespraak. Zelfs de hooge regeering liet niet na verschillende malen van hare belangstelling blijk te geven: zoo woonde Van der Capellen, vergezeld van De Kock, het examen voor de lagere scholen te Batavia en Weltevreden bij, dat op 23 December 1825 werd gehouden. Bij die plechtigheid sprak een der leerlingen den landvoogd toe, hem dankend voor het vele dat hij voor het onderwijs had gedaan. Des avonds noodigde Van der Capellen bij zich ten disch den inspecteur Van der Vinne, de schoolopzieners, de onderwijzers van de school te Weltevreden, den „*élève*” van het onderwijs en . . . de vier leerlingen die een prijs hadden verworven ²⁾).

Omtrent de in de school gebezigde onderwijsmethoden en leerboeken is nog minder overgeleverd dan omtrent leerplan en leerstof. Bekend is, hoe aan het eind der 18e eeuw in Europa het individueele onderwijs plaats maakte voor het sociale. Zaten de leerlingen voorheen aan weerszijden van lange tafels, en brachten zij stuk voor stuk hun werk bij den meester, de 18e eeuw voerde het klassikale onderwijs in, dat aller oogen tot den vóór de klasse staanden docent deed richten. Het uiterlijk kenteeken van deze verandering is de invoering van het schoolbord, dat in de oude school ontbreekt ³⁾). Wanneer deze verandering, die zich uiteraard geleidelijk heeft voltrokken, in Indië haar beslag heeft gekregen, valt niet na te gaan. Dat de nieuwe proefnemingen op methodologisch gebied ook in Indië niet geheel zonder invloed bleven,

¹⁾ Idem 1834—1845, blz. 29.

²⁾ Bataviasche Courant, 28 Dec. 1825. Zie ook het nr. van 27 Aug. 1826 (publiek examen te Semarang).

³⁾ Riemens—Reurslag en IJzer, blz. 309.

bewijst een mededeeling uit het jaar 1839, waaruit blijkt, dat in het Parapattanweeshuis te Weltevreden het Lancastersysteem meer en meer werd ingevoerd ¹⁾: onderricht van de beginners door de oudere leerlingen.

De zorg voor de verstrekking van leerboeken en leermiddelen kan in Nederlandsch Indië, waar de particuliere boekhandel in de kleinere plaatsen onvoldoende is ontwikkeld, slechts door de overheid worden uitgeoefend. Er werd daarom een „schoolboekenfonds” opgericht, dat in 1829 onder de administratie van de hoofdcommissie werd gesteld ²⁾. Deze voorganger van het huidige depôt van leermiddelen kreeg de beschikking over een lokaliteit op het terrein van de lagere school te Weltevreden, waar een voorraad werd aangehouden die voldoende was voor 1½ à 2 jaar. Aan behoeftige leerlingen werden de boekwerken en leermiddelen gratis verstrekt; de overigen moesten betalen. Ter vereenvoudiging van de administratie werd het schoolboekenfonds met ingang van 1 Januari 1849 verenigd met het kort daarna eveneens opgeheven algemeen geldelijk schoolfonds ³⁾. Dit beteekende voorloopig het einde van de overheidsbemoeiing met de leermiddelenvoorziening: bij besluit van 10 November 1850 gaf de regeering aan den boekhandelaar W. J. van Haren Noman de opdracht de levering van alle boeken voor de gouvernementsscholen te verzorgen; de in het fonds nog aanwezige boeken werden aan dien handelaar overgegeven.

Het ligt voor de hand, dat speciale voor Indië geschikte leerboekjes niet van den aanvang af aanwezig waren; dit behoefde trouwens ook niet, omdat de europeesche lagere scholen naar een zoo sterk mogelijke assimilatie met het moederland streefden. Toch rijpte het inzicht, dat Indië aan eigen methoden behoefte had. De hoofdcommissie schreef dan ook in 1839 een prijsvraag uit betreffende de wijze, waarop de bekende leestafels van Prinsen voor Indië geschikt konden worden gemaakt en met bijbehorende leesboekjes zouden kunnen worden voorzien. Het vermoeden is gegrond, dat zij hiertoe kwam door een artikel, dat de

¹⁾ Tijdschr. v. Neerl. Indië 2e jrg., 2e deel (1839), blz. 141. De methode van Lancaster en Bell wordt ook wel het Monitorsysteem genoemd.

²⁾ Staatsblad 1829 no. 95.

³⁾ Zie hierna, blz. 107.

hoofdonderwijzer A. C. Oudemans over het systeem-Prinsen in hetzelfde jaar had gepubliceerd ¹⁾). Daarin werd uiteengezet, hoe Prinsen, brekende met het oude spelsysteem, het aanschouwelijk leesonderwijs had ingevoerd; de klinkers en medeklinkers worden door middel van afbeeldingen aan de kinderen getoond, en de door Prinsen geïntroduceerde letterkast met letterplanken stelde de kinderen in staat, spoedig woorden te vormen en te lezen. De prijsvraag, die nu werd uitgeschreven, leidde tot een bekroning, en wel van denzelfden Oudemans. De methode-Prinsen werd nu gaandeweg ingevoerd; in latere jaren placht de lagere klasse van de gouvernementsscholen „de letterkast” te worden genoemd ²⁾).

Nog op andere wijze werd getracht, tot verbetering van de onderwijsresultaten te komen. In 1840 werden bij de lagere scholen te Weltevreden, later ook bij die in enkele andere plaatsen, kinderleesbibliotheken opgericht; den leerlingen werd tevens de verplichting opgelegd, op een bepaalden dag van het gelezene een verhaal te doen.

Een enkel woord over de financiering van het Europeesch lager onderwijs. Gelijk zulks in deze periode nog gebruikelijk was liepen de inkomsten en uitgaven ter zake van het onderwijs over een afzonderlijk fonds, het „algemeen geldelijk schoolfonds”. Daaruit werden betaald de leerkrachten, de huishuren der onderwijzerswoningen, de bouw en het onderhoud van schoollokalen alsmede de aanschaffing en het onderhoud van het schoolmeubilair; de schoolgelden leverden de inkomsten op. Zooveel mogelijk werden de plaatselijke uitgaven uit de schoolgeldopbrengsten bestreden; eerst bij tekort sprong het algemeen schoolfonds bij.

Aanvankelijk lieten de meeste scholen een overschot, zoodat het fonds in een gunstigen toestand verkeerde en slechts behoefde te suppleeren, in geval een school door een groot aantal gratis-leerlingen

¹⁾ A. C. Oudemans, Bijdrage over Prinsen's leerwijze, in verband beschouwd met het onderwijs in Neêrlands-Indië (Tijdschr. v. Neerl. Indië, 2e jrg., 2e deel, 1839, blz. 186 vlg).

²⁾ Zie over Prinsen: Nieuw Ned. Biogr. Woordenboek II, Kol. 1133.

werd bezocht ¹⁾). Naarmate zich het onderwijs echter uitbreidde over de kleinere plaatsen, waar het welstandsgemiddelde en dus ook de schoolgeldopbrengst lager was, bleek dit systeem niet te zijn vol te houden. In 1835 werd daarom bepaald ²⁾), dat de tractementen der onderwijzers ten laste van 's lands kas zouden komen, en dat alle verdere uitgaven — ook de bezoldigingen der ondermeesters, kweekelingen en bedienden — uit de plaatselijke schoolfondsen en, bij ontoereikendheid van deze, uit het algemeen schoolfonds zouden worden betaald. Voldoende soulaas bracht dit niet: het fonds bleef interen, zoodat in 1844 werd bepaald, dat het zou deelen in de overwinsten, door de Javasche bank en de lombarden te Soerakarta en Jogjakarta ten behoeve van liefdadige instellingen uitgekeerd. Dat hielp; maar het drong ten slotte ook tot de hoofdcommissie door, dat een aldus op de been gehouden fonds weinig zin meer had. In 1849 stelde zij dan ook aan de regeering voor het geldelijk schoolfonds geheel te supprimeeren en alle betalingen en ontvangsten over 's lands kas te laten loopen, „hetgeen voorkwam ordelijker en minder omslagtig te zijn, dan het laten bestaan van een afzonderlijk fonds, hetwelk toch geheel ontoereikend is voor het doel, waartoe het is te zamengesteld” ³⁾). De regeering volgde dit advies, en zoo hield het geldelijk schoolfonds den 1en Januari 1850 op te bestaan. Daarmede was een einde gekomen aan het geldelijk beheer van de hoofdcommissie: voortaan zonden de subcommissies hare verantwoordingsstukken rechtstreeks aan de algemeene rekenkamer.

Tot dezen maatregel was men te eer gekomen, doordien kort te voren de regeling van de schoolgeldbetaling ingrijpend was gewijzigd. Ten einde toch de gouvernements lagere scholen voor de kinderen van Europeanen uit alle klassen der maatschappij toegankelijk te maken werd in 1847 ⁴⁾) een nieuw schoolgeldtarief vastgesteld met vijf betalingsklassen en een gratisklasse; het te betalen bedrag beliep onderscheidenlijk 10, 8, 6, 4 en 2 gulden 's maands voor het eerste kind.

¹⁾ Aldus b.v. te Makassar, waar meer dan de helft van de pl.m. 100 leerlingen gratis onderwijs genoot (Alg. Onderwijsverslag 1827—1833, blz. 39).

²⁾ Staatsblad 1835, no. 28.

³⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 40.

⁴⁾ Staatsblad no. 29.

Bevorderde deze maatregel het schoolbezoek, anderzijds moest hij de verhouding tusschen schoolgeldopbrengst en onderwijsuitgaven ongunstig beïnvloeden, tot schade van het schoolfonds. In het voorafgegane jaar had de hoofdcommissie reeds machtiging verkregen om overal, waar geen afzonderlijke stads- of armenscholen bestonden, alle daarvoor in aanmerking komende christen-kinderen kosteloos onderwijs te doen geven; tot dusverre stond deze mogelijkheid slechts in beperkte mate open.

*

* *

De gouvernementsscholen, waarvan hierboven een overzicht werd gegeven, waren niet de eenige onderwijsinstellingen ten gunste van de Europeesche bevolking. Er bestond te Weltevreden een „militaire kinderschool”, opgericht in 1828; deze school, waaraan militaire onderwijzers waren verbonden, was gevestigd in het kampement der genie en telde pl.m. 100 leerlingen. Zij verdient hier alleen vermelding, omdat het lesprogramma mede de Maleische taal bevatte, waartoe een „Maleisch leermeester” aan de school was verbonden; wij stuiten hier derhalve op een vroegen voorlooper van de zgn. „speciale scholen”¹⁾ voor kinderen van militairen.

Van meer belang is, dat naast de overheidszorg het particulier initiatief zich niet onbetuigd liet, zij het op beperkte en veelal gebrekkige wijze. Toen Reinwardt met de behartiging der onderwijsaangelegenheden werd belast, vond hij te Batavia slechts twee particuliere Europeesche scholen: de jongensschool van Pahud, in een vorig hoofdstuk reeds vermeld, en een meisjesschool op Molenvliet van een zekere mevr. Gronovius; naderhand worden in andere plaatsen soortgelijke instituten vermeld. Het karakter dezer scholen, gezien binnen het kader der gouvernementsvorschriften, was eenigszins dubieus. Bestemd als zij waren voor de meer gegoeden, reikte haar leerplan verder dan dat der gouvernementsscholen; er werden o.a. vreemde talen gedoceerd. Zij schenen dus te vallen onder de „middelbare” scholen, waarvoor Reinwardt in 1819 een regeling had ontworpen; de hoofdcommissie moest

¹⁾ Zie hierna, blz. 178 vlg.

echter toegeven, dat deze instituten, waaraan meestal een internaat verbonden was, eigenlijk geen middelbare scholen waren ¹⁾. Verder bestonden te Batavia bij Reinwardt's optreden een nog uit den Compagniestijd dateerende weeshuisschool in de oude stad, alsmede een schooltje van een zekeren Paulus, onder Angkee (een buurtschap aan de westzijde), waar hoofdzakelijk inheemsche en chineesche kinderen werden toegelaten. Dit laatste schooltje wordt als van „zeer weinig betekenis" gekenschetst ²⁾.

Het schijnt onnoodig, de lotgevallen dier particuliere scholen in bijzonderheden na te gaan; dit zou trouwens weinig effect hebben, doordien de meeste dezer scholen slechts een ephemer bestaan leidden en spoedig weder verdwenen. In de groote steden waren het meestal jongens- of meisjeskostscholen voor de meergegoeden. Daarnaast bestonden, met name in de kleine binnenplaatsen, kleine particuliere schooltjes, uitsluitend door den onderwijzer zelf geëxploiteerd.

Van den aanvang af heeft de regeering ingezien, dat deze particuliere scholen een nuttige aanvulling bij het gouvernementsonderwijs konden geven. Zij gaf van deze opvatting blijk door het toekennen van subsidiën, niet in den vorm van volledige of nagenoeg volledige dekking van het nadeelig saldo, doch door uitkeering van een ronde som 's jaars dan wel een toelage aan den onderwijzer. Zoo besloten commissarissen-generaal op voorstel van Reinwardt, aan Pahud en mevr. Gronovius voor hunne „middelbare" kostscholen elk een maandelijksche toelage van f 200 uit te keeren ³⁾. Ook sommige lagere schooltjes in binnenplaatsen werden op die wijze in stand gehouden; zoo werden volgens het schoolverslag 1827—1833 kleine uitkeeringen uit het geldelijk schoolfonds verleend aan particuliere onderwijzers in Buitenzorg, Japara en Banjoewangi. Deze methode had het voordeel, dat het risico van de exploitatie geheel op de eigenaars der school bleef rusten. Soms stelde het gouvernement als voorwaarde, dat ook gratis-leerlingen werden aangenomen.

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1834—1845, blz. 23.

²⁾ Idem 1827—1833, blz. 50.

³⁾ Van der Chijs, Het middelbaar schoolonderwijs, blz. 9.

Naast lagere scholen bestonden er enkele particuliere bewaarscholen; er worden er vermeld te Batavia, Semarang en Amoerang ¹⁾). In 1849 gevoelde de hoofdcommissie zich geroepen het vraagstuk van de bewaarscholen, „waarvan er hier te lande eenige weinigen, en dan nog in een hoogst onvolmaakt staat, aanwezig zijn” in beschouwing te nemen. Zij kwam tot de slotsom, dat de oprichting van goede bewaarscholen noodig was, vooral in Indië, „waar de jonge kinderen zoo veel gevaar loopen geheel te ontaarden en ongeschikt te worden voor leering en beschaving op lateren leeftijd, door de wijze, waarop zij worden opgekweekt”. Daarom werd een circulaire verspreid ²⁾, waarin de commissie „eene groote veronachtzaming der kinder-belangen in derzelver eerste levensjaren” constateerde, waarvan het gevolg was „dat zij onze moedertaal in het geheel niet, of zeer gebrekkig spreken, doormengd met het verbasterd Maleisch dat in de huizen der ouders gehoord wordt.” In verband daarmede spoorde de hoofdcommissie aan tot oprichting van bewaarscholen, uit vrijwillige bijdragen te onderhouden.

Een uitgewerkt leerplan met vermelding van leermiddelen, schoolplattegrond enz. werd daaraan toegevoegd. De kosten zouden geen moeilijkheid opleveren; kostte een kindermeid niet meer? Welk effect de aansporing der commissie heeft gehad, zal later blijken.

Op onzen weg langs de verschillende voor de Europeesche bevolking bestemde onderwijsinrichtingen stuiten wij thans op het van gouvernementswege in 1824 opgerichte „instituut voor de opvoeding van jonge-jufvrouwen”. Deze school loont een eenigszins uitvoerige bespreking omdat hare inrichting, die tot in details bekend is gebleven, een inzicht kan geven in de idealen omtrent onderwijs en opvoeding, in overheidskringen toenmaals heerschende.

De gouvernements-meisjeskostschool, waarvan wij hier spreken, was gelegen aan het Molenvliet te Batavia, ter plaatse waar zich thans het Hotel des Indes bevindt. Toenmaals heette dit „een gezond oord, in den omtrek van Batavia”; men bedenke, dat eerst onder Daendels de trek uit de benedenstad naar Weltevreden was aangevangen. Uit de

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1834—1845, bijl. F.; idem 1846—1849, blz. 116, 157.

²⁾ Idem 1846—1849, blz. 60 en bijl. I.

prospectus, waarbij de regeering het instituut aanbeval¹⁾, blijkt de bedoeling, dat uitsluitend Europeesche meisjes van goeuden stand zouden worden aangenomen; als eisch toch voor de leerlingen, die werden „aangeboden”, werd gesteld „dat zij zich in het Nederduitsch kunnen uitdrukken”.

Voor het onderwijs werden de leerlingen in drie klassen verdeeld. Dit betekent geenszins, dat de cursus een driejarige was. De bevordering naar een hoogere klasse geschiedde niet en bloc aan het eind van het schooljaar, maar incidenteel en individueel, voornamelijk bij plechtige gelegenheden als openbare examens of inspecties. Aldus was het ook mogelijk, vier malen per jaar leerlingen aan te nemen. Men dient dit systeem te zien als een restant van het meer individueele karakter, dat het onderwijs vroeger had; het collectiviteitsonderwijs, dat zich in den loop der negentiende eeuw steeds meer geldend maakte, vond zijn uiting in het schoolbord²⁾ en in de massale bevordering per jaarklasse. De leuze „meer individueel onderwijs” beteekent dus een toebuging naar het verleden.

Uit de lesrooster van het instituut komt duidelijk aan den dag het streven, de meisjes een zoo veelzijdig mogelijke ontwikkeling te geven zonder al te grooten nadruk op het intellectueele; het is dan ook geen toeval, dat het niet minder dan 96 artikelen bevattende reglement voor de school³⁾ de „zedelijke opvoeding” voorop stelt en deze laat volgen door de hoofdstukken „wetenschappelijke opvoeding” en „ligchamelijke opvoeding”. Aan de vakken Nederlandsch, lezen, schrijven, rekenen en zang werd te zamen 12 uur per week besteed; verder: Fransch en Engelsch samen 7, geschiedenis 4, aardrijkskunde 2½, fabelkunde 1, handwerken 9, dansen 6, natuurkunde en natuurlijke historie 1 uur per week. Het totale aantal uren, bedragende 42½, wordt tot 49½, indien men de „ligchaamsbeweging in den tuin” als onderwijs in gymnastiek opvat. Voor dit omvangrijke, doch intellectueel overladen programma was een geforceerde dagindeeling noodig, die er als volgt uitzag: 5½ uur opstaan, 6½—8½ onderwijs, 8½—9

1) Van der Chijs, Het middelbaar schoolonderwijs, bijl. II.

2) Zie hiervoor, blz. 104.

3) Idem, bijl. IV.

ontbijt, 9—11 onderwijs, 11—1 uitspanning, 1—2½ onderwijs, 2½—4 middagmaal, 4—5 rust, 6½—8½ dansonderwijs e.d., 8½—9 avondeten. Het lesgeven in de heete namiddaguren ontmoette toenmaals geen bezwaar, ook niet op andere scholen.

Dat het instituut zijn leerlingen veel verder bracht dan de gewone lagere school en dus tevens meer uitgebreid lager onderwijs verstrekke, blijkt uit het verslag van het in Juni 1825 gehouden examen ¹⁾. Bij deze plechtigheid, die door Van der Capellen en den luitenant-gouverneur-generaal De Kock werd bijgewoond, richtten twee meisjes een toespraak tot den landvoogd, de eene in het Fransch, de andere in het Engelsch. Een paradedprestatie? Misschien, maar het koorgezang en de muziekstukjes, die het examen afwisselden, en het ballet, dat de plechtigheid besloot, doen zien dat de opvoeding in ruimeren zin niet werd verwaarloosd ten gunste van de eigenlijke schoolvakken. De directrice en hare beide secondantes, bijgestaan door een onderwijzer van een lagere school gedurende enkele ochtenduren, moeten inderdaad aan hare discipelen „de meeste zorg en de teederste oplettendheid” hebben gewijd, die het reglement voorschreef, en de „fraaije boekgeschenken of vrouwelijke schrijf- en handwerkstuigen”, die als prijs werden uitgereikt, waren stellig verdiend.

Het lot van het instituut kennen wij reeds: het werd in 1827 na een driejarig bestaan, dat den lande bijna f 32.000 netto had gekost, opgeheven, d.w.z. omgezet in een dagschool met twee onderwijzeressen. Deze rekte haar bestaan tot 1832, toen de hoofdcommissie op grond van ernstige moeilijkheden, die tusschen de directrice en haar adjunct waren gerezen, niets anders overbleef dan „suppressie” van de school aan de regeering voor te stellen. Daarmede was voor lange jaren aan de gouvernementzorg voor het meisjesonderwijs een einde gekomen; het zou tot 1882 duren, eer het gouvernement weder tot oprichting eener meisjesschool voor uitgebreid lager onderwijs overging. Gedurende vijftig jaren bleef de opvoeding van het europeesche meisje uit den beteren stand in handen van particulieren.

Dit laatste geldt evenzeer voor het specifieke vakonderwijs voor

¹⁾ Idem, bijl. V.

meisjes, met dit verschil nochtans, dat hier ook het particulier initiatief zich nauwelijks ontplooidde. Te Benkoelen bestond een tijdlang een naai- en werkschool voor meisjes, terwijl te Makassar voor een soortgelijke school werd gezorgd door den gouverneur. Plannen van het departement Soerabaja van de Maatschappij tot nut van 't algemeen om te komen tot een „School voor meisjes uit den burgerstand”, waar naaien, breien, borduren, vervaardiging van dameskleeding enz. zouden worden onderwezen, schijnen niet in vervulling te zijn gegaan ¹⁾). Dit terrein bleef derhalve braak liggen.

*

* * *

De gouvernementsscholen voor de Javanen, die ingevolge het reeds vermelde koninklijk besluit van 30 September 1848 werden opgericht, waren niet de eerste inrichtingen voor inlandsch onderwijs in den archipel. In de buitengewesten had de Oost-Indische Compagnie reeds de oprichting van scholen voor de Christen-inlanders ter hand genomen, en zelfs Java was vóór 1848 niet geheel van inlandsch onderwijs verstoken. Een overzicht van het in de eerste helft der 19e eeuw bestaande inlandsch onderwijs dient dus dit hoofdstuk te besluiten.

Het door de Compagnie in het oostelijk deel van den archipel gegeven onderwijs voor Christen-inlanders kwam door de liquidatie van dit handelslichaam en door de overgave der koloniën aan Engeland in een toestand van groot verval te verkeerren. Geheel verdween dit onderwijs echter niet, en dus vond hier de Nederlandsche overheid na de restauratie aanstonds een taak liggen. De eerste landvoogd, die zich deze belangen aantrok, was alweder Van der Capellen. Op zijn befaamde Molukkenreis van 1824, ondernomen ter bestudeering van het aldaar nog altijd geldende monopoliestelsel, schonk hij ook aan het onderwijs voor de inlandsche Christenen, dat sinds 1817 aldaar van gouvernementwege werd onderhouden, zijne aandacht. Aldus kwam in Februari 1825 een resolutie tot stand, waarbij de zorg voor en het toezicht op de inlandsche scholen in de residentie Amboina werd opgedragen aan de schoolopzieners van het europeesch onderwijs en

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 61—62, 144.

waarbij tevens voorzieningen werden getroffen nopens de opleiding van inheemsche leerkrachten. Met het dagelijksch toezicht op de inlandsche christenscholen werden de regenten belast ¹⁾.

Deze voorschriften, hoe goed ook bedoeld, vermochten den lethargischen toestand weinig te veranderen. Van de gedachte onderwijzersopleiding, om met deze te beginnen, kwam niets; de Ambonsche ouders bleken er geenszins voor te gevoelen om hunne kinderen, gelijk het plan was, ter opleiding naar Batavia te zenden, en ook opleiding ter plaatse bleef achterwege. Ook van de beoogde intensivering van het toezicht kwam weinig terecht; opmerkelijk is, hoe slecht de plaatselijke subcommissies en daarmede de hoofdcommissie, omtrent dit mede aan hare zorgen toevertrouwde onderwijs ingelicht waren. De onderwijsverslagen over deze periode demonstreeren dit ten duidelijkste.

Ultimo 1833 waren er op Amboina 24 inlandsche-christenleermeesters, op Banda en onderhoorigheden 12, te Menado 16. Deze leermeesters, wier scholen gemiddeld 40 à 60 leerlingen telden, werden uit 's lands kas bezoldigd ²⁾. Deze opgave stemt echter niet overeen met die van de Ambonsche subcommissie uit 1834, volgens welke er destijds te Amboina 76 „meerendeels geheel onbekwame” schoolmeesters waren, onderwijs gevende aan 6648 kinderen ³⁾. Elders waren de toestanden nog primitiever. In 1848 waren de inlandsche leermeesters op Letti en Moa (Zuid-Westereilanden) door hongersnood verplicht zich naar Batavia te begeven; sinds 1841 hadden zij geen tractement gehad ⁴⁾. De vier schoolmeesters op de Aroe-eilanden werden in 1846 teruggeroepen; door het verval van den voorheen vrij levendigen handel tusschen die eilanden en Amboina was de gemeenschap verbroken, zoodat de meesters ook hier jarenlang geen bezoldiging ontvingen ⁵⁾.

¹⁾ Staatsblad 1824, No. 19a (ondanks velerlei wijziging nog steeds geldend), art. 47. Vgl. A. O. V. 1846—1849, blz. 72.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1827—1833, blz. 53.

³⁾ Idem 1846—1849, blz. 73.

⁴⁾ Dit hangt samen met het terugtrekken der zendelingen aldaar (Coolsma, blz. 712).

⁵⁾ Idem 1846—1849, blz. 77; 1850—1852, blz. 194.

Teekenend is ook wat het onderwijsverslag 1846—1849 omtrent de van ouds gekerstende Sangir- en Talaudeilanden vermeldt: „of er onder de, op de Sangirsche eilanden gevestigde, 6000 inlandsche christenen, nu nog scholen bestaan, is aan de hoofd-kommissie van onderwijs niet bekend”; zij heeft slechts vernomen, dat een ambtenaar aldaar in 1826 den toestand „treurig” bevond en alleen naam-christendom had aangetroffen. De 16 aanwezige schoolmeesters, die elk f 10 's maands van het gouvernement ontvingen, waren voor hun taak ongeschikt¹⁾. Wat ten slotte den Timorarchipel betreft, hier werden van 1819 af een zestiental inlandsche schoolmeesters van het Nederlandsch Zendinggenootschap bezoldigd; in 1831 werd deze subsidieering door het gouvernement echter gestaakt.

Van twee zijden werd gepoogd, de onderwijstoestanden in de gekerstende streken te verbeteren: door het gouvernement en door de zending. Het was Van der Vinne, die de hoofdcommissie in 1834 deed verklaren, dat naast de Europeesche ook de inheemsche Christenjeugd hare zorg verdiende; „van dat tijdstip dagteekent de ontluikende bloei van de scholen der inlandsche Christenen”²⁾. Dat dit zoo is, was echter grootendeels te danken aan de medewerking van de zending, die juist van dit tijdstip af kon worden verkregen.

Het in 1797 opgerichte Nederlandsch Zendinggenootschap nam in deze jaren, naar wij reeds zagen, niet den eigenlijken bekeeringsarbeid ter hand, doch beperkte zich tot de, waarlijk dringend noodige, consolidatie van het Christendom in die streken, waar de inheemsche bevolking reeds tot dien godsdienst behoorde; de afwijzende houding van de regeering ten opzichte van den eigenlijken zendingsarbeid was de voornaamste aanleiding tot het volgen van deze gedragslijn. Aanstonds verdient het vermelding, dat het genootschap krachtigen steun ontving van de door Willem I geïnstitueerde Indische kerk, waarmee het nauw samenwerkte.

Het Zendinggenootschap begon zijn arbeid aan te vatten op Amboina; het was de zending J. Kam, die hier, later als predikant van

¹⁾ Idem 1846—1849, blz. 81—82.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 25; vgl. hiervóór, blz. 78.

de Indische kerk, van 1815 af tot zijn dood in 1833 krachtige pogingen in het werk stelde om de lang verwaarloosde kudde te verzorgen en te verheffen. Hoewel hij spoedig eenige helpers kreeg, is Kam in deze jaren de stuwkracht van den Christelijken godsdienst gebleven; met recht is hij „de vader van de Moluksche Christenen der 19e eeuw” genoemd ¹⁾). Zooals te verwachten was, had ook de oprichting van scholen de volle aandacht van Kam en de zijnen: vervallen scholen werden hersteld, nieuwe opgericht. De regeering werkte daaraan gaarne mede, vooral sinds Van der Capellen's Molukkenreis van 1824; dit was trouwens ook aanbevolen in het Molukkenrapport van Van de Graaff en Meylan van 1821 ²⁾). De groote opleving kwam hier echter eerst na 1834, in welk jaar de zending te Amboina een kweekschool oprichtte, die zoowel de gouvernementsscholen als de zendingsscholen van behoorlijk opgeleide leerkrachten kon voorzien. Aldus was in 1849 de situatie reeds deze, dat iedere Christennegorij haar eigen kerk en school bezat, met een onderwijzer die tevens als voorganger, catechiseermeester en krankbezoeker optrad. Er waren toen op Amboina en onderhoorigheden 67 scholen ³⁾, waarvoor beschikbaar waren 64 schoolmeesters, 3 opperschoolmeesters en 4 zgn. omloopende schoolmeesters. Het aantal leerlingen beliep ruim 7000.

De vermelde kweekschool te Amboina heeft gedurende een dertigtal jaren grooten invloed op het onderwijs gehad. Zij stond onder leiding van den zendeling B. N. J. Roskott en bleef dit tot 1864, toen Roskott zijn taak wegens meningsverschillen met het Zendelinggenootschap neerlei; de school werd alstoen opgeheven. Het leerplan had, in verband met de dubbele bestemming der leerlingen, een bijzonder karakter; zoo werd bij de aardrijkskunde niet alleen aan de Molukken bijzondere aandacht gewijd, maar ook aan Palestina, Macedonië, Griekenland en Klein-Azië.

Het loont de moeite, deze eerste inlandsche kweekschool van Neder-

¹⁾ Van Rhijn, blz. 446.

²⁾ Tijdschrift voor Ned. Indië 18 (1856), I, blz. 342—343.

³⁾ Hiervan 27 op het eiland Amboina, 21 op Saparoea, 12 op Haroekoe, 6 op Hila en Larike en 1 op Boeroe. ± 60 schoolmeesters kwamen ten laste van het Gouvernement, de overigen ten laste van het zendelinggenootschap.

landsch-Indië te bezien door de bril van Ds. L. J. van Rhijn, die in 1846—1848 als afgevaardigde van het Nederlandsch Zendinggenootschap een visitatiereis door den archipel maakte. Hij beschrijft de school als een ruim huis met breede voor- en achtergalerij, waarachter de bijgebouwen voor de kweekelingen en de bedienden. Een groote tuin biedt gelegenheid tot het geven van onderwijs in boomen- en plantenteelt. De leerlingen, 18 tot 24 in getal, behoorend tot „de fatsoenlijkste standen der inboorlingen”, zijn zoons van regenten, schoolmeesters of vrije burgers. Hun kleeding is, naar Ambonschen trant, van zwart linnen. In twee klassen is het onderwijs verdeeld: de meergevorderden worden geleid door Roskott zelf, de overigen door diens inheemschen helper. Een leerschool is er ook: „eene modelschool in de nabijheid, waarin 20 à 30 inlandsche kinderen door een der oudste kweekelingen, die maandelijks naar de rij afwisselen, worden onderwezen” 1).

De andere eilandengroepen der Molukken ondergingen eveneens den stimuleerenden invloed der zending, die hetzij eigen scholen oprichtte, hetzij steun verleende aan de schoolmeesters van het gouvernement. Zoo vestigden zendelingen zich in 1818 op Banda en Ternate, in 1820 op Boeroe en Ceram, in 1825 op de Zuid-Westereilanden 2). Bijzondere aandacht verdient de Minahassa, naast Amboina van oudsher een centrum van kerstening.

Het Nederlandsch Zendinggenootschap heeft zich in de Minahassa later gevestigd dan op Ambon. Nadat de ijverige Kam hier sinds 1817 van Ambon uit bezoeken had gemaakt, werd in 1827 een vastere grondslag gelegd door de benoeming van Ds. G. J. Hellendoorn tot predikant te Menado. Met steun van het genootschap richtte hij scholen op en vormde hij inheemsche helpers. Op Hellendoorn's aandrang was het, dat het genootschap in 1829 J. F. Riedel en J. G. Schwarz als zendelingen naar de Minahassa zond; daarmede had het genootschap de Minahassa als zendingsterrein aanvaard 3). Ook hier ging van de zending een krachtig stimuleerende invloed op het onderwijs uit, hetzij

1) Van Rhijn, blz 480—481.

2) Harthoorn, blz. 46.

3) Coolsma, blz. 562—563.

door oprichting van eigen scholen, hetzij door propageering van het gouvernementsonderwijs. Waren er in 1833 slechts 16 inlandsche leermeesters, die geheel onbekwaam werden geacht, in 1845 waren er reeds 66 scholen, waarvan 55 voor rekening van het Zendelinggenootschap en 11 voor die van het gouvernement kwamen. In 1848 was het aantal scholen reeds tot 88 aangegroeid, met 5000 geregeld opkomende inlandsche-christenleerlingen. Anders dan op Amboina waren de gouvernementsscholen dus in de minderheid.

Een nieuw type van scholen werd in 1849 in de Minahassa geïntroduceerd naast de gouvernement- en zendingsscholen: de negorij-scholen. Deze werden opgericht „voor kinderen van zoodanige Alfoeren, welke onderrigt verlangen, zonder daarbij een overgang tot de christelijke godsdienst te begrijpen" ¹⁾. De leerkrachten dezer scholen werden door de inlandsche gemeente, de negorij, bekostigd; een enkele maal verleende het Zendelinggenootschap een tegemoetkoming. Ook de gebouwen werden door de bevolking zelve opgericht en onderhouden. Hieruit blijkt dat het denkbeeld van bekostiging der inlandsche scholen door de inlandsche gemeente, dat in 1906 in vollen omvang door Van Heutsz zou worden verwerkelijkt, veel ouder is dan men gewoonlijk aanneemt.

Een eigen kweekschool had de Minahassa, in tegenstelling met Ambon, in deze jaren nog niet. Het werd voldoende geacht, dat de zendelingen enkele leerlingen bij zich aan huis namen en deze voor het onderwijs en den kerkelijken dienst opleidden. Deze leerlingen, waarvoor de beste en oppassendste discipelen der inlandsche scholen werden uitgekozen, hadden als contraprestatie kleine huiselijke diensten te verrichten (anak-piara-systeem). Eerst in 1852 kwam in deze streek een inlandsche kweekschool tot stand.

Evenals in de Molukken werd het onderwijs aan de inheemsche bevolking in de Minahassa gegeven in de Maleische taal. In die taal toch waren alle schoolboeken en was ook de Bijbel gesteld; het groote aantal Alfoersche dialecten maakte het bovendien onmogelijk, aan onderwijs in de eigenlijke landstaal te denken. Het probleem werd wel

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1850—1852, blz. 201.

gezien¹⁾, doch een andere oplossing werd niet mogelijk geacht. Overigens werd er toen reeds naar gestreefd, de bevolking tot medewerking aan en dus belangstelling voor de school op te wekken; zoo droeg zij in natura bij aan de bezoldiging van de zendingsschoolmeesters, die f 8 à f 10 's maands genoten, en wel met één of twee gantangs rijst à 40 pond.

Een bijzondere moeilijkheid leverde het feit op, dat niet alleen de scholen van het genootschap, maar ook die van het gouvernement krachtens de traditie een sterk bijbelsch-godsdienstigen inslag hadden. De gedachte der godsdienstige neutraliteit van de overheid, die in den loop der 19e steeds meer veld won, moest dus ook op het onderwijs zijn invloed doen gelden. Vandaar dat de resident van Menado in 1844 den maatregel nam²⁾, dat het onderwijs zich voortaan zou beperken tot lezen, schrijven en rekenen, en dat het godsdienstonderwijs naar de catechisatie werd verwezen; de Bijbel werd van de lijst der schoolboeken geschrapt.

Deze poging tot saeculariseering van het inlandsche onderwijs wekte groot opzien en, naar te verwachtten viel, sterke oppositie. De regeering bemoeide zich ermede en vroeg Ds. van Rhijn om advies; zij zal zich wel niet verbaasd hebben, dat deze zedingsman den maatregel afkeurde, en „een grootmoedig en waarlijk verstandig laissez faire" bepleitte in dier voege, dat de zending vrij zou blijven haar onderwijs naar believen in te richten, behoudens het oppertoezicht van het gouvernement. In 1848 werd nu het aangevochten residentsbesluit ingetrokken voor zoover de zendingsscholen betreft. Voor de gouvernementsscholen bleef het van kracht, hetgeen minder beteekenis bleek te hebben dan aanvankelijk scheen, doordien alle leerboekjes, zelfs de ter landsdrukkerij gedrukte, een uitgesproken godsdienstig karakter hadden³⁾. Hoe dit zij, uit principieel oogpunt is de nieuw ingevoerde gedragslijn van beteekenis te achten.

Naast de Molukken en de Minahassa vereischt als derde centrum van onderwijs aan de inheemsche Christenen de Timorarchipel de aan-

¹⁾ Van Rhijn, blz. 346; Harthoorn, blz. 87.

²⁾ Harthoorn, blz. 80 vlg.

³⁾ Van Rhijn, blz. 95 vlg., 341, 416.

dacht. De grondlegger van school en kerk is daar geweest de zendeling Le Bruyn, die in 1819 ter plaatse aankwam; hij beschouwde het schoolonderwijs „als het eerste en voornaamste middel ter verbreiding van het Evangelie”¹⁾ en is aan dien stelregel tot zijn dood in 1829 trouw gebleven. Hij trof bij zijn komst te Koepang één school aan met slechts 8 leerlingen, die eenig onderwijs in het lezen en het zingen van psalmen ontvingen. De scholen, die hij hier oprichtte, vervielen echter na zijn dood weder. In 1833 waren de genootschapsscholen — 9 op Rotti, 5 te Koepang en omstreken — geheel in verval, daar alle onderwijzers op twee na wegens wangedrag door Le Bruyn's opvolger waren ontslagen; het aantal leerlingen, voorheen 8 à 900 bedragend, was dan ook tot enkele weinigen teruggelopen en de gouvernementssteun was gestaakt. De groote moeilijkheid bleef, behoorlijke leerkrachten te vinden, daar het „met de beschaving der jeugd, op deze onze buitenbezitting, allereëndigst gelegen” was²⁾. Later werd hier de toestand beter: in 1842 waren er op Timor weder 10, op Rotti 6 scholen, met resp. 840 en 1660 leerlingen. De schoolmeesters werden thans alle bezoldigd door het zendelinggenootschap, behalve die te Koepang, die f 30 's maands van het gouvernement genoot³⁾. Voorts gaf het gouvernement steun aan de scholen op Rotti door de levering van was, waartoe de bevolking verplicht was, aan het genootschap ten goede te doen komen⁴⁾. Na 1851 moest de zending zich uit financiële overwegingen in deze streken een tijdlang terugtrekken, hetgeen een aanmerkelijk verval van het schoolwezen in de Timorarchipel tot gevolg had; slechts enkele radja's op Rotti bleven de school op hoogst gebrekkige wijze exploiteeren. Wij stipten reeds aan, dat het genootschap in 1841 de Zuidwestereilanden had moeten verlaten.

Naast de Molukken, de Minahassa en den Timorarchipel hadden de overige gebieden, waar Christen-Inlanders woonden, in deze jaren nog weinig beteekenis, zoodat ook het schoolwezen in die streken gering gewicht in de schaal legde. In de Sangir- en Talaudgroep vestigde

1) Coolsma, blz. 824.

2) Alg. Onderwijsverslag 1827—1833, blz. 48.

3) Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 82.

4) Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Gen. XXV (1879), blz. 4.

de zending zich eerst na 1850; van de 24 scholen, die Van der Capellen hier op zijn Molukkenreis aantrof, werden 8 door het gouvernement en 16 door de negorijen zelf onderhouden. In Zuid-Celebes (Makassar en omgeving), waar de zending en de Indische kerk eenige activiteit ontplooiden, schijnen eerst na 1850 inlandsche scholen te zijn opgericht. Meer beteekenis uit onderwijs oogpunt had Zuid-Oost Borneo. De Rheinische Missionsgesellschaft, die zich in 1836 hier vestigde, begon hare werkzaamheden te Bandjermasin en in Poelopetak, het moerassige benedenstroomgebied van de Kapoeas en de Kahajan, en ging daarbij aanstonds over tot schoolstichting. Om het schoolbezoek te bevorderen werd in 1845 merkwaardigerwijs van gouvernementswege voorgescreven, dat alle in aanmerking komende kinderen in Poelopetak de scholen moesten bezoeken. Deze schooldwang, hoewel aanvankelijk eenige ontevredenheid opwekkend, deed het aantal leerlingen ras tot ruim 400 stijgen. Het gouvernement gaf van zijn stijgende belangstelling voor dit inlandsche onderwijs blijk door sinds 1 Januari 1849 subsidie te verleen; en toen gouverneur-generaal Rochussen in hetzelfde jaar in Bandjermasin verbleef, bezocht hij ook de scholen in Poelopetak ¹⁾. In 1859 kwam echter aan dezen moeizaam opgebouwen en naar het scheen veelbelovenden arbeid een ontijdig einde: de bekende opstand, gepaard gaande met de opheffing van het sultanaat Bandjermasin, leidde tot vermoording van verscheidene zendelingen en noodzaakte de beheerende zendingsorganisatie tot het verlaten van alle posten, met uitzondering van de hoofdplaats Bandjermasin.

Daarmede is het overzicht van het onderwijs aan de inheemsche Christenen in de buitengewesten ten einde ²⁾. Dat dit onderwijs uit numeriek oogpunt zeker niet een te verwaarloozen factor vormde doen de cijfers zien, die het onderwijsverslag 1846—1849 opgeeft betreffende het aantal leerlingen (blz. 84). Dit bedroeg: Amboina en onderhoorigheden 7323, Banda 71, Ternate en Batjan 125, Menado 5006, Timor

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 83; idem 1850—1852, blz. 204; Coolsma blz. 505 vlg.

²⁾ Het Alg. Onderwijsverslag 1827—1833 vermeldt nog een „zendeling-genootschaps Maleische school” te Padang, waaromtrent echter in geen jaren bericht was ingekomen (blz. 49).

2500, Borneo 420. Met inbegrip van 90 leerlingen op Java geeft dit een totaal van 15535 inheemsche leerlingen. Het aantal leerkrachten bedroeg 102. De onderscheiding tusschen „openbare” en „bijzondere” scholen kan daarbij niet worden gemaakt, doordien de grens tusschen deze beide typen toenmaals vloeiende was: subsidie aan bijzondere scholen werd immers gegeven door de betrokken leerkrachten uit 's lands kas te bezoldigen. Het Nederlandsch Zendelinggenootschap ontving op dat tijdstip een subsidiebedrag van bijna f 12000 's jaars

Onder de bovengenoemde 15535 inheemsche leerlingen waren er 90, die scholen op Java bezochten. Deze opgave betreft de schooltjes te Depok en te Toegoe, beide in de Bataviasche ommelanden¹⁾ en gesteund door de hoofdcommissie. Wellicht moeten hierbij ook worden gerekend de 3 inlandsche leermeesters, die als restant uit den Compagniestijd op een bezoldiging van f 32 's maands (welk bedrag ten laste van de kerkelijke fondsen kwam) te Batavia les gaven in lezen, schrijven en zingen, alles in de Maleische taal²⁾.

*

* *

Doet zich derhalve een frappante tegenstelling voor tusschen Java (en ook Sumatra) eenerzijds, waar in 1848 buiten een tweetal schooltjes in de omgeving van Batavia niets anders bestond dan een op uitvoering wachtend Koninklijk besluit, en de oostelijke gedeelten van den archipel anderzijds, waar onder de Christen-inlanders een weliswaar gebrekkig, maar desondanks tamelijk uitgebreid onderwijsapparaat aanwezig was, toch mag hieruit niet worden geconcludeerd, dat de inheemsche bevolking van Java overal in een toestand van volstrekt analfabetisme verkeerde. Afgezien van het Mohammedaansch godsdienstonderwijs, dat sterk was verbreid, namen hier en daar de bestuursambtenaren het initiatief tot het doen geven van onderwijs, uiteraard met het oog op de behoefte aan administratief personeel op de bestuurskantoren.

Een meermaalen voorkomende vorm van onderwijs was, dat

¹⁾ Hiervóór, blz. 52.

²⁾ Enkele jaren tevoren werd mede een Inl. leermeester aangetroffen in Bantam, Krawang en Pasoeroean.

inheemsche jongelieden op een bestuurskantoor in de leer werden genomen. Het onderwijsverslag 1850—1852 geeft de volgende omschrijving: „Intusschen hebben de ambtenaren bij het gewestelijk bestuur op Java altijd bijgedragen om aan weinige, geschikte jonge inlanders zoodanig onderwijs te doen genieten, als allernoodzakelijkst scheen voor hunne bruikbaarheid in 's lands dienst. Bijna op alle bureaux van Residenten en Adsistent-Residenten leeren zulke jonge lieden, voornamelijk betrekkingen van de hoofden, het lezen, schrijven en rekenen met onze teekens, den gebruikelijken vorm van redactie van officieele rapporten enz. Het laat zich echter begrijpen, dat dit alles op zeer bekrompen schaal gebeurde" 1).

Daarnaast kwam het een enkele maal zoover, dat tot oprichting van een eigenlijke school werd overgegaan door den resident. In de jaren 1822—1823 kwamen met steun van de regeering scholen tot stand te Pasoeroean, Poerwakarta en Tjiandjoer, waar jonge, door den resident aan te wijzen inlanders, meest hoofdenzonen, in het lezen en schrijven van de inheemsche taal werden onderwezen 2). De leerkrachten te Pasoeroean en Tjiandjoer ontvingen een bezoldiging van het gouvernement; te Poerwakarta gaf de resident met machtiging van de regeering een zekere vergoeding aan de twee leerkrachten: een commies en een hoofddjaks 3). Een lang bestaan was dezen scholen echter niet beschoren: de school te Tjiandjoer verviel tijdens den Java-oorlog, die te Poerwakarta bij de reorganisatie van het gewest Krawang in 1835, tenslotte die te Pasoeroean door gebrek aan leerlingen in 1838.

Ook de inlandsche hoofden lieten zich niet onbetuigd. Voor hunne kinderen zorgden zij althans in elk geval; de tijd, dat een regent niet kon schrijven en in stede van zijn handteekening een kruisje plaatste — dit kwam in de 18e eeuw voor 4) — was voorbij. De meesten lieten hun kroost privaatonderwijs geven — een enkele maal zelfs door een Europeesch onderwijzer 5) — of maakten gebruik van de mogelijkheid,

1) Alg. Onderwijsverslag 1850—1852, blz. 318.

2) Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Gen. XIV (1864), blz. 221—223.

3) Een djaksa is een inlandsch officier van justitie.

4) Een voorbeeld uit 1756 bij F. de Haan, Priangan IV (1912), blz. 382.

5) Brumund, blz. 39.

plaatsing op een Europeesche lagere school te verkrijgen. Daarnaast echter werd vergeten, dat op hen volgens hunne instructie van 1820 (Stbl. 22) de verplichting rustte tot uitbreiding van de „inlandsche scholen”. Van de oprichting van scholen door de regenten wordt echter in deze jaren niets vernomen, hetgeen intusschen verklaarbaar is door de omstandigheid, dat de vrije maatschappij reeds in de behoefte scheen te voorzien. Brumund, die in 1857 zijn omstreeks 1850 opgestelde verhandeling over „Het volksonderwijs onder de Javanen” publiceerde, onderscheidt drie soorten van autochthoon onderwijs naast de Mohamedaansche godsdienstscholen: de schrijversschool (djoeroetoelisschool), waar de schrijver van den regent of van een ander hooggeboren Javaan in zijn ledige uren voor het schrijversambt opleidt; de ambtenaarsschool, van de vorige verschillend doordien de onderwijzer in de exploitatie der school zijn levensonderhoud vindt, en de burgerschool, waar personen in de avonduren gratis van hun kennis iets aan de desabevolking mededeelen, zonder daarmede opleiding tot schrijver en ambtenaar te beoogen. ¹⁾

Uit dit alles blijkt, dat het vaker genoemde koninklijk besluit van 1848, dat de invoering van gouvernements-inlandsch onderwijs op Java regelde, in zekeren zin aansloot aan hetgeen reeds bestond, zij het fragmentarisch en ongeordend. Dit is het geheim van het succes der onderwijspolitiek in Indië geweest: geduldige bestudeering en grondig, langdurig beraad, passend bij den Nederlandschen volksaard, hebben ten slotte steeds geleid tot die vormen van onderwijsvoorziening, die zich aansloten aan de maatschappelijke structuur en hare behoeften. De onstuimige pioniersdrift heeft ontbroken, maar eveneens de ontijdige dadendrang, die tot mislukking moet voeren.

Litteratuur: Als voornaamste bron kunnen de onderwijsverslagen gelden, loopende over de perioden 1827—1833, 1834—1845 en 1846—1849. De Bataviasche Courant van 11 Maart 1820 bevat een verslag van Reinwardt over „den tegenwoordigen staat van het schoolwezen op Java”. Het Alg. Onderwijsverslag 1846—1849 geeft een retrospectief overzicht (blz. 1—30). Een overzicht van de regeeringspolitiek in: Publicaties Hollandsch-Inlandsch Onderwijs commissie no. 9, 1e stuk (1930).

¹⁾ Aldaar, blz. 30—34.

Voorts: J. A. van der Chijs, Bijdragen tot de geschiedenis van het Inlandsch onderwijs in Nederlandsch Indië (Tijdschr. Batav. Gen. XIV, 1864, 212 vlg.); W. R. van Hoëvell, Geschiedkundig overzicht van de beoefening van kunsten en wetenschappen in Neërlands Indië (Tijdschr. v. Neërl. Indië, 2e jrg. 2e deel (1839), 1 vlg.); W. A. Knibbe, De vestiging der monarchie, het conflict Elout-van den Bosch i.v.m. de voorgeschiedenis der regeerings-reglementen van 1830 en 1836 (1935); Onderwijs en opvoeding der Javaansche bevolking (Tijdschr. v. Nederl. Indië 1849, 2e deel, 275 vlg.); H. Kraemer, Het instituut voor de Javaansche taal te Soerakarta (Tijdschr. Djâwâ 12, 1932, 261 vlg.); W. R. van Hoëvell, Veroordeeling in Indië, regtvaardiging in Nederland (1850); S. Coolsma, De zendingseeuw voor Ned. Oost-Indië (1901); Julius Richter, Die Evangelische Mission in Niederl. Indien (1931); 400 jaren missie in Ned. Indië (1934); P. M. Franken—van Driel, Regeering en zending in Ned. Indië (1923); J. A. van der Chijs, Het middelbaar school-onderwijs te Batavia gedurende de eerste helft der 19e eeuw (1902); S. E. Harthoorn, (als boven, blz. 18); J. F. G. Brumund, (als boven, blz. 18); L. J. van Rhijn, Reis door den Indischen Archipel in het belang der evangelische zending (1851). D. J. P. Oranje, Het beleid der commissie generaal (1936).

HOOFDSTUK VI.

DE AANVANG DER LIBERALE ONDERWIJSPOLITIEK.

In 1835 nam Lord William Bentinck, gouverneur-generaal van Britsch-Indië, op advies van zijn raadsman Macaulay — die toen als voorzitter van het „Committee of public instruction” fungeerde — een beslissing van de grootst mogelijke draagwijdte: het aan de inheemsche bevolking te verstrekken onderwijs zou geschieden door middel van de engelsche taal, en zou westersche talen en wetenschappen omvatten. Men wenschte de Hindoes en Mohammedanen tot nuttige medewerkers in het bestuur op te leiden en werd tevens door de opvatting geleid — zij werd aldus door Macaulay uitgesproken — dat één enkele plank van een goede europeesche bibliotheek meer waard was dan de geheele inheemsche litteratuur van Indië en Arabië. ¹⁾

Nederland is Engeland op dezen weg, die naderhand een dwaalweg bleek, niet gevolgd. Geheel in overeenstemming met de sedert den aanvang der eeuw gevolgde gedragslijn, om de kennis der inheemsche talen onder de Nederlanders en bepaaldelijk onder de nederlandsche ambtenaren te bevorderen, heeft het er niet aan gedacht de scholen voor den Inlander, welker oprichting sinds 1845 in overweging was, op westersche leest te schoeien. Er was slechts één stem, die ten gunste van het Nederlandsch opging: Gericke, die het Nederlandsch aanbeval „opdat deze taal eenmaal in hun verkeer met ons de Maleische taal vervange”. Het was de stem eens roependen in de woestijn. Dat in de

¹⁾ Arthur Mayhew, *The education of India* ² (1928), blz. 14 vlg.

op te richten scholen de inheemsche taal zou worden gebezigd stond practisch gesproken sedert den aanvang vast. De vraag was slechts: welke taal?

De moeilijkheid, die hier om oplossing vroeg, heeft het nederlandsch bestuur reeds in de eerste compagniesperiode bezig gehouden. Naast de plaatselijke landstalen toch, welker groote verscheidenheid ook thans nog een terrein van wetenschappelijk onderzoek oplevert met talrijke ontginningsmogelijkheden, heeft het Maleisch van oudsher de functie van „lingua franca” vervuld, zoowel tusschen Inheemschen van verschillend origine als tusschen Inlander en Europeaan. Niet zelden heeft daar, waar de plaatselijke taal weinig verspreid was en zoowel de kerk als de school van het Maleisch gebruik maakten, laatstgenoemde taal de autochthone op den achtergrond gedrongen. Zoo is het met name op Amboina en in de Minahassa gegaan. Bij de introductie van het inlandsch onderwijs op Java stond de regeering derhalve wederom voor het dilemma, of het Maleisch dan wel de landstaal — in West-Java het Soendaasch, in Midden-Java het Javaansch, in Oost-Java het Javaansch of het Madoereesch — in de school zou worden gebezigd.

De adviezen, die de regeering daaromtrent inwon, luidden niet eenstemmig. Baud had in zijn brief van 1845, die de zaak wederom aan de orde had gesteld, van de landstaal gesproken en beoogde daarmede voornamelijk het Javaansch; het Maleisch zou slechts worden onderwezen in die streken, waar de bevolking deze taal ook werkelijk sprak. Reynst, de waarnemende gouverneur-generaal, kon zich met deze zienswijze vereenigen, doch Rochussen, die spoedig daarna als landvoogd optrad, huldigde een andere opvatting. In overeenstemming met de meerderheid van de hoofden van gewestelijk bestuur, wier oordeel hij had gevraagd, verklaarde hij, dat het Maleisch bij het inlandsch onderwijs de voornaamste plaats moest verkrijgen. Het nederlandsch gezag was behoudens uitzonderingen (o.a. in de Vorstenlanden) gewoon, in het verkeer met de inlandsche hoofden de Maleische taal te bezigen, welke taal de aanstaande inheemsche ambtenaren dus moesten kennen; men kon toch van de europeesche ambtenaren niet vergen dat zij de vier op Java gebruikelijke talen alle

beheerschten. De landstaal diende dus bijzaak, het Maleisch hoofdzaak te zijn.

Het advies van professor Roorda, dat de minister vervolgens inwon, ging echter in andere richting. Dat het Maleisch als bijvak op de inlandsche scholen zou worden gedoceerd ontmoette bij hem geen bedenking, daar de ambtelijke correspondentie steeds in die taal werd gevoerd. Hoofdzaak diende echter de landstaal te blijven, met name het Javaansch; het bezwaar tegen die taal uit hoofde van het naast elkander voorkomen van hoog- en laagjavaansch wist hij te weerleggen.

De Indische regering — aan haar werd door den minister het eindoordeel gelaten ¹⁾ — heeft ten slotte overeenkomstig Roorda's advies beslist. Het Maleisch heeft op de inlandsche scholen, die na 1848 op Java werden opgericht, niet ontbroken, doch de landstaal diende als voertaal en stond dus in het centrum.

Eerste voorwaarde voor het slagen van de nieuwe inlandsche scholen was de vorming van een corps behoorlijk opgeleide inheemsche onderwijzers. Van den aanvang af lag het dan ook in de bedoeling, aanstonds tot de oprichting van een kweekschool over te gaan; van de f 25.000, die het koninklijk besluit van 30 September 1848 beschikbaar stelde, was een bedrag van f 14.600 voor de kweekschool bestemd. De vestigingsplaats leverde moeilijkheid op: gedacht was aanvankelijk aan Soerakarta, doch Rochussen zag bezwaren in de onmiddellijke nabijheid van de hoven aldaar en meende aan een plaats op „immediaat” gebied als b.v. Magelang de voorkeur te moeten geven. Het was wederom Roorda's advies, dat hier de zege behaalde: hij was van oordeel, dat er tusschen de kweekelingen en de Javaansche grooten weinig contact zou zijn en wees erop, dat te Soerakarta het zuiverst Javaansch werd gesproken. Zoo werd het pleit ten gunste van Soerakarta beslist.

Een gouvernementbesluit van 30 Augustus 1851 gaf de vereischte voorschriften voor de op te richten kweekschool, met de leiding waarvan belast werd Dr. W. Palmer van den Broek, een abituriënt van de Delftsche academie. De supervisie over de school werd aan den resident toevertrouwd. Voorloopig zouden als kweekelingen slechts worden

¹⁾ Zie hiervoor, blz. 94.

aangenomen „Javanen van den fatsoenlijken stand“; de gouverneur-generaal zou hen aanwijzen op voordracht van de hoofden van gewestelijk bestuur. Nadat de vereischte javaansche en maleische leerboekjes uit Holland waren aangekomen kon de school eindelijk in April 1852 worden geopend. Daarmede was de periode van voorbereiding afgelopen en kon het aldus in het zadel geholpen inlandsch onderwijs zich rustig en geleidelijk ontwikkelen ¹⁾).

*
* * *

De grondslagen van het inlandsch onderwijs op Java werden derhalve gelegd voordat het regeeringsreglement van 1854, dat de liberale politiek ten opzichte van Indië codificeerde, zijn beslag kreeg. Heeft het nieuwe regeeringsreglement dan voor het indische onderwijs weinig beteekenis gehad? Het antwoord kan als volgt luiden.

Wie zou meenen, dat het eerste ontwerp-regeeringsreglement, dat in October 1851 bij de tweede kamer werd ingediend, een scherp omlijnd beeld van de koloniale onderwijspolitiek van het ministerie-Thorbecke moet hebben gegeven, zou zich in zijne verwachtingen beschaamd zien. Het eenige artikel, hetwelk hierop betrekking had, bepaalde voornamelijk, dat nederlandsch onderwijs zou worden gegeven „overall, waar de talrijkheid der Europesche bevolking dit vordert“ en dat de gouverneur-generaal voorts de plicht had het onderwijs voor de inlandsche bevolking te behartigen „in overeenstemming met hare eigendommelijke behoefte“. Een nieuw geluid viel hierin zoomin te beluisteren als in de zeer summiere memorie van toelichting, die weinig meer deed dan verwijzen naar de nieuwe grondwetsbepaling (art. 194), waarin het onderwijs tot „een voorwerp van aanhoudende zorg der Regering“ was verklaard. De betiteling van Indië als „wingewest,“ waaraan de verklaring werd verbonden „dat, behoudens de welvaart der inheemsche bevolking, dat wingewest aan Nederland zal blijven verschaffen de stoffelijke voordeelen, die het doel waren der

¹⁾ Over dit alles uitvoerig: Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Genootschap XIV (1864), blz. 258—311.

verwerving" ¹⁾, deed minister Pahud evenmin als een man van nieuwe banen kennen.

Het is de tweede kamer geweest, die het ministerie tot principieeler stelling nemen heeft gedwongen; ongetwijfeld heeft van Hoëvell, die in 1849 kamerlid was geworden, daarop zijn invloed uitgeoefend. Het voorloopig verslag — zoo rijk van inhoud, dat de commissie van rapporteurs „waarlijk scheen zich in eenen grooten Indischen Regeringsraad te hebben herschepen" ²⁾ — uitte zich ten gunste van het onderwijs voor de inheemsche bevolking en verklaarde: „bevordering van de verstandelijke en zedelijke ontwikkeling der inlandsche bevolking moet (dus) hoofddoel zijn". Verscheidene leden oordeelden dan ook de waarborgen voor ruime uitbreiding van het inlandsch onderwijs niet krachtig genoeg. Tevens werd verzet aangeteekend tegen handhaving van de door de Indische Nederlanders zoo gehate regeling, dat de hoogere ambtelijke functies in Indië slechts door uit het moederland uitgezondenen mochten worden vervuld ³⁾.

Het tweede ontwerp, aangeboden bij Koninklijke boodschap van 15 December 1853 — het ministerie-Thorbecke was inmiddels afgetreden en vervangen door dat van Van Hall, doch Pahud had de portefeuille van koloniën behouden — ademde geenszins een meer verlichten geest; van het nieuwe ministerie was dit trouwens niet te verwachten. Dat er thans een afzonderlijk hoofdstukje „Van het onderwijs," bevattende vier artikelen, werd voorgesteld, was slechts in schijn een vooruitgang. De formuleeringen waren wellicht beter, de geestelijke ondergrond bleef onaangetast. Immers het voorschrift betreffende het inlandsch onderwijs — te beschouwen als het sjibboleth van de koloniale onderwijspolitiek — luidde (art. 123): „De Gouverneur-Generaal zorgt voor het oprigten van scholen ten dienste der inlandsche bevolking."

Het aldus geformuleerde voorschrift, dat als artikel 128 ten slotte

¹⁾ Keuchenius, Handelingen II, blz. 2.

²⁾ Aldaar I, blz. II.

³⁾ Art. 42 van het ontwerp: „Behoudens de aanstellingen, door den Koning, van ambtenaren voor de Indische dienst bestemd, en de uitzonderingen bij dit reglement bepaald, worden de ambtenaren door den Gouverneur-Generaal benoemd en ontslagen . . ."

in het staatsblad verscheen, kon weinig beteekenen, maar ook alles. Wat stond der regeering voor oogen? Dat bleek uit de memorie van toelichting, waarin uitvoerig stelling werd genomen ten opzichte van de opvattingen, die daaromtrent in het voorloopig verslag nopens het ontwerp van 1851 naar voren waren gekomen. Naar aanleiding van de reeds vermelde klacht, dat het ontworpen reglement geen waarborgen bevatte voor krachtige onderwijsuitbreiding, meende de regeering een waarschuwing te moeten uiten tegen te ruime en te snelle verspreiding van inlandsche scholen. Met instemming werd daarbij uitvoerig geciteerd uit het juist verschenen boek van Prinsep ¹⁾, dat een schets had gegeven van de moeilijkheden, die met het onderwijs in Britsch-Indië gepaard waren gegaan. Prinsep had o.a. het volgende geschreven: „Men mag twifelen of het wijs is, het land (Britsch-Indië) te overstroomden met de vruchten der Europeesche kennis, in den waan, dat uit dien zondvloed noodwendig een verbeterde toestand moet geboren worden.” Aan de hand van deze en dergelijke citaten schreef Pahud in de memorie van antwoord concludeerend: „Met deze schets voor zich, zal men zich bezwaarlijk kunnen vereenigen met hen, die blijkens het voorloopig verslag van 12 Maart j.l. zich hebben beklagd, dat het ontwerp van regerings-reglement geene genoegzame waarborgen bevat voor eenige krachtige uitbreiding van het onderwijs onder de inlandsche bevolking van Nederlandsch-Indië, eene uitbreiding, volgens die leden, meer dan iets anders geschikt om heilrijke gevolgen voor de toekomst te kunnen verwachten. Meer bijval schenkt de Regering aan het gevoelen dergenen, die gemeend hebben, dat behoedzaamheid hier pligt was.” De regeering kon zich dan ook blijkens haar memorie van antwoord niet vereenigen met de opvatting van verschillende kamerleden, die zich op een boek van Kaye ²⁾ hadden beroepen ten betooge, dat de minder gunstige ervaringen in Britsch-Indië niet op rekening van het schoolonderwijs in het algemeen konden worden gesteld, doch te wijten waren aan de verkeerde richting, die hier en daar mocht ingeslagen zijn.

¹⁾ H. T. Prinsep, *The India question* (1853).

²⁾ J. W. Kaye, *The administration of the East India Company* (1853).

De tegenstelling, die hier naar voren kwam tusschen de regeering en een deel der tweede-kamerleden, was dus een andere dan die, welke in Britsch-Indië de gemoederen verdeeld had gehouden. Ginds liep de strijd tusschen de „Orientalists”, die een onderwijs op autochthone basis bepleitten, en de „Anglicists”, die slechts van overplanting der westersche cultuur heil verwachtten. In Nederlandsch-Indië waren alleen „Orientalists”¹⁾; wat de eenstemmigheid verstoorde was daarentegen de vraag, of algemeene verbreiding van het onderwijs wenschelijk was, dan wel of een ongebreidelde onderwijsvoorziening zou moeten leiden tot ambtsbejag, teleurstelling en ontevredenheid.

Dat het conservatieve standpunt, ten dezen door de regeering ingenomen, door een groote groep van liberalen werd afgekeurd, bleek uit de mondelinge gedachtenwisseling in de tweede kamer ten duidelijkste. Het felst was het requisitoir van Van Hoëvell: „Onder uw stelsel”, zoo beet hij de regeering toe, „is men bevreesd voor onderwijs; slechts huiverig, slechts gedrongen en gedwongen doet men een enkelen stap”. Baud daarentegen oordeelde, dat er veelszins voldoende was verricht; de periode 1816—1830 overziende verklaarde hij: „Ten aanzien van godsdienst en onderwijs waren in het tijdvak, waarvan ik thans spreek, groote voortschreden gemaakt . . . Waar behoefte aan scholen was, waren ze van gouvernementswege opgericht.”

Deze schermutseling speelde zich af bij de algemeene beschouwingen. Bij de behandeling van het onderwijshoofdstuk kwam dit principieele doch tevens rijkelijk theoretische punt niet meer ter sprake. Het waren vooral de ook in het moederland brandende vragen, die in behandeling kwamen: vrijheid van onderwijs, eerbiediging der godsdienstige begrippen. Dit alles kon gevoegelijk ter sprake komen de behandeling van de afzonderlijke artikelen; er was slechts één spreker, die een algemeene beschouwing bij het onderwijshoofdstuk gaf. Die spreker was Thorbecke.

Thorbecke gaf uiting aan zijn tevredenheid over de nieuwe onderwijsparagraaf; terwijl het regeeringsreglement in vele opzichten enkel

¹⁾ De Kamerleden, die op de gevaren van Europeesch onderwijs aan de inheemsche bevolking wezen, bestreden wat in Indië niet werd voorgestaan.

beoogde het bestaande te wettigen, was hier vooruitgang te bespeuren. Alleen: vooralsnog zou alles of nagenoeg alles neerkomen op het gouvernement, hetwelk voor tweeërlei onderwijs had te zorgen: dat voor de Nederlanders — niet te beperken met het oogmerk hen te dwingen zich naar Nederland te begeven — en dat voor de inheemsche bevolking. Zijn beginselverklaring ten aanzien van het inlandsch onderwijs luidde als volgt:

„Het is onze taak, onze pligt, licht in Indië te verspreiden. Zoo de Javaan opgehelderd wordt over zijne eigen geschiedenis, zoo hem wordt aangetoond, wat hij was zonder ons, zoo hem door ons de weg tot christelijke beschaving wordt geopend, ik geloof, mijnheer de voorzitter, daardoor meer dan door iets anders zal de band tusschen Indië en ons land worden versterkt. Wederkeerigheid van belang moet de grondslag en de ziel onzer gemeenschap met de onderworpenen volkeren worden, en die kan slechts uit de zedelijke zoowel als materiële ontwikkeling ontstaan, waartoe wij hem brengen.”

Nu van deze zijde de voorgestelde onderwijsartikelen blijkbaar voldoende werden geacht op dit punt, was het pleit voor de regering gewonnen. De leden, die in het regeeringsreglement voor de Inlanders een soortgelijke bepaling hadden gewenscht als voor de Europeanen was ontworpen, nl. dat overal scholen zouden worden opgericht waar de behoefte dit vorderde en de omstandigheden het toelieten, zagen dezen wensch niet in vervulling gaan.

Een gewichtige mijlpaal in de ontwikkeling van het onderwijs in Nederlandsch-Indië is het regeeringsreglement van 1854 dan ook niet geworden. De essentiële elementen, die het bevatte — voldoende openbaar lager onderwijs „overal waar de behoefte der Europeesche bevolking dit vordert en de omstandigheden het toelaten”; verplichte zorg „voor het oprigten van scholen ten dienste der inlandsche bevolking” — waren ook reeds in het reglement van 1818 te vinden. Er bestaat zelfs grond voor de opvatting¹⁾, dat het reglement van 1854 een achteruitgang beteekende: het uiterst liberale voorschrift van 1818, dat de Europeesche lagere school voor den Inlander openstelde, was ver-

1) Jonkman, blz. 14.

dwenen, terwijl bovendien aan het zendingsonderwijs een rem was aangelegd door de bepaling, dat het geven van onderwijs aan Europeanen en daarmede gelijkgesteld vrij was. Vruchteloos had Van Hoëvell gepoogd, deze vrijheid ook tot het onderwijs voor de inheemsche bevolking uit te breiden. Een amendement van die strekking verkreeg den steun van Thorbecke, en Mackay riep hartstochtelijk uit: „Men bemoeijelijke mij toch niet te zeer om den Javaan te geven, wat mij dierbaarder is dan het leven”. Het mocht niet baten: het amendement werd verworpen. Daar tegenover stond, dat het aanvankelijk ontworpen voorschrift omtrent het zgn. ambtenaarsradikaal, dat naar wij zagen het benoemingsrecht van de hoogere ambtenaren door den koning vastlegde, in de uiteindelijke redactie niet gehandhaafd bleef: alle ambtenaren zouden worden benoemd door den gouverneur-generaal, behoudens de in het regeeringsreglement zelf gemaakte uitzonderingen (art. 49).

De deugd van het regeeringsreglement van 1854, dat tot in de twintigste eeuw is blijven gelden, is dan ook wat het onderwijs betreft een zuiver negatieve geweest: het heeft aan de noodzakelijk blijkende ontwikkeling nimmer een stroobreed in den weg gelegd. Het heeft de liberale onderwijspolitiek niet geïntroduceerd, Thorbecke's bijval ten spijt, maar wel mogelijk gemaakt.

Dat laatste zou spoedig blijken. Reeds de nieuwe instructie voor den gouverneur-generaal, die in 1855 van kracht werd, gaf den landvoogd de bevoegdheid om alle maatregelen te nemen „als strekken kunnen om het onderwijs onder de Europesche en Inlandsche bevolking te verbeteren en uit te breiden en onder haar kunsten en wetenschappen te bevorderen”; ten aanzien van de inheemsche bevolking werd zulks gepreciseerd door het voorschrift: „De Gouverneur-Generaal zorgt door de oprigting van scholen, zoo veel mogelijk, dat in elk regentschap gelegenheid zij tot onderwijs der Inlandsche jeugd”. Een landvoogdelijke kabinetscirculaire, die in September 1855 uitging, liet dan ook niet na de aandacht van de gewestelijke bestuurshoofden op 's konings milde bedoelingen te vestigen en hunne medewerking daartoe in te roepen ¹⁾).

¹⁾ Vgl. A.O.V. 1855, blz. 189 en de instructie voor de residenten in Staatsblad 1859 No. 102, art. 34.

De principiële ommekeer kwam echter eerst eenige jaren later. Fransen van de Putte is het geweest, die in de jaren '63 en '64 de liberale onderwijspolitiek heeft doorgevoerd, daarmede zijn reputatie als de Thorbecke van Indië ook op dit terrein waardig makend. Zoowel op het gebied van het inlandsch en westersch onderwijs als op dat van de ambtenarenpolitiek was zijn werk baanbrekend.

Onvermijdelijk moest, nu na de totstandkoming van het regeeringsreglement een meer onbekrompen voorziening met inlandsche scholen in het voornemen van de regering lag, de vraag aan de orde komen of daarbij de limiet van f 25000, die het bekende koninklijk besluit van 30 September 1848 had gesteld, nog beteekenis had. Tot dusverre was dit bedrag toereikend geweest en gebleven doordien als stelregel had gegolden, dat de bevolking de scholen zooveel mogelijk zelf moest bekostigen door middel van de op te brengen schoolgelden en door leverantiën in natura. De vermelde vraag werd in 1856 aan minister Mijer voorgelegd, die haar aldus beantwoordde, dat onbekrompen uitbreiding van het Inlandsch onderwijs op Java noodzakelijk was, ook al zou daarbij het in 1848 vastgestelde bedrag worden overschreden. Rochussen echter, Mijer's opvolger, was een andere meening toegegaan en zag geen reden, van de eenmaal gestelde limiet af te wijken; inderdaad kon men, met het nieuwe regeeringsreglement in de hand, zoo ver en ook zoo weinig ver gaan als men wilde. Voorshands bleef dus het uitbreidingstempo van het inlandsche onderwijs traag.

Het is Fransen van de Putte geweest, die hier den ban heeft verbroken. Toen gouverneur-generaal Sloet van de Beele andermaal de interpretatie van het nieuwe regeeringsreglement in verband met het koninklijk besluit van 1848 aan het opperbestuur voorlegde, besliste de minister overeenkomstig het gevoelen van den landvoogd, dat in het regeeringsreglement en de daarop gebaseerde instructie voor den gouverneur-generaal een bevel opgesloten lag om te streven naar een toestand, waarbij voor de inlandsche bevolking algemeen gelegenheid zou bestaan tot het bekomen van onderwijs. Zekerheidshalve werd deze opvatting bij kabinetsrescript van 18 April 1863 door den Koning vastgelegd.

Daarmede was een hoogst belangrijke stap van principiëlen aard

gezet. De gedachte aan een ambtenarenopleiding was thans losgelaten; evenzeer als in het moederland zou de school algemeene volksontwikkeling geven, afgescheiden van de behoefte der gouvernements-administratie. De vrees, dat het onderwijs de inheemsche bevolking zou kunnen vervreemden van het landbouwleven en van de autochthone beschaving in het algemeen, was officieel uitgebannen, en wel voorgoed. Voor het eerst begon het licht te gloren van de toekomst, zooals Van Hoëvell die voor zich zag, de tijd, waarin „het doel van onze overheersching dezer landen zal wezen, om aan de millioenen inboorlingen, voor hunne materiële ondersteuning van het Moederland, te geven eene politieke, zedelijke en christelijke opvoeding" ¹⁾. Niet langer kon de gedachte aan de vereischte remises naar patria de onderwijsuitbreiding remmen. Het trekken van voordeelen uit de koloniën bleef een wenschelijke zaak, maar: „wij willen die voordeelen op eene andere wijze, langs een anderen weg; wij willen niet *behoudens*, maar *door* de welvaart van de inlandsche bevolking de stoffelijke voordeelen van Nederland bevorderen: *eerst* de welvaart en *dan* de voordeelen" ²⁾. Aldus formuleerde het Van Hoëvell bij de behandeling van het regeringsreglement in de kamer; aldus voerde Van de Putte het een decennium later uit. Dit alles was geheel in overeenstemming met Thorbecke's gedachte van belangenwederkeerigheid. Het onderwijs was niet een offer, dat aan de inheemsche bevolking werd gebracht; diep was de liberale leer ervan overtuigd, dat onderwijs de bevolking tot welvaart moest voeren en dat die welvaart tevens vruchten zou afwerpen voor het moederland.

In de hier geschetste opvatting werd de liberale partij gesterkt door de beweging ten gunste van de zending. Terwijl in de eerste helft der 19e eeuw, naar wij zagen, de zending zich bepaalde tot wederopbouw van het in puin gevallen christendom, dat in het oostelijk deel van den archipel werd aangetroffen, trad omstreeks het midden dier eeuw een geheel nieuwe phase in. Naast het aloude Nederlandsch Zendelingenootschap traden kort achtereen verschillende andere

¹⁾ Reis, blz. IX.

²⁾ Van Hoëvell, Parl. redevoeringen II, blz. 10.

organisaties op, die zich inderdaad met bekeeringarbeid, ook onder de Mohammedanen, gingen bezig houden. De Doopsgezinden begonnen: de in 1847 opgerichte „Doopsgezinde vereeniging tot bevordering der evangelieverbreiding in de Nederlandsche overzeesche bezittingen” opende in 1852 een school voor Javaansche kinderen te Japara: de eerste zendingschool op Java. Tegelijkertijd ontstond in het Zendinggenootschap een crisis. In breede kringen was ernstige bedenking gezeten tegen dit genootschap, dat sterk onder den invloed van de moderne theologie met haar liberalisme en radicalisme was geraakt. Zoo kwam het tot een scheuring; naast het genootschap ontstonden de Nederlandsche Zendingvereeniging (1858), die zich in de Soendalanden neerliet, de Utrechtsche Zendingvereeniging (1859), welke in het oostelijke gedeelte van den archipel (Nieuw Guinee, Halmaheira, Boeroe) ging arbeiden, en de Nederlandsche Gereformeerde Zendingvereeniging (1859), die Midden-Java tot arbeidsveld koos. Op de Sangir- en Talaudeilanden scheen nieuw leven te worden gewekt, doordat Ds. O. G. Heldring, predikant te Hemmen, de uitzending van eenige „zendeling-werklieden” wist te bewerkstelligen, die in 1857 arriveerden. Van meer belang is nog, dat de Rheinische Missionsgesellschaft, die haren arbeid op Borneo in 1859 vernietigd zag ¹⁾, zich in 1861 in de Sumatrasche Bataklanden vestigde en daarmee het indrukwekkendste hoofdstuk begon, dat in de geschiedenis der zending in Indië geschreven is. In ieder geval: de „zendingseeuw”, zooals zij later wel genoemd is, begon niet in 1800, maar in 1850.

Het valt te begrijpen, dat deze belangrijke geestelijke strooming de onderwijspolitiek der Nederlandsche regeering beïnvloedde; het waren hier immers groepen die, evenzeer als de liberalen doch uit geheel andere motieven, den wensch koesterden „licht in Indië te verspreiden”. Dat dit zoo is, bewijzen de fundamenteele debatten, die in 1863 in de tweede kamer werden gevoerd bij de behandeling van de Indische begroeting. Daar had de liberaal Viruly Verbrugge uitgeroepen: „Overdek Java met scholen, geëigend voor den Javaan zelve . . . en gij zult aan Java eene weldaad bewijzen, welke zich in dankbaarheid, vrede

¹⁾ Hiervóór, blz. 121.

en arbeidzaamheid zal openbaren" — een uitroep, die niet alleen onder zijn partijgenooten weerklink had gevonden. Groen van Prinsterer, om slechts dezen te noemen, uitte bezwaren tegen de godsdienstlooze school en wilde het inlandsch onderwijs derhalve zooveel mogelijk overlaten „aan de vrije werking van het christelijk geloof, door de liefde werkzaam"; maar het beginsel der onderwijsuitbreiding zelve verwierf zijn instemming ¹). Toen Van de Putte zijn nieuwe richting insloeg, kon hij op den steun van breede kringen onder het Nederlandsche volk rekenen.

*
* * *

Dateert derhalve de inlandsche school als algemeene volksschool uit de periode van Franssen van de Putte, op ander terrein nam deze minister eveneens een beslissing die, hoezeer van geringer draagwijdte, de oplossing bracht van een jaren lang nijpend vraagstuk. Dit vraagstuk was: de toelating van niet-Europeanen tot de europeesche lagere school.

Ofschoon de zeer vrijzinnige bepaling in het regeeringsreglement van 1818, die de nederlandsche lagere school voor niet-Europeanen had opengesteld, in de latere reglementen niet was herhaald, is de toegang voor deze categorie nimmer verboden geweest. Bijzondere moeilijkheden leverde dit niet op: slechts enkele kinderen van inlandsche hoofden en een nog geringer getal Chineesche kinderen maakten van dit privilege gebruik. Zoozeer beschouwde men de aanwezigheid van enkele inheemsche en chineesche leerlingen als een wonderlijk uitzonderingsverschijnsel, dat ten slotte zelfs het officiële onderwijsverslag hier sprak van „eene denkelijk onwillekeurige lacune in de verordeningen" ²).

Het was te verwachten, dat de principiele zijde van dit vraagstuk aan de orde zou komen, zoodra de plannen tot oprichting van afzonderlijke scholen voor Inlanders een vastere vorm hadden aangenomen.

¹) Handelingen 1862—1863, blz. 822, 908; vgl. Bartholo (pseud. voor D. W. Schiff), Het inlandsch schoolwezen en de evangelisatie in Nederlandsch-Indië (1863).

²) A.O.V. 1850—'52, blz. 318.

Zoo geschiedde het ook. Een brief van den assistent-resident van Benkoelen in 1847, aan de regeering gezonden betreffende de kosten van de opvoeding van een minderjarigen pangeran¹⁾, leidde tot opdracht aan de hoofdcommissie om na te gaan „op welke Gouvernements lagere scholen in Nederlandsch-Indië onchristenen (Joden uitgezonderd) worden onderwezen”. De commissie rapporteerde de aanwezigheid van 37 „onchristenen”, hetgeen op een totale schoolbevolking van pl.m. 1700 leerlingen niet als een groot aantal kon worden aangemerkt. Niettemin schreef de landvoogd nu op advies van den raad van Indië voor, dat voortaan zonder overleg met de regeering geen Inlanders en Chineezzen meer mochten worden toegelaten.

Enkele aanvragen tot toelating van inheemsche zijde noodzaakten de hoofdcommissie reeds spoedig tot kleur bekennen. In Maart 1849 adviseerde zij de regeering, zooveel mogelijk afzonderlijke scholen voor Inlanders op te richten en tevens geen admmissie op de Gouvernements- en particuliere lagere scholen meer te verleenen aan kinderen van inlandsche hoofden of minderen, van Chineezzen, en van Christenen, voor wie afzonderlijke scholen bestonden. Dit beteekende, dat de hoofdcommissie de behoefte der Inheemschen aan onderwijs erkende — zij zouden immers naar andere, voor hen meer geëigende scholen worden verwezen — maar van de Chineezzen niet.

De regeering oordeelde het een moeilijk geval; niet minder dan drie malen werden de voorstellen aan het oordeel van den raad van Indië onderworpen. Ten laatste volgde Rochussen het advies van het raadslid Cornets de Groot, die tevens voorzitter van de hoofdcommissie was, door een beslissing te nemen, die in zekeren zin als een compromis kon gelden: de kinderen van voorname Inlanders zouden „vooreerst” nog tot de gouvernements lagere scholen kunnen worden toegelaten, voor zoover met den onderwijzer geen overeenkomst kon tot stand komen tot het geven van privaattlessen; doch tevens werden de hoofden van gewestelijk bestuur gemachtigd om, indien zich aanvragen van inheemsche zijde voordeden, reeds dadelijk tot oprichting van inlandsche scholen over te gaan, vooruitlopend op de officieele daaromtrent

¹⁾ Prins, vorstentelg.

aanhangige plannen (besluit van 7 Mei 1849). Aldus werden nog in hetzelfde jaar gelden toegestaan voor inlandsche scholen te Pasoeroean en Japara; in de jaren 1850—1852 kwamen er nog een achttiental bij, hoofdzakelijk op residentiehoofdplaatsen ¹⁾). Voordat de voorbereidende maatregelen waren voltooid, die het in 1848 uitgevaardigde koninklijk besluit noodig maakte, kwamen derhalve de inlandsche scholen reeds tot stand, met name ook voordat de nieuwe kweekschool hare eerste discipelen had afgeleverd.

Het besluit van 7 Mei 1849 had, zooals kan blijken, dubbele beteekenis: het forceerde de oprichting van inlandsche scholen, en sloot tevens de gouvernements (Europeesche) lagere scholen voor Inlanders onder voorbehoud, voor Chineezen onherroepelijk. Deze laatsten werden sinds genoemd jaar van de Nederlandsche lagere scholen geweerd, terwijl de toelating van inheemsche leerlingen een uitzondering bleef. ²⁾).

In het jaar 1862 kwam het vraagstuk echter opnieuw aan de orde nadat was gebleken, dat zich onder de 89 betalende leerlingen aan de gouvernements lagere school te Banda 19 kinderen van inlandsche Christenen en 3 van Chineezen bevonden. ³⁾). Het was Mr. L. W. C. Keuchenius, die naar aanleiding hiervan als lid van den Raad van Indië de opvatting kenbaar maakte, dat het besluit van 1849 kon worden gehandhaafd ten aanzien van Chineezen en andere „onchristenen”, doch dat een gewijzigde gedragslijn ten aanzien van de Christen-inlanders geboden was. De regeering moest er toch „prijs op stellen, dat onder de Inlanders, die tot het Christendom zijn overgegaan en die zoodanig welgesteld zijn, dat zij aan het onderwijs hunner kinderen eenige buitengewone uitgaven wenschen ten koste te leggen, kennis en wetenschap toenemen.” De raad van Indië viel Keuchenius ten slotte bij, en achtte althans geen voldoende reden aanwezig om zoo ver te gaan „dat daar, waar voor inlandsche Christenen geen andere gelegenheid is om onderwijs te bekomen of waar zij door hun maatschappelijke

¹⁾ Brumund, blz. 94.

²⁾ Uitvoerder in: Publicaties H.I.O. commissie No. 9, 1e stuk, blz. 15—19.

³⁾ A.O.V. 1862, blz. 97.

stelling reeds nagenoeg gelijk zijn gesteld met de ingezetenen van europeesche afkomst op den regel geen uitzondering zou kunnen worden toegelaten." De gouverneur-generaal, Sloet van de Beele, sloot zich bij het raadsadvies aan; bij besluit van 25 Maart 1863 werden de voorschriften van 1849 in dien geest herzien. (Bijblad 1357).

Bij deze inbreuk op de oude regeling ten gunste van de Christen-inlanders bleef het echter niet. In hetzelfde jaar 1863 verzocht de regent van Magetan toelating tot de gouvernements lagere school voor twee zijner zoons, ofschoon ter plaatse wel een inlandsche school aanwezig was. Dit verzoek gaf den raad van Indië aanleiding, het vraagstuk van de toelating der niet-Nederlanders tot de Europeesche lagere school principieel in beschouwing te nemen; het resultaat was, dat de raad de regeling van 1849 als verouderd bestempelde, daar de afwijzende houding van het gouvernement te dien opzichte „iets stuitends" inhield. De raad wees er daarbij op, dat het bestaande exclusivisme min of meer doelloos moest heeten, daar het den regenten wel was toegestaan om hunne kinderen door middel van privaattlessen een europeesche opvoeding te geven.

Sloet was het met deze beschouwingwijze volkomen eens; hij gelastte de toelating van de bedoelde regentenkinderen doch vond tevens aanleiding den minister in overweging te geven „om het tot dusver gevolgde beginsel in het vervolg te laten varen". In afwachting van de berichten daaromtrent van het opperbestuur bepaalde hij bij besluit van 24 Juni 1864 onder nadere goedkeuring des Konings „dat op de Gouvernementsscholen, waar in de Nederlandsche taal wordt onderwezen, die Inlanders zullen toegelaten worden, die daartoe het verlangen te kennen geven". Tevens werden bij dat besluit premiën beschikbaar gesteld voor samenstellers van boeken, geschikt om den Inlander de nederlandsche taal te onderwijzen, terwijl aan de hoofden van de inlandsche kweekscholen te Soerakarta en Amboina de vraag werd voorgelegd, of de nederlandsche taal als leervak op die onderwijsinrichtingen diende te worden ingevoerd.

Niet zonder reden oordeelde Sloet dezen maatregel zoo gewichtig en van zoo verre strekking, dat hij 's Konings goedkeuring daarvoor verzocht. Een inmiddels van Fransen van de Putte ontvangen missive

kon hem echter de overtuiging schenken, dat zijne inzichten met die van het opperbestuur strookten. Van de Putte toch schreef naar aanleiding van de toelating der regentenkinderen, waarvan hierboven sprake was, het volgende: „Wanneer Inlanders zulks uitdrukkelijk en uit eigen beweging verlangen, behooren mijns inziens hunne zonen voortaan ook te worden toegelaten tot het erlangen van onderwijs op 's Gouvernements lagere school voor Europeanen; doch van eenigen dwang of pressie moet zelfs de schijn vermeden worden.” Bij koninklijk besluit van 14 September 1864 werd de gevraagde goedkeuring van 's landvoogds besluit van 24 Juni 1864 dan ook verleend. Frans van de Putte achtte deze goedkeuring, ofschoon formeel wellicht onnoodig, toch gewenscht „dewijl het hier het gewigtig beginsel betreft, dat door het Gouvernement aan den Inlander hulp zal worden verleend tot het aanleeren der Hollandsche taal.”

Inderdaad was hier een typisch liberale beslissing genomen op een kwestie, die altijd netelig was geweest, doch thans tot oplossing scheen te zijn gebracht. Geen enkele slagboom zou blijven bestaan: de Inlander zou, wanneer hij zulks slechts wenschte, zijn kinderen een nederlandsche opvoeding kunnen geven. Ieder individu immers kende naar de liberale doctrine zijn eigen belang het best en zou dit het best zelf bevorderen. Eerst een later geslacht zou ontwaren, dat het belang van de maatschappij hier een woord dient mede te spreken en dat ook de individuen, in casu de ouders, dikwijls een onjuist inzicht hebben in hunne eigen belangen. Men kan echter aan Van de Putte de eer niet onthouden, dat hij verouderde beperkingen heeft opgeruimd en daarmede den Inlander de gelegenheid heeft opengesteld, op nederlandschen voet onderwijs te ontvangen.

De praktische uitvoering van deze principieele beslissing stuitte echter op diverse moeilijkheden. De hoofdcommissie, die in het eerste stadium van behandeling — de toelating van regentenkinderen — wel was geraadpleegd, doch niet gehoord was omtrent de veel gewichtiger openstelling voor alle niet-Nederlanders zonder onderscheid, besloot ongevraagd hare bedenkingen tegen dit laatste besluit bij de regeering voor te brengen. Zij betoogde, dat er alleszins reden was om de toelating van Inlanders tot de nederlandsche scholen aan beperkende

voorschriften te onderwerpen: zij vreesde een grooten toeloop van Inlanders, die meestentijds tot de gratis-leerlingen zouden behooren, waardoor het onderwijs zou worden geschaad en de taak der leerkrachten zou worden verzaamd, terwijl zij eveneens voor een toestrooming van Chineesche leerlingen, zelfs tot de „eerste scholen”, beducht was. De europeesche bevolkingsgroep zou door dezen gang van zaken ernstig worden ontstemd, terwijl ook de regenten bezwaar zouden maken tegen toelating van inheemsche kinderen van minderen stand.

De meerderheid van den raad van Indië bleek voor de bedenkingen van de hoofdcommissie wel toegankelijk. Slechts het raadslid O. van Rees wenschte aan de genomen liberale beslissing niet getornd te zien. Hij schreef: „Die maatregel berust op een zuiver beginsel, op den wensch der Regeering, die tot dusver voor de ontwikkeling en beschaving van den inlander nog zoo weinig heeft verrigt, om hem in de gelegenheid te stellen, meer kennis op te doen.” Ook zag hij in de sociale amalgameering geen bezwaar: „Dat de zoon van een Europeesch soldaat, ambachtsman of klerk (mindere Europeanen) op de schoolbanken zit naast den telg van een Inlandschen vruchtenverkooper, mandoer of goudsmid, is in mijn oog geene zaak, waarover de Regeering zich ongerust behoeft te maken en in voorbaat behoeft te vreezen, dat dientengevolge de Europeesche ouders hunne kinderen van de school zullen wegnemen.”

Sloet van de Beele sloot zich bij Van Rees' advies aan en bleef dit standpunt innemen, ook toen de hoofdcommissie nieuwe bezwaren kwam aanvoeren (o.a. de mogelijkheid, dat inheemsche meisjes toelating zouden vragen); slechts bleek hij te vinden voor de restrictie, dat inheemsche leerlingen niet als gratis-leerling bij de nederlandsche lagere scholen zouden kunnen worden ingeschreven. De landvoogd oogstte daarmee de instemming van den minister: „Ik heb,” aldus Van de Putte, „met genoegen ontwaard, dat UExc. de voorkeur heeft gegeven aan de beschouwingen van het Raadslid van Rees boven de door den Raad van N. I. ondersteunde beperkende voorstellen van de Hoofdcommissie van Onderwijs”. Wel verklaarde de minister het wenschelijk te achten, dat de gouverneur-generaal zoo noodig zekere voorwaarden

voor de toelating van niet-Nederlanders zou stellen, doch algemeene regelen achtte hij daarvoor niet mogelijk.

Hoewel minister Trakranen, die kort na Van de Putte's aftreden de portefeuille van koloniën kreeg, voorstander van beperkende voorschriften bleek, bleef de indische regeering het door Van de Putte getrokken spoor volgen, thans ook met steun van den raad van Indië. Het nieuwe reglement op het lager onderwijs, dat in 1868 tot stand kwam ¹⁾, behelsde de bepaling, dat de Inlanders en daarmede gelijkgestelden tot de europeesche lagere scholen toegang hadden „op de voorwaarden nader door den Gouverneur-Generaal bepaald of nog te bepalen” (art. 3). De directeur van onderwijs, eeredienst en nijverheid ontving tevens de opdracht een regeling dier voorwaarden te ontwerpen, waarbij ervan diende te worden uitgegaan, dat kosteloze toelating niet mogelijk zou wezen.

De chef van het onderwijsdepartement bleek echter van oordeel, dat de tijd voor een definitieve regeling nog niet rijp was; hij wees er o.a. op, dat ten aanzien van de toelating van Chineezen — deze waren immers sinds 1849 uitgesloten — iedere ervaring ontbrak. Zijne opvatting, dat voorshands moest worden volstaan met het heffen van een hooger schoolgeld voor de niet-nederlandsche leerlingen, vond bij de regeering instemming. Aldus ontstond de regeling, dat „in afwachting van de nader ter zake vast te stellen voorwaarden” Inlanders en daarmede gelijkgestelden op gelijken voet met Nederlanders konden worden toegelaten, met dien verstande dat de Inlanders in de vier hoogste, de Chineezen in de twee hoogste betalingsklassen zouden worden aangeslagen ²⁾. Deze schoolgeldbarrière beteekende uit den aard der zaak, dat de mogelijkheid van toelating beperkt bleef tot de beter gesitueerden onder de inheemsche en chineesche bevolking.

Dat deze regeling, die als een tijdelijke bedoeld was, inderdaad na enkele jaren door een definitieve werd vervangen, was te danken aan Van Bosse, die in het derde ministerie-Thorbecke als minister van koloniën was opgetreden. In een missive aan den landvoogd (1871)

¹⁾ Staatsblad No. 81.

²⁾ Staatsblad 1868 No. 135.

gaf hij te kennen, dat aan de bestaande vrijgevige regeling een ernstig bezwaar was verbonden: het gevaar, dat de inlandsche school zou worden gediscredeerd. „Wanneer de Regeering het denkbeeld veld doet winnen, dat op de Europeesche school *beter* onderwijs wordt gegeven, en dat de Regeering gaarne ziet, dat aanzienlijke inlanders hunne kinderen derwaarts zenden, dan bestaat mijns inziens aanleiding tot de vrees, dat de zonen der aanzienlijken, en op hun voetspoor die der geringen, de inlandsche school niet langer zullen willen bezoeken.” Daar kwam naar 's ministers inzicht nog bij, dat verzuimd was als voorwaarde te stellen, dat de niet-nederlandsche kinderen voldoende kennis van de nederlandsche taal moesten bezitten om het onderwijs in de laagste klasse van de europeesche school te volgen. „Geenzins echter moet zoodanige voorwaarde het karakter dragen eener *belemmering*; zij moet alleen gelden als maatregel in het belang van het onderwijs zelf, dat schade zou lijden, wanneer volstrekt onwetenden nog in alle eerste beginselen moesten onderwezen worden of wanneer een overgrootte toevloed van leerlingen te weeg zou brengen, dat het onderwijzerspersoneel te kort schoot.”

De onderwijsinspecteurs, die ter zake werden gehoord, achtten het gevaar eener te groote toestrooming van niet-nederlandsche leerlingen niet groot, daar het schoolgeld een voldoende rem beteekende ¹⁾. Het stellen van den eisch eener voldoende kennis van de nederlandsche taal achtten zij alleen noodig voor de eerste scholen, daar op de niet-eerste de beheersching van het Nederlandsch ook onder de europeesche leerlingen te wenschen overliet; wel achtten zij het voorschrift noodig, dat de aspiranten bij toelating den leeftijd van ongeveer acht jaren niet mochten hebben overschreden.

De regeering volgde deze voorstellen; van haar besluit werd aan de betrokken schoolcommissies kennis gegeven bij departementscirculaire van 20 Maart 1872 ²⁾. Daarmede was op dit moeilijke en teere punt voorloopig rust gekomen. Wel moest in 1883 op naleving der voor-

¹⁾ Ultimo 1870 bedroeg hun aantal 266, op een totaal van 4044 (openbare scholen).

²⁾ Bijblad 2568.

schriften worden aangedrongen¹⁾, doch aan de voorschriften zelve behoefde gedurende de verdere jaren der 19e eeuw niet meer te worden getornd²⁾.

Het wezenlijk liberale karakter van de toelatingsregeling was door de nieuwe regeling van 1872 slechts in schijn verzwakt. Dat een leeftijdsgrens was gesteld en dat aan aspiranten voor de „eerste” scholen een zekere bekwaamheidseisch werd voorgeschreven was een zuiver in het belang van het onderwijs genomen maatregel, die geenszins beoogde een ongewenschten toeloop tegen te gaan. Slechts de voorschriften inzake het schoolgeld hielden een zekere inperking in van het liberale principe, dat ieder die zulks wenschte onderwijs kon genieten. Deze inperking, reeds bepleit door Sloet van de Beele, later voorgestaan door minister Trakranen en dientengevolge reeds opgenomen in de voorloopige regeling van 1868, was echter zoo rationeel en vanzelfsprekend, dat zij tot op den huidigen dag is blijven voortbestaan. Behoudens zeer bijzondere gevallen hebben niet-nederlandsche kinderen nimmer kosteloos toegang verkregen tot de europeesche lagere school, en de thans geldende regeling verschilt in wezen niet van die, welke in 1864 door Fransen van de Putte werd geïntroduceerd.

*
* *
*

Op nog een derde punt is Fransen van de Putte de introductor der liberale onderwijspolitiek in Indië geweest: hij was het, die een einde heeft gemaakt aan het monopolie van de Delftsche academie en de landsbetrokkingen in Indië heeft opengesteld voor personen van iederen landaard en van welke vooropleiding ook.

In een vorig hoofdstuk³⁾ werd reeds in het licht gesteld, hoe gouverneur-generaal Rochussen na de Mei-beweging van 1848, waarbij de nederlandsche groep hare grieven had geuit, een tweeledig voorstel bij het opperbestuur indiende: uitbreiding van de onderwijsgelegenheid in Indië en — in nauwen samenhang daarmee — loslating van den

1) Bijblad 4038.

2) Uitvoeriger: Publ. H.I.O. commissie No. 9, 1e stuk, blz. 37—52.

3) Hiervóór, blz. 89.

eisch van opleiding in het moederland voor de hogere landsfunctiën. Het eerste is in de jaren na '48 geleidelijk verwezenlijkt; het laatste, waarbij meer principieele tegenstand te overwinnen viel, kwam eerst later en wel door toedoen van Van de Putte tot stand.

Het was onder invloed van de Mei-gebeurtenissen, dat de regeering in 1849 aan de hoofdcommissie de opdracht verstrekke te rapporteeren over de wenschelijkheid, de bestaande instructiën inzake het onderwijs voor Europeanen en inlandsche Christenen te herzien ¹⁾. Uit deze opdracht vloeide een verhoogde activiteit ten gunste van dit onderwijs voort. Snel en krachtig werd het aantal lagere scholen uitgebreid, zoodat het aantal leerlingen, ultimo 1848 1921 bedragend, ultimo 1858 was gestegen tot 3262. De ministerieele klacht, dat de kosten van het onderwijs steeds opliepen en dat de ingezetenen daartoe niet genoeg bijdroegen, waarover de hoofdcommissie in September 1849 aan de regeering rapporteerde ²⁾, ondervond blijkbaar weinig gehoor. Daarnaast werden verschillende andere maatregelen beraamd om de ontwikkeling van den Europeaan te vergrooten. Besloten werd het onderwijs aan de lagere scholen te Batavia, Semarang en Soerabaja eenigszins op te voeren, waardoor deze scholen eenigermate het karakter van inrichtingen voor uitgebreid lager onderwijs verkregen. Verder stelde de hoofdcommissie voor in de drie genoemde steden van landswege meisjesscholen op te richten; de bij den minister daartegen gerezen geldelijke bezwaren waren oorzaak, dat de regeering zich voorloopig bepaalde tot het aanmoedigen van het particulier initiatief op dit punt. Ook het vakonderwijs had de aandacht. Toen in 1850 de subcommissie te Padang een plan indiende tot oprichting van eene „Maatschappij van volksvljijt”, die jongelieden na het doorloopen van de lagere school tot „nuttige handwerken” zou opleiden, vestigde de hoofdcommissie de aandacht van de regeering op deze aangelegenheid; reeds zag zij alle hoofdplaatsen van Java met dergelijke „maatschappijen” uitgerust ³⁾. Hoewel dit alles niet aanstonds werd verwezenlijkt, naar nader bliken

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 30, 53.

²⁾ Aldaar, blz. 45.

³⁾ Alg. Onderwijsverslag 1850—1852, blz. 47, 54—58.

zal, kon de hoofdcommissie in 1853 niet zonder grond de conclusie neerschrijven, dat reeds veel bereikt was in de richting van het groote doel „de algemeenmaking van een goed onderwijs voor de Europeesche jeugd”¹⁾.

Een gevoelige leemte bleef niettemin bestaan, zoolang Indië van instellingen voor middelbaar en voorbereidend hooger onderwijs verstoken bleef. Er was hier een eigenaardige wisselwerking: zoolang de eisch van opleiding in het moederland voor de hoogere ambtenaren bleef gelden konden middelbare scholen in Indië niet gedijen, terwijl anderzijds het ontbreken van middelbaar onderwijs in Indië de handhaving van het Delftsche monopolie vergemakkelijkte. Ook de hoofdcommissie zag dit in. Zij rapporteerde in 1849 aan de regeering, dat zij de oprichting van middelbare scholen een hoogst gewenschte zaak achtte, maar dat deze aangelegenheid „zou dienen te worden in verband gebracht met eene intrekking van de bepalingen, welke ouders en voogden nopen, om aan de kinderen eene opvoeding in Nederland te doen geven”, daar anders een betrekkelijk gering aantal leerlingen zich voor dit onderwijs zou opgeven²⁾. De regeering besliste dan ook in 1852, dat eerst zou worden afgewacht wat de resultaten zouden zijn van het particuliere initiatief, dat in 1851 tot oprichting van een middelbare onderwijsinrichting in den omtrek van Buitenzorg, het „instituut Herwijnen”, had geleid.

Eenige hoop, dat de toestand ten goede zou keeren, bestond er echter wel. Minister Pahud, die Thorbecke's voorwaartschen drang slechts op een afstand placht te volgen, antwoordde op de in Mei 1848 naar voren gekomen grieven weliswaar afwijzend: op advies van Baud, die tot staatsraad was benoemd, bleef de eisch van opleiding in Nederland gehandhaafd. Maar aan het slot werd toch het uitzicht op verandering geopend: „wanneer eenmaal de eigenaardige beletselen, welke zich alsnog tegen een behoorlijke wetenschappelijke opleiding in Indië verzetten, zoodanig zullen zijn uit den weg geruimd, dat daar de kundigheden zullen kunnen verkregen worden, vereischt om het

¹⁾ Aldaar, blz. 61.

²⁾ Alg. Onderwijsverslag 1846—1849, blz. 52.

Delftsche diploma te veroveren, dan zal het oogenblik gekomen zijn om eene wijziging in het bestaande stelsel ten opzichte van de verpligting om het examen in Nederland af te leggen in overweging te nemen" ¹⁾ Aldus Pahud in Januari 1851.

Een eerste gewichtige stap was daarmede gezet op den weg naar de afschaffing van het Hollandsche monopolie. Het woord was nu aan Indië: zoodra de maatschappelijke ontwikkeling zoo ver zou zijn gevorderd, dat een middelbare school aldaar zou kunnen gedijen, zou Nederland zijn alleenrecht afstaan.

Toen dan ook het instituut Herwijnen na een kort bestaan in 1856 weder te niet ging ²⁾, moest de gedachte aan een gouvernementsinstelling voor middelbaar onderwijs zich wel weder opdringen. De hoofdcommissie pleegde overleg met het lid van den raad van Indië De Perez, die door de regeering met een speciale commissie ten aanzien van het middelbaar onderwijs was belast. Langdurige onderhandelingen en adviezen bleken niet meer noodig: in Januari 1859 verleende de koning machtiging tot oprichting van een gymnasium te Batavia, dat zijn naam zou mogen dragen. In 1860 werd het gymnasium Willem III geopend.

De bijzonderheden omtrent de lotgevallen van deze school — de eerste gouvernementsinstelling voor middelbaar onderwijs, die na de opheffing van het „instituut voor jongejuvrouwen" in 1827 werd opgericht — worden in een later hoofdstuk gegeven. Thans dient echter aanstonds te worden aangestipt, dat de nieuwe school geen gymnasium was in de thans gebruikelijke beteekenis. Twee afdeelingen toch werden gevormd: een zesjarige afdeeling A, bestemd voor hen die later een hoogeschool of een athenaeum zouden bezoeken, en een vierjarige afdeeling B, die den grondslag legde voor de officiersopleidingen te Breda (landmacht) en Willemsoord (zeemacht), voor de academie te Delft of voor „handel en nijverheid" ³⁾. De splitsing tusschen beide afdeelingen had na de laagste klasse plaats, zoodat de moderne benaming

¹⁾ H.I.O. commissie No. 9, 1e stuk, blz. 66.

²⁾ Over dit instituut verdere bijzonderheden hierna, blz. 278.

³⁾ Alg. Onderwijsverslag 1859, blz. 203 vlg.

„lyceum” het karakter der school wellicht beter benadert dan de term „gymnasium”.

De beteekenis van de oprichting van het gymnasium Willem III lag vooral in de consequenties, die daaraan verbonden waren. Amper toch had de nieuwe school haar bestaansrecht bewezen of de kwestie van de benoembaarheid tot de verschillende landsbetrekkingen — toenmaals sprak men van het „ambtenaarsradikaal” — werd door het opperbestuur in beschouwing genomen. Uhlenbeck, die in het nieuwe ministerie-Thorbecke de portefeuille van koloniën had gekregen, diende reeds in December 1862 bij den Koning voorstellen ¹⁾ in tot herziening van de voor de landsbetrekkingen in Indië geldende aanstellingseischen. Daarbij ging hij uit van de verklaring, dat de tot dusver heerschende gronddenkbeelden nog steeds juist moesten worden geacht. „Teregt zag men steeds in, dat de keuze van het personeel, hetwelk in Nederlandsch-Indië geroepen is ons gezag tegenover millioenen inboorlingen te handhaven, innig in verband staat met de vraag van Nederland's zijn of niet zijn als koloniale mogendheid”. Bracht dit beginsel echter vanzelf mede, dat in Indië opgeleiden van de hoogere staatsambten moesten worden uitgesloten? Uhlenbeck ontkende het: „Wanneer men dit punt onbevooroordeeld onderzoekt dan moet men tot de overtuiging komen, dat die stelselmatige uitsluiting noch door het belang van dien dienst, noch door het doel om een zuiver Nederlandsch ambtelijk personeel in Indië te vestigen, vereischt wordt.” Derhalve stelde hij den koning voor, alle beletselen weg te nemen, die de hoogere landsbetrekkingen voor den indischen Nederlander onbereikbaar maakten.

De indische regeering, wier meening hieromtrent werd gevraagd, schijnt te hebben gearzeld; zoo lang bleef haar advies althans uit, dat Fransen van de Putte, Uhlenbeck's opvolger, ertoe overging zelf een beslissing te nemen, buiten de inzichten van gouverneur-generaal Sloet om. Hij wenschte veel verder te gaan dan zijn ambtsvoorganger en niet alleen de Indo-Europeanen, doch ook de Inlanders toe te laten tot den burgerlijken landsdienst: „bij de eigenaardige zamenstelling zoowel der Maatschappij als van het Korps ambtenaren in Indië, in

¹⁾ Het volgende is ontleend aan H.I.O. commissie No. 9, 1e stuk, blz. 66 vlg.

verband tot de behoefte van den dienst, behoorde de benoembaarheid tot ambtenaar niet te worden beperkt tot Nederlanders alleen, zij moet zich uitstrekken tot inlanders en tot afstammelingen van Europeanen en inlanders." Vrije algemeene mededinging zou bij de begeving der ambten moeten heerschen; als eenige benoemingsvoorwaarde moest gelden „bekwaamheid, onafhankelijk van de plaats waar en de wijze waarop de vereischte bekwaamheid verkregen is." Aldus resumeerde Van de Putte in September 1864 de voorstellen, die hij aan den Koning had voorgelegd en die 's Konings instemming hadden verworven. Met het „kunstmatig monopolie" van Delft werd gebroken. Het koninklijk besluit van 10 September 1864 stelde twee soorten examens in, die toegang konden geven tot den burgerlijken landsdienst: het klein-ambtenaarsexamen en het groot-ambtenaarsexamen ¹⁾. Het eerste was bedoeld voor de lagere functiën: het beoogde „de plaatsing mogelijk te maken van zoogenaamde inlandsche kinderen ²⁾ en inlanders, die zich ter bekoming eener plaatsing als klerk, telegrafist of dergelijk ambt mogten aanbieden en als zoodanig nuttig werkzaam kunnen zijn." Het groot-ambtenaarsexamen was, gelijk de naam reeds aanduidt, bestemd voor de hoogere ambtelijke betrekkingen; de ambtenaren van het binnenlandsch bestuur vanaf den controleursrang en de administratieve ambtenaren in den rang van hoofdcommies of hooger moesten dit diploma bezitten.

De instelling van beiderlei examens beteekende uit koloniaal-politiek oogpunt een gewichtige stap. Het klein-ambtenaarsexamen was van zeer eenvoudigen aard; het vorderde niet meer dan eenige vaardigheid in rekenen, het schrijven van een duidelijke hand en eenige kennis van de nederlandsche taal. Deze kundigheden konden, afgezien van privaattlessen, slechts verkregen worden op de europeesche lagere school; vandaar, dat de instelling van dit examen gepaard moest gaan met een ruimere openstelling van die school voor den Inlander, en zoo is het ook geen toeval, dat slechts vier dagen na het zoo juist vermelde

¹⁾ Ind. Staatsblad 1864 No. 194.

²⁾ Onder „inlandsche kinderen" verstond men toenmaals personen van gemengden bloede.

koninklijk besluit van 10 September 1864 de kroon hare machtiging verleende tot den maatregel de poort naar de nederlandsche lagere school voor den Inlander open te zetten. De benoembaarheid van inheemsche jongelieden tot klerken en schrijvers bestond ook daarvóór, doch zij kon in de praktijk niet verder gaan dan die werkzaamheden, waarbij met de Maleische taal kon worden volstaan; Van de Putte was het, die den Inlander de gelegenheid openstelde een opleiding in de nederlandsche taal te ontvangen en aldus ook toegang te verkrijgen tot die landsbetrekkingen, voor welke kennis van het Nederlandsch vereischt was. Het verdient hierbij opmerking, dat het klein-ambtenaars-examen nog steeds bestaat en telken jare nog wordt afgenomen; wel is het van zijn luister beroofd, nu alle landaarden zich het einddiploma eener school voor westersch lager onderwijs kunnen verwerven, dat met het klein-ambtenaarsdiploma is gelijkgesteld.

Van even groot belang was de instelling van het groot-ambtenaars-examen. Dit examen, dat zoowel in Indië als in Nederland kon worden afgelegd, brak het monopolie van Delft. Als noodzakelijk complement werd in 1867 aan het gymnasium Willem III een afzonderlijke afdeeling verbonden, die voor dit examen opleidde; deze nieuwe „afdeeling B” werd dus een pendant van de academie te Delft. Daarmede was de ban verbroken. Niet langer behoefde de opvatting te heerschen, dat in Indië geen middelbaar onderwijs kon stand houden, omdat het toch tot niets leidde. Het gymnasium Willem III, dat weldra tot een hoogere burgerschool werd hervormd, vond dan ook spoedig navolgers in andere steden: Soerabaja kreeg een hoogere burgerschool in 1875, Semarang in 1877.

Zoo is Franssen van de Putte de man geweest, door wiens besluitvaardigheid en doorzettingsvermogen een liberale onderwijspolitiek in Indië het aanzijn kreeg. Liberaal in de eerste plaats in dien zin, dat door wegneming van belemmeringen vrije groei werd mogelijk gemaakt: het inlandsch onderwijs werd bevrijd van de kluisters van 1848 (de limiet van f 25000), de poort naar de nederlandsche school werd voor den Inlander en den Chinees geopend, en de landbetrekkingen werden opengesteld zonder aanzien van ras of herkomst.

De liberale politiek volstond echter niet met opruiming van staketsels;

evenals in Nederland heeft zij krachtig geijverd voor uitbouw en uitbreiding van het onderwijs, ook van staatswege. Is het niet vreemd dat het liberalisme, met zijn dogmata van *laisser-faire* en vrije concurrentie, aan de overheid zulk een belangrijke rol in de onderwijsvoorziening toedeelde? Inderdaad zijn er consequente liberalen geweest, die ook hier staatsonthouding predikten. Thorbecke b.v. heeft steeds het beginsel gehuldigd „de vrije school regel, de overheidsschool uitzondering”, en ook een man als Herbert Spencer wenschte geen staatsbemoeïing met het onderwijs¹). Doch steeds is er een brede kring van liberalen geweest, die juist hier een andere opvatting huldigden. Zij volgden daarin het voetspoor van Adam Smith, den vader der liberale staathuishoudkunde, die op utilistische motieven de particuliere zorg voor het onderwijs door staatsingrijpen wenschte te zien aangevuld, speciaal met het oog op de lagere volksklassen. „The state, however, derives no inconsiderable advantage from their (nl. de „inferior ranks of people”) instruction” meent Smith; hoe meer de massa onderwezen is, hoe minder zij onderhevig is aan den waan van enthousiasme en bijgeloof, die tot „the most dreadful disorders” kan leiden. „An instructed and intelligent people are always more decent and orderly than an ignorant and stupid one”²). Dat deze opvatting, volgens welke de onderwijsvoorziening vanwege den staat als een maatregel ter verzekering van de openbare orde werd gezien, ook in Nederland ingang heeft gevonden, blijkt uit de beschouwingen, die aldaar omstreeks het midden der 19e eeuw omtrent de opvoeding der arbeidende klasse werden gehouden. Zooals staatsarmenzorg toenmaals werd verdedigd op grond van de overweging, dat rust en veiligheid verzorging der armen noodig maakten, zoo werden sociale wetgeving en onderwijs op analöge gronden bepleit³). Een rudiment van deze opvatting is te vinden in onze grondwet, waar nog altijd onderwijs en armenzorg in één hoofdstuk zijn samengebracht.

Welke staatsopvatting ten grondslag strekte aan de liberale onder-

¹) I. J. Brugmans, Thorbecke (1932), blz. 29, 110; H. Spencer, *The man versus the State*.

²) Adam Smith, *Wealth of nations*, Book 5, chapter 1, part 3, article 2.

³) I. J. Brugmans, *De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw*² (1929), blz. 203—207.

wijspolitiek, zooals die in de jaren 1863 en 1864 in Indië werd geïntroduceerd, valt bezwaarlijk na te gaan; men bedenke dat Franssen van de Putte zijn biograaf tot dusverre nog niet gevonden heeft. Dat het europeesch lager onderwijs armenzorgkarakter heeft gehad en ook als zoodanig beschouwd werd, bleek reeds. Het inlandsch onderwijs diende aanvankelijk ter voorziening in de behoeften van het gouvernement zelf; hoe echter de opvatting zich heeft baan gebroken, dat de overheid verder diende te gaan en naast de ambtenarenopleiding de volksoontwikkeling diende ter hand te nemen, valt door afwezigheid van voorstudiën niet na te gaan. Een breed veld van onderzoek ligt hier nog onbeploegd.

*

* *

De verandering in de onderwijspolitiek, die in de zestiger jaren is opgetreden, heeft zich ook in de organisatie en administratie van het onderwijs gemanifesteerd. Er werd reeds op gewezen, dat het na 1850 ontluikende inlandsch onderwijs niet onder beheer van de hoofdcommissie kwam, doch aan het toezicht van de nederlandsche en inheemsche bestuursambtenaren werd toevertrouwd; het jaarlijksch verslag omtrent dit onderwijs werd opgemaakt ter algemeene secretarie. De behoefte aan een centraal toezicht deed zich echter begrijpelijkerwijs steeds dringender gevoelen, en zoo werd ten slotte in 1864 Mr. J. A. van der Chijs, te voren referendaris op de algemeene secretarie, met de leiding van dezen nieuwen tak van staatzorg belast onder den titel „inspecteur van het inlandsch onderwijs”. De inspecteur bezat de bevoegdheid rechtstreeks zijne voorstellen bij den gouverneur-generaal in te dienen, zonder tusschenkomst van de hoofdcommissie of van eenig departement; voortaan stelde hij de verslagen van het inlandsch onderwijs samen, die dan ook niet, gelijk te voren, louter samenvatting van plaatselijke rapporten bleven, doch op persoonlijke waarneming en inzichten gegronde overzichten werden.

In Van der Chijs heeft de regeering een goede keuze gedaan. De nieuwe functionaris, die goed op de hoogte was met de inheemsche talen, heeft ter verbetering en coördineering van het inlandsch onderwijs veel verricht; hij reisde veel en publiceerde o.a. buiten zijn ambte-

lijke rapporten een verslag van een bezoek aan den Timorarchipel, gemaakt in 1871. Zijn groote historische belangstelling bracht hem voorts tot publicaties over de geschiedenis van het indische onderwijs; herinnerd worde aan zijn historische opstellen over het inlandsch onderwijs, het middelbaar onderwijs in den aanvang der 19e eeuw en de latijnsche scholen cum annexis gedurende den Compagniestijd. Diezelfde belangstelling was het, die hem later tot het ambt van landsarchivaris voerde, in welke qualiteit hij de historische wetenschap groote diensten heeft bewezen, met name door de publikatie van het Nederlandsch-Indisch Plakaatboek.

Dat met de aanstelling van Van der Chijs een bevredigende organisatie van het onderwijsbeheer verkregen was, zal niemand hebben gemeend. Naast elkander bestonden nu de hoofdcommissie, die de zaken van het europeesch onderwijs en het schoolonderricht aan de christen-inlanders behartigde, en de inspecteur, die met de nieuwe inlandsche scholen was belast. Deze hybridische toestand kon niet blijven gehandhaafd. Niet alleen toch werd de onderscheiding tusschen de inlandsche scholen in twee categorieën — de scholen voor christen-inlanders en de overige — steeds bezwaarlijker, naarmate de scholen voor niet-christenen zich uitbreidden en met name ook buiten Java werden opgericht: ook de tweeledige wijze van beheer — hier commissoriaal, ginds individueel — moest onlogisch heeten. Dit laatste te meer, omdat de instelling van het nieuwe inspecteursambt een lange voorgeschiedenis had gehad, waarbij telkens de vraag naar voren was gekomen, of eenhoofdig beheer al dan niet de voorkeur verdiende boven de instelling van een inlandsche hoofdcommissie¹⁾. Toen ten langen leste in 1864 ten gunste van het inspectoraat was beslist, waren dan ook de dagen van de hoofdcommissie, die in 1865 de scholen voor Christen-inlanders aan den inspecteur moest afstaan, geteld.

In welke richting de oplossing moest worden gezocht, scheen niet twijfelachtig meer. De hoofdcommissie, opgezet als een college van advies voor de regeering, waarvan het lidmaatschap een onbezoldigde nevenbetrekking was, had geleidelijk een wijziging van karakter onder-

¹⁾ Over die voorgeschiedenis: Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Gen. XVI (1867), blz. 52—61.

gaan. Vooral sinds zij in 1851 de bevoegdheid had verworven om onderwijzers, ondermeesters en kweekelingen met een tractement van f 150 's maands of minder te benoemen en te ontslaan, was zij „niet alleen een kollegie van toezicht gebleven, maar een meer algemeen besturend ligchaam geworden”¹⁾. De gedachte lag dus voor de hand, tot de oprichting van een departement van algemeen burgerlijk bestuur over te gaan, waartoe artikel 64 van het regeeringsreglement de mogelijkheid opende. Aldus geschiedde: bij koninklijk besluit van 21 September 1866, no. 66 werd een departement van onderwijs, eeredienst en nijverheid opgericht²⁾. De hoofdcommissie legde in verband daarmee met ingang van 1 Januari 1867, de openingsdatum van het nieuwe departement, hare functie neer na een werkzaamheid van juist veertig jaren. Opmerking verdient, dat men van deze gelegenheid gebruik maakte om diverse gouvernementsorganen in departementaal verband te brengen; de directeur van onderwijs had zijne zorgen o.a. uit te strekken over den plantentuin, de armenzorg, het mijnwezen en de zoutregie. Eerst geleidelijk, naarmate de verkaveling in departementen werd verfijnd, konden allerlei heterogene elementen worden afgestooten; toch duurde het tot 1911, eer als laatste de nijverheid van de onderwijszaken werd losgemaakt en onder de benaming „onderwijs en eeredienst” een organisch geheel kon worden gevormd.

Litteratuur. De voornaamste bronnen zijn ook voor dit hoofdstuk de onderwijsverslagen, die na de publicatie van het verslag over 1850—1852 in deze periode jaarlijks verschijnen. Te beginnen met 1863 wordt het Algemeen verslag gesplitst in een „Verslag betreffende het Inlandsch Onderwijs” en een „Algemeen verslag van den staat van het lager onderwijs voor Europeanen en met dezen gelijkgestelden”. Publicaties Hollandsch-Inlandsch Onderwijscommissie (als boven, blz. 124); Coolsma, De zendingseeuw (als boven, blz. 125).

Voorts: (L. W. C. Keuchenius), Handelingen der regering en der Staten-Generaal betreffende het reglement op het beleid der regering van Ned. Indië (3 dln, 1857); J. A. Jonkman, Indonesisch-nationale grondslag van het onderwijs ten dienste der inlandsche bevolking (1918); W. Brouwer, Historische nota over het Inlandsch onderwijs in Ned. Indië (Bijlage bij verslag Inlandsch onderwijs 1893—1897); J. F. G. Brumund, Het volksonderwijs (als boven, blz. 18); W. R. van Hoëvell, Reis over Java, Madura en Bali in het midden van 1847 (I, 1849; II, 1851).

¹⁾ Alg. Onderwijsverslag 1850—1852, blz. 49.

²⁾ Ind. Staatsbl. 1866 No. 127.

HOOFDSTUK VII.

OPBLOEI.

Tusschen onderwijspolitiek en maatschappelijke ontwikkeling bestaat altijd een innige samenhang. Het onderwijs is een der hefboomen, die het sociale niveau doen stijgen; doch de krachten, welke dien hefboom in beweging brengen, komen weder op hare beurt uit de maatschappij voort.

Het waren dan ook volstrekt niet alleen de krachtige voorbereidingsmaatregelen van Franssen van de Putte uit 1863 en 1864, die het onderwijs sindsdien een hooge en snelle vlucht deden nemen. Zooals in Nederland, na een voorbereidingsperiode van een twintigtal jaren, omstreeks 1870 een nieuwe sociaal-economische phase intrad, die het lang in de achterhoede gebleven land weder in de vaart der volken deed medesnellen, zoo ligt ook in Nederlandsch-Indie de waterscheiding tusschen oud en nieuw om en bij 1870. De Waal's agrarische wet van dat jaar had vrije baan gemaakt voor den particulieren landbouw, die meer welvaart onder de bevolking van Java verbreidde dan het naderhand te zeer verguisde gouvernements-cultuurstelsel ooit had vermocht. In de buitengewesten wijzigde het gouvernement na 1860 zijn langen tijd gehuldigde onthoudingspolitiek; daar ging het intensiever wordende bestuur meer en meer gepaard met de vestiging van europeesche landbouwondernemingen, die aldus tot de openlegging van menig nieuw gebied — eens het uitsluitende voorrecht van de zending — hare medewerking konden verleenen. Het in 1869 geopende Suezkanaal vergemakkelijkte den afvoer der indische producten naar Europa, vooral toen de stoomvaart ingang ging vinden: de stoomvaartmaatschappij „Nederland” werd in 1870 geboren. Voor het

vervoer binnenslands gingen de spoorwegen zorgen — in 1875 werd met staatsspoorwegen een aanvang gemaakt — terwijl het verkeer te water door diverse havenverbeteringen werd gestimuleerd. De Koninklijke Paketvaartmaatschappij, opgericht in 1888, werd de verzorgster van het interinsulaire vervoer.

In deze nieuwe samenleving ontstonden nieuwe onderwijsbehoeften, welker vervulling door de gewijzigde economische verhoudingen mogelijk werd gemaakt. De intensievere invloed van het westen — hetzij overheid, hetzij particulier ondernemer — deed onder de inheemsche bevolking den drang naar onderwijs ontwaken. Veelal was, vooral op Java, deze drang uit een zucht naar gouvernementsbetrekkingen geboren; er waren echter ook streken, zooals op Sumatra en in de zuider- en oosterafdeeling van Borneo, waar een stand van inheemsche handelaars bestond, die schoolsche kennis van lezen, schrijven en rekenen voor hun bedrijf behoeften ¹⁾). Het is zeker niet juist, dat de inlandsche scholen toenmaals uitsluitend door zachten dwang van de zijde des bestuurs — de zgn. „printah haloes” — in het leven werden gehouden. Anderzijds wane men niet, dat zuivere ontwikkelingsdrang de bevolking schoolwaarts dreef; dit is nergens ter wereld het geval en het ware een wonder geweest, indien Indië een blijvende uitzondering op den regel had gevormd.

Ook op het europeesche bevolkingsdeel deed de nieuwe toestand zijn invloed gelden, en wel grootendeels op dezelfde wijze: de ver-groote mogelijkheden in den gouvernementsdienst en in het particuliere bedrijfsleven prikkelden de vraag naar onderwijs. Een bijzonder element voegde zich daarbij, dat onder de inheemsche bevolking zich nog niet voordeed: de emancipatie der vrouw. Zooals in Nederland omstreeks 1870 de vrouw een zelfstandige plaats in de maatschappij begon te veroveren, zoo trad in Indië sindsdien een toenemende vraag naar meisjesonderwijs voor Europeanen aan den dag.

De directeur van het nieuwe onderwijsdepartement, de hoofd-ambtenaar L. J. W. de Waal ²⁾, behoefde dan ook niet naar werk-

¹⁾ Vgl. V.I.O. 1868, blz. 291.

²⁾ Hij was tevoren directeur der produkten en civiele magazijnen.

zaamheden om te zien: zijn taak lag voor het grijpen en bestond zoowel in uitbreiding en betere regeling van het bestaande als in schepping van de nieuwe onderwijsvormen welke de tijd vereischte. Regeling en nieuwvorming waren derhalve de beide elementen van de taak, die het onderwijsdepartement in de eerste vijftien jaren van zijn bestaan te volvoeren had.

A. *Regeling.* Geen tak van onderwijs vroeg zoo dringend om codificatie als het inlandsch onderwijs. Het gouvernementsbesluit van 30 Augustus 1851, dat in een vorig hoofdstuk reeds werd gesignaleerd ¹⁾, gaf wel een regeling omtrent de te Soerakarta op te richten kweekschool en bevatte bepalingen over de verstrekking van boekjes in de inheemsche talen, doch behelsde geen nieuwe voorschriften nopens de inlandsche scholen op Java, waarvan er toen reeds enkele bezig waren te verrijzen. Voorshands bleef men de regeling dezer scholen geheel overlaten aan het binnenlandsch bestuur, gelijk ook voor de van oudsher in de buitengewesten bestaande scholen voor inheemsche Christenen het residentsbesluit tot grondwet strekte.

Aanstonds na zijn optreden als inspecteur had Van der Chijs nieuwe regelingen voor het eenigszins verbrokkelde en stelsellooze inlandsch onderwijs ter hand genomen, waartoe hij de noodige praktische ervaringen opdeed door menigvuldige reizen, eerst over Java, daarna achtereenvolgens naar Sumatra's westkust, de Molukken, de zuideren oosterafdeeling van Borneo en den Timorarchipel. Verschillende belangrijke besluiten werden in deze jaren genomen. Het onderwijs aan de Christen-inlanders, dat nog altijd onder de hoofdcommissie ressorteerde, werd in 1865 aan de hoede van Van der Chijs toevertrouwd. Symptomatisch belangrijk was in 1864 de oprichting van een school op Neira ten behoeve van de niet-christenen op de Banda-eilanden ²⁾; daarmede toch had het gouvernement in de practijk den ouden stelregel losgelaten, dat in de Molukken en andere gekerstende streken slechts voor die inheemschen werd gezorgd, die het Christendom beleden. Verder werd in 1866 de koninklijke machtiging gevraagd

1) Blz. 128.

2) V.I.O. 1864, blz. 282.

voor een nieuw financieringssysteem. Was tot dusver elke inlandsche school op Java als een afzonderlijke financieele eenheid beschouwd, waarbij de schoolgelden de onkosten zooveel mogelijk hadden te dekken en het land slechts bijsprong ter suppleering van de nadeelige saldi, voortaan zou het gouvernement de kosten van dit onderwijs geheel op zich nemen, zoodat ook de schoolgelden in 's lands kas zouden worden gestort. In 1869 kreeg deze wijziging haar beslag.

Al deze voorbereidende arbeid vond zijn afsluiting in het koninklijk besluit van 3 Mei 1871, dat in het indische staatsblad onder No. 104 werd opgenomen. In deze eerste wettelijke regeling van het inlandsch onderwijs werd uitgegaan van het gronddenkbeeld, dat aan de oprichting van inlandsche scholen de vorming van leerkrachten diende vooraf te gaan; vandaar dat artikel 1 niet over inlandsche scholen, maar over kweekscholen sprak. De bestemming van de inlandsche scholen werd daarbij als volgt aangegeven: onderwijs „aan de kinderen der inlandsche hoofden, alsmede der verdere inlandsche bevolking.” Een terugkeer naar de oude, door Fransen van de Putte verlaten opvatting, dat ambtenarenopleiding het eerste doel was? Het heeft er den schijn van, maar de toelichting bij dit artikel gaf genoegzaam aan, dat de redactie slechts beoogde te doen uitkomen, dat wegens de ontoereikendheid van 's lands financiën het inlandsch onderwijs zich voorshands zou moeten beperken tot de bovenste lagen der inheemsche maatschappij¹⁾. Van groote beteekenis als beginseluitspraak was voorts artikel 3: „Het onderwijs op de inlandsche scholen wordt gegeven in de volkstaal. Waar deze voor het onderwijs onbruikbaar is, hetzij wegens hare geringe ontwikkeling, hetzij wegens het ontbreken van leermiddelen, wordt het onderwijs gegeven in de Maleische taal.” Men leze in dit voorschrift intusschen niet meer dan er in staat. De vastlegging van het paedagogisch juiste en, naar wij zagen, reeds doorgevoerde beginsel „onderwijs door middel van de moedertaal van het kind,” belette niet dat de school, naast aanpassing aan het oostersche milieu, ook westersche elementen in zich opnam; dit blijkt uit de voorschriften betreffende de onderwijsvakken. Naast de verplichte

¹⁾ Brouwer, blz. 35.

vakken lezen, schrijven en rekenen toch gaf het nieuwe reglement een lange lijst van facultatieve vakken, waaronder ook de nederlandsche taal. Bedenkt men daarbij, dat voor de kweekscholen het Nederlandsch als verplicht leervak werd vermeld — ook dit sloot aan bij de sinds 1865 gevolgde practijk ¹⁾ — dan blijkt wel, dat de regeering tegenover synthese van de inheemsche cultuur en de nederlandsche zeker niet afwijzend stond. Dit zal hierna nog worden geadstrueerd.

Afzonderlijke vermelding verdient nog artikel 6 van het reglement van 1871. Daarin werd voorgeschreven, dat behoudens de heffing van een matig schoolgeld de kosten van de inlandsche scholen geheel ten laste van het land zouden komen. Aldus werd gebroken met het oude stelsel, hetwelk de scholen beschouwde als instellingen die zooveel mogelijk hare eigen kosten behoorden te dekken. Eerst in het begin der twintigste eeuw, toen Van Heutsz met de oprichting van desascholen begon, is het oude zelfbekostigingsbeginsel weder aangenomen.

De belangrijkste bepaling van het nieuwe reglement — belangrijk vooral, omdat zij iets nieuws bracht en niet slechts het reeds bestaande codificeerde — zal eenige bladzijden verder in oogenschouw worden genomen; zij betreft het godsdienstonderwijs op de openbare scholen en dient dus in samenhang te worden behandeld met het beleid der regeering ten opzichte van het zendingsonderwijs.

Naast het inlandsch onderwijs behoefde ook het europeesch lager onderwijs een nieuwe regeling. De motieven hiervoor lagen in het moederland: daar was, na veel moeite, de oude schoolwet van 1806 in 1857 door de wet-Van der Brugghen vervangen. De hoofdcommissie ontving dan ook reeds in 1859 de opdracht, een ontwerp in te dienen voor een nieuw reglement ter vervanging van de nog door commissarissen-generaal in 1818 uitgevaardigde voorschriften. Vlot verliep de afdoening van deze aangelegenheid echter niet, voornamelijk doordien het netelige vraagstuk van de toelating van niet-Nederlanders herhaald en langdurig overleg met het opperbestuur noodig maakte. Ten langen leste werd besloten, in afwachting van de totstandkoming

¹⁾ Bij G. B. van 6 Augustus 1865 No. 22 werd vastgesteld, dat aan alle kweekscholen gelegenheid moest bestaan tot het aanleeren van de nederlandsche taal.

van een nieuw reglement, een veranderde regeling in te voeren omtrent de akten van bekwaamheid als onderwijzer en de daarvoor vereischte examens, zooals in Nederland reeds in 1858 was geschied. Aldus werd in 1865 (Staatsblad No. 52) het oude besluit van 1818 daaromtrent ingetrokken; in de beide volgende jaren werden nieuwe regels gegeven¹⁾. Eindelijk kwam in 1868 de nieuwe regeling van het europeesch lager onderwijs tot stand: staatsblad No. 81 bevatte het reglement op de lagere scholen, dat de beginselen van de nederlandsche wet van 1857 volgde, terwijl staatsblad No. 82 voorschriften behelsde omtrent de klassen en de bezoldigingen der leerkrachten, de akte-examens, de orde en het beheer op de scholen en de inspectie.

De uit een oogpunt van onderwijspolitiek meest belangrijke bepaling uit de regeling van 1868 kennen wij reeds²⁾: de Inlanders en de vreemde oosterlingen zouden op de lagere scholen kunnen worden toegelaten op nader door den gouverneur-generaal te bepalen voorwaarden. Van de overige veranderingen verdienen slechts enkele bijzondere vermelding. Het Fransch werd op de 1e scholen als leervak ingevoerd. Naast de plaatselijke schoolcommissies, die de oude, onder de hoofdcommissie staande subcommissies waren komen te vervangen, werden ambtelijke toezichtinstanties ingeschakeld in den vorm van inspecteurs: in de drie steden Batavia, Semarang en Soerabaja werd een inspecteur van de gouvernement's lagere scholen geplaatst. Het leerkrachtencorps zou voortaan bestaan uit onderwijzers 1e en 2e klasse (hoofdonderwijzers) en onderwijzers 3e klasse (hulponderwijzers); kweekelingen zouden niet meer in de formatie worden opgenomen, terwijl het instituut der „ondermeesters” (niet-bevoegde leerkrachten) verdween. Van belang is voorts, dat de nieuwe regeling voor het eerst ook de mogelijkheid eener onderwijzersopleiding van gouvernement'swege openstelde; tot dusverre had het Land zich beperkt tot een examineerende taak en was de opleiding aan particulieren overgelaten. De normaalcursus voor hulponderwijzers, die het gouvernement in Juli 1871 te Batavia opende, bracht een nieuw element in het onderwijsstelsel.

¹⁾ Staatsblad 1866 No. 32; 1867 No. 13.

²⁾ Hiervóór, blz. 144.

Nog een derde vorm van onderwijs eischte de aandacht van het nieuwe departement op: het ongesubsidieerde onderwijs. Zooals in een vroeger hoofdstuk reeds werd aangestipt¹⁾ hadden commissarissen-generaal in 1818 bepaald, dat lager onderwijs slechts mocht worden gegeven door personen, die waren geëxamineerd door de schoolopzieners of in het bezit waren van een geldig diploma. Dit voorschrift gold slechts voor het nederlandsch lager onderwijs aan de europeesche bevolking; andere bepalingen waren niet noodig, daar op Java de inheemsche bevolking geen onderwijs ontving en de van de zending uitgaande inlandsche-christenscholen in de buitengewesten in nauw contact met de overheid stonden.

Het besluit van 1849, waarbij de europeesche lagere school voor de Chineezzen werd gesloten en voor de Inheemschen slechts nog provisorisch open bleef, noopte de regeering spoedig tot een principieele beslissing ten opzichte van het ongesubsidieerde onderwijs. Aanstonds toch nadat dit besluit was gevallen richtte een Chinees zich tot de hoofdcommissie met het verzoek een school voor europeesch lager onderwijs voor Chineezzen te mogen openen; een Nederlander, die aan „kinderen van onchristenen” onderwijs op nederlandschen voet wilde geven, deed hetzelfde. De vraag was nu, welke houding het gouvernement ten opzichte van nederlandsch onderwijs aan niet-Nederlanders moest innemen. De regeering besliste²⁾, dat onderwijs in de op de europeesche scholen gegeven vakken een vergunning van de plaatselijke autoriteiten behoefde, doch dat deze vergunning in het algemeen diende te worden verleend voor zoover tegen de persoon van den aanvrager geen bezwaren bestonden; Nederlanders behoorden bovendien in het bezit te zijn van een certificaat van bekwaamheid. De hoofdcommissie diende tegen deze liberale regeling bezwaren in en bleek de gevolgen van westersch onderwijs aan Inlanders somber in te zien, maar de regeering bleef bij hare beslissing.

Het regeeringsreglement van 1854 bevatte ook omtrent het ongesubsidieerde onderwijs een enkel voorschrift: artikel 126 bepaalde, dat

¹⁾ Hiervóór, blz. 70.

²⁾ G. B. van 23 Mei 1849, No. 9. Vgl. Publ. H.I.O. Commissie No. 9, 1e stuk, blz. 19; Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Genootschap XIV (1864), blz. 307.

het geven van onderwijs aan Europeanen vrij zou zijn, behoudens het toezicht van de overheid en het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid der onderwijzers. In de tweede kamer was bedenking tegen het regeeringsvoorstel van die strekking gerezen; waarom ook niet het onderwijs aan de inheemsche bevolking vrij gelaten, had Van Hoëvell gevraagd. De minister had echter gewezen op de gevaren van onbepaalde vrijheid op dit punt en had verklaard het onderwijs aan de Inlanders evenzeer in de hand te moeten houden als de zending; de kamer had daarop een amendement-Van Hoëvell, dat vrijheid ook voor onderwijs aan de inheemsche bevolking stipuleerde, verworpen.

De werkelijkheid is echter een geheel andere geworden dan de kamerdebatten over het regeeringsreglement en het uit dien smeltkroes voortgekomen artikel 126 zouden kunnen doen verwachten. Men stoorde zich aanvankelijk in het geheel niet aan de nieuwe bepaling en ging voort vergunningen af te geven voor onderwijs door Nederlanders, zulks op grond van een oud gouvernementsbesluit van 1832. Het verzoek eener te Semarang gevestigde vrijmetselaarsloge om vergunning voor de oprichting van een hoogere burgerschool werd echter aanleiding tot het gouvernementsbesluit van 26 April 1867, No. 37, waarbij werd vastgelegd dat dergelijke vergunningen niet meer noodig waren met het oog op artikel 126 van het regeeringsreglement ¹⁾. Zoo is het sindsdien gebleven; sedert 1867 wordt voor onderwijs aan Europeanen geen vergunning meer vereischt, doch de bevoegdheidseischen zijn gehandhaafd.

Opmerkelijk is nu echter, dat de vrijheid tot het geven van onderwijs aan andere bevolkingsgroepen niet geringer, doch grooter is gebleven. Een gouvernementsbesluit van 1880 ²⁾ vorderde nog een vergunning tot het geven van onderwijs voor Europeanen en daarmede gelijkgestelden, die onderwijs aan niet-Europeanen wenschten te geven; doch het door Inlanders en Vreemde Oosterlingen te geven particulier onderwijs was sindsdien geheel vrij, behoudens zeker algemeen politietoezicht.

¹⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 20.

²⁾ Staatsblad No. 201.

Een meer netelig onderwerp dan de tot dusverre besprokene — inlandsch onderwijs, nederlandsch onderwijs, ongesubsidieerd onderwijs — leverde de subsidiepolitiek op, met name de subsidieering van het zendingsonderwijs. De moeilijkheden, die op dit terrein werden gevoeld, waren in den loop der 19e eeuw groeiende geweest. De Aufklärung mocht gekant zijn tegen verzorging van het onderwijs door de Kerk, ongodsdienstig was zij niet, zij het dan, dat haar „deïsme” ondogmatisch was en op den „natuurlijken” godsdienst berustte. Zoo doende bleef het mogelijk, dat het gouvernement in de eerste helft der eeuw in de Molukken en in de Minahassa scholen voor inlandsche Christenen exploiteerde, waar de Bijbel het voornaamste leerboek was en welker schoolmeesters tevens kerkelijke dienaren waren. Subsiidiën aan zendingsscholen werden dan ook, waar noodig, zonder bezwaar gegeven; zoo kende in 1849 het gouvernement een subsidie aan de Rijnsche zending toe voor de bezoldiging van een vijftal Dajaksche leermeesters in Poelopetak (Z. en O. afdeeling van Borneo 1).

Het kon echter niet anders, of Indië moest den ontwikkelingsgang volgen, dien het moederland te zien gaf. Aldaar had de schoolwet van 1857 de verwereldlijking van de openbare school gebracht: voortaan zou de school zich van elk positief-religieus onderwijs onthouden, en de Bijbel werd voorgoed uit de openbare school gebannen. Zoo geschiedde het, dat het reeds besproken grondslagenbesluit voor het inlandsch onderwijs van 1871 in artikel 4 kortweg voorschreef, dat zoowel op de inlandsche scholen als op de kweekscholen alle godsdienstig onderwijs verboden was. Men achtte het in strijd met de neutraliteit van den staat, indien deze zich met godsdienstig onderwijs inliet, hetzij rechtstreeks op gouvernementsscholen, hetzij indirect door het steunen van zendingsscholen. Ook de vrees, dat subsidie van zendingsscholen te zijner tijd zou moeten leiden tot steunverleening aan Mohammedaansche scholen, schijnt hierbij een rol te hebben gespeeld 2).

1) A.O.V. 1850—1852, blz. 204.

2) Vgl. A.W.P. Verkerk Pistorius, Ceylon. Indische volksbelangen (1874), blz. 11.

De uitbanning van het specifiek Christelijk karakter uit de gouvernementen-inlandsche scholen, die het grondslagenbesluit van 1871 voorschreef, werd vooral door twee maatregelen in de hand gewerkt. In de eerste plaats was, naar wij zagen, de afzonderlijke administratie der inlandsche-christenscholen in 1865 verdwenen, terwijl ook het nieuwe departement van onderwijs deze onderscheiding nimmer heeft gemaakt; na 1864 komen de scholen voor Christen-inlanders niet meer als zoodanig afzonderlijk in het onderwijsverslag voor. Daarnaast verdient als tweede en meer invloedrijke factor te worden vermeld, dat het gouvernement eerst in deze jaren de opleiding der leerkrachten overnam van de zending. De in 1834 opgerichte kweekschool van het Nederlandsch Zendinggenootschap te Ambon, welke onder de bekwame leiding van Roskott had gestaan¹⁾, werd in 1864 opgeheven; reeds in het volgende jaar besloot de regeering tot oprichting eener openbare opleidingsinrichting ter plaatse, die eerst in 1874 haar beslag kreeg. In de Minahassa bleef de genootschapskweekschool, die in 1855 te Tanawangko werd geopend²⁾ en onder leiding van den zendeling Graafland stond, gecontinueerd; doch een gouvernementsschool werd hier opgericht te Tondano (1873). Ook voor den Timorarchipel werd tot een openbare kweekschool (te Koepang) in 1863 besloten; gebrek aan geschikte leerkrachten was echter oorzaak, dat dit besluit onuitgevoerd bleef.

De invloed van de overneming der onderwijzersopleiding in de Minahassa en in de Molukken door het gouvernement is zonder eenigen twijfel groot geweest. De zendingskweekscholen toch legden zich er in de eerste plaats op toe goede kerkelijke voorgangers te vormen en schoven de eigenlijke onderwijsvakken op den achtergrond. Van der Chijs constateerde dan ook op zijn Molukkenreis van 1867, dat vele onderwijzers de kerk als hoofdzaak, de school als bijzaak beschouwden; hij achtte den geheelen toestand in de Molukken, met zijn scheiding tusschen inlandsche Christenen en overigen, in strijd met den geest van het regeeringsreglement. Dat daaraan juist in deze jaren een einde

¹⁾ Hiervóór, blz. 116.

²⁾ Een voorlooper vormde de kweekschool te Sonder, die 1852—1853 bestond (Coolsma, blz. 586).

is gemaakt, is dan ook voor een belangrijk deel Van der Chijs' werk geweest. Gepaard ging deze maatregel met beëindiging van het officieele karakter van het zendingsonderwijs. Roskott, die schoolopziener op Ambon en omgeving was geweest, werd als zoodanig niet vervangen; in de Minahassa werden in 1868 de door de dorpschoude aangestelde schoolbedienden (marinjo's) niet meer voor de zending beschikbaar gesteld en werd aan de bevolking medegedeeld, dat zij geheel vrij was de zendingsscholen al dan niet te bezoeken ¹⁾.

Met de geschetste ontkerkelijking van het gouvernements-inlandsch onderwijs in de gekerstende gebiedsdeelen moest ook de tot dusverre geldende subsidiepolitiek worden geliquideerd. Een algemeene regeling voor de toekenning van financieelen steun aan particuliere scholen bestond tot dusverre niet; het gouvernement besliste in elk afzonderlijk geval, welke tegemoetkoming aan een bepaalde school of scholencomplex zou worden uitgekeerd ²⁾. De wijziging echter van het voor de openbare scholen geldende financieringsstelsel, waarbij het land de volledige bekostiging der inlandsche scholen op zich nam ³⁾, had de regeering tot de erkenning gebracht, dat sommige door het initiatief van het binnenlandsch bestuur totstandgekomen scholen weliswaar niet voor volledige overneming door het Land in aanmerking kwamen, maar wel op eenige tegemoetkoming van landswege aanspraak mochten maken. Ten einde nu dit plaatselijk initiatief aan te moedigen besloot de regeering deze zaak bij ordonnantie te regelen. De kroonordonnantie van 1 April 1874 (Staatsblad No. 99) werd Indië's eerste subsidieregeling ⁴⁾. De subsidie-ordonnantie van 1874 is dan ook het meest belangrijk wegens de subsidiën, die zij verbod. In overeenstemming met het grondlagenbesluit van 1871 gold als een der voorwaarden voor landssteun „dat alle godsdienstig onderwijs is uitgesloten, doch alleen de schoollokalen daartoe buiten de schooluren beschikbaar mogen worden gesteld." Daarmede was aan de samenwerking tusschen het gouvernement en de zending een einde gekomen;

¹⁾ V.I.O. 1867, blz. 362, 385—387; 1868, blz. 178, 184.

²⁾ Zie hiervóór, blz. 109, 115, 120.

³⁾ Hiervóór, blz. 160—161.

⁴⁾ Brouwer, blz. 40 vlg.

de subsidiemogelijkheid werd ingeperkt tot de neutrale scholen, die van bestuurswege waren opgericht: de toenmaals als „gemeentescholen” aangeduide onderwijsinrichtingen.

Dat de zending dezen gang van zaken met leede oogen aanzag, valt te begrijpen. Het Nederlandsch Zendelinggenootschap deed vruchteloze pogingen het onheil af te wenden: het opperbestuur bleef van meening, dat de neutraliteit van den staat het subsidieeren van zendingscholen niet gedoogde ¹⁾). Men dient echter te bedenken, dat de slag in sommige opzichten minder groot was dan zou kunnen schijnen: het Zendelinggenootschap — de andere, jongere zendingscorporaties hadden zich nog nauwelijks op dit terrein begeven — had reeds vóór 1874 wegens financiële en andere moeilijkheden verschillende zijner scholen moeten opgeven. In 1851 had het genootschap zich van den zendingsarbeid in den Timorarchipel teruggetrokken; de scholen, voor zoover in stand gebleven, werden in 1858 door het gouvernement overgenomen. De Zuid-Westereilanden waren reeds in 1841 door het genootschap opgegeven. Besloot het N.Z.G. tot deze abandonneeringen voornamelijk op grond van de slechte resultaten, die het zendingswerk aldaar had opgeleverd, de in 1864 plaats hebbende overgang van de 9 genootschapsscholen in de residentie Amboina geschiedde louter uit financiële overwegingen ²⁾). Aangezien het N.Z.G. eerst omstreeks het midden der eeuw bijzondere aandacht aan Java ging wijden en daarbij bovendien niet aanstonds het schoolonderwijs als evangelisatiemiddel aangreep ³⁾, had ook voor Java het subsidiebesluit van 1874 weinig invloed ⁴⁾). Zoo was het vrijwel uitsluitend het zendingsonderwijs in de Minahassa, dat in sterke mate den invloed van de veranderde subsidiepolitiek onderging: er waren daar in 1874, naast 16 gouvernements- en 28 negorijscholen, niet minder dan 120 zoogenaamde genootschapsscholen.

Voor het europeesch lager onderwijs had het nieuwe reglement van 1868 reeds de bepaling gebracht, dat subsidie slechts kon worden

¹⁾ Brouwer, blz. 41—42.

²⁾ O.V.E. 1864, blz. 103—105.

³⁾ Vgl. Coolsma, blz. 252.

⁴⁾ Op 1 Januari 1837 waren er op geheel Java slechts 7 zendingscholen.

verleend aan scholen, die voor alle gezindten toegankelijk zouden zijn. Practische beteekenis had dit voorschrift echter nauwelijks: gesubsidieerd waren alleen de Protestantsche en de Roomsch-Katholieke weeshuisschool te Semarang, en deze konden voorshands op de landstegemoetkoming blijven rekenen ¹⁾. In de latere jaren wordt alleen een gesubsidieerde europeesche school te Garoet vermeld; na 1886 ook deze niet meer.

B. Uitbreiding. Het zal geen toelichting behoeven, dat het nieuwe departement van onderwijs niet slechts voor een behoorlijke onderwijs-wetgeving had te zorgen, maar ook de uitbreiding van het onderwijs ter harte had te nemen. Het aantal scholen werd vergroot, terwijl tevens door vermeerdering van het aantal schooltypen de aanpassing aan de maatschappelijke behoeften werd verbeterd.

Zooals in het vorige hoofdstuk reeds werd vermeld, had Fransen van de Putte in 1863 uitgemaakt, dat het inlandsch onderwijs zou worden uitgebreid boven de behoefte aan ambtenaren. De toeneming van het aantal scholen, die van deze beslissing het gevolg was, werd bevorderd door de sinds omstreeks 1870 aanvangende welvaartsstijging; zij kwam niet in de laatste plaats de buitengewesten ten goede, nu de onthoudingspolitiek van het gouvernement ten opzichte van die gebieden werd verlaten. Toen in 1852 de Indische regeering aan het opperbestuur voorstelde om, naar analogie van Java, een bepaalde som ter beschikking te stellen voor de verbreiding van het inlandsch onderwijs in de buitengewesten, was dit denkbeeld door Pahud verworpen; de minister had echter verklaard, wel afzonderlijke voorstellen voor concrete gevallen in overweging te zullen nemen ²⁾. Een decennium later was deze houding veranderd; kenmerkend is o.a., dat in het jaar 1864 de hoofden van gewestelijk bestuur door de regeering werden uitgenoodigd om, telkens wanneer contracten met zelfbesturende landschappen moesten worden vernieuwd, daarin zoo mogelijk de voorwaarde te doen opnemen, dat de zelfbestuurder het volksonderwijs krachtdadig zou bevorderen ³⁾.

¹⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 18.

²⁾ A.O.V. 1850—1852, blz. 371.

³⁾ Sindsdien geschiedde dit ook, zie V.I.O. 1869, blz. 3—4.

Er was nog een omstandigheid, die in deze jaren stimuleerend op de onderwijsuitbreiding werkte: de invloed van de staten-generaal in het moederland. De koloniale kwestie, men weet het, stond in het brandpunt van de politieke belangstelling; het zijn de moeilijke jaren van de „cultuurwet”. De comptabiliteitswet van Franssen van de Putte van 1864, die de vaststelling van de indische begrooting bij de wet regelde, werd het eerst toegepast op de begrooting voor 1867, zoodat de kamers zich sinds dat jaar rechtstreeks met het indische budget konden bezighouden. Zij maakten van die bevoegdheid ruimschoots gebruik en drongen daarbij telken male aan op voortvarendheid bij de uitbreiding van het onderwijs ten behoeve van de inheemsche bevolking. Zelfs kwam het voor, dat bij amendement de aangevraagde bedragen werden verhoogd. Bij de behandeling van de grondslagen van het inlandsch onderwijs — later neergelegd in indisch staatsblad 1871 No. 104 — schreef minister Van Bosse: „Te lang reeds is het inlandsch onderwijs als eene bijzaak behandeld. Voortaan behoort de overtuiging gevestigd te zijn, dat de zorg voor dat onderwijs, met andere woorden, de zorg voor de voortgaande ontwikkeling en beschaving van den inlander eene der duurste verplichtingen van de Regering uitmaakt” ¹⁾. Dit schrijvende wist hij de meerderheid der volksvertegenwoordiging achter zich.

De indische regeering deed wat zij kon. Het aantal openbare inlandsche scholen, dat in 1864 186 had bedragen, was in 1882 tot 512 gestegen. De kosten voor het gouvernement, die zich tot eerstgenoemd jaar wat Java betreft hadden bewogen binnen het kader van het in 1848 voorgeschreven bedrag van f 25.000, beliepen in 1883 voor Java netto f 375 à f 400.000 ²⁾. Nieuwe richtingen werden daarbij ingeslagen. In 1879 werd bepaald, dat met instemming van de zelfbestuurders ook inlandsche scholen zouden worden opgericht in de residentieën Jogjakarta en Soerakarta; in hetzelfde jaar werd de directeur van onderwijs op zijn verzoek gemachtigd — de eerste poging op dit gebied — te Padang en te Fort de Kock een inlandsche meisjes-

¹⁾ V.I.O. 1872, blz. 10.

²⁾ Berekend uit V.I.O. 1883—1887, bijl. V.

school op te richten. Tot instelling van inlandsche scholen op de particuliere landerijen bewesten de Tjimanoeek, waartoe sinds 1872 door de regeering besloten was, kon vooralsnog niet worden overgegaan door gemis aan Soendasche onderwijzers uit die streken ¹⁾).

Het was slechts door bijzondere maatregelen, dat het aangegeven uitbreidingstempo van het inlandsch onderwijs kon worden bereikt en gehandhaafd. Met name moesten enkele beginselen, die bij de vaststelling van de grondslagen in 1871 hadden gegolden, worden prijsgegeven. Daar de kweekscholen bij gebrek aan geschikte leerkrachten en aan voldoende onderlegde leerlingen zich slechts traag konden ontwikkelen en voorshands weinig abituriënten afleverden, werd reeds in 1872 bepaald dat de gouverneur-generaal ook anderen dan aan een kweekschool opgeleiden kon blijven benoemen; in 1875 werden daartoe examens ingesteld.

Om den toeloop tot de kweekscholen aan te moedigen werd aan kweekschool-abituriënten een aanspraak op plaatsing toegekend, terwijl ook de salarissen belangrijk werden verbeterd: sinds 1878 beliepen deze op Java f 75 á f 150 's maands, terwijl zij twintig jaren tevoren ²⁾ nog op f 30 á f 50 waren bepaald. Ook het besluit van 1874 tot subsidieering der van bestuurszijde opgerichte „gemeentescholen” moet in dit licht worden gezien: nu het gouvernementsonderwijs niet snel genoeg groeien kon, werden deze plaatselijke onderwijsinrichtingen gaarne als hulptroepen aanvaard ³⁾).

De twee decennia die op Van de Putte's koloniaal beheer volgden kenmerkten zich echter niet alleen door een uitbreiding van het aantal inlandsche scholen, al bleef dit een der meest saillante punten daarvan. Er werd eveneens naar gestreefd, het onderwijs meer te plooien en te geleiden naar de bijzondere behoeften der inheemsche bevolking, en wel vooral van die bevolkingsgroepen, die tot de hooger gesitueerden konden worden gerekend. Daarbij kwam als algemeene karaktertrek

¹⁾ V.I.O. 1878—1882, blz. 4—5.

²⁾ Staatsblad 1858 No. 53.

³⁾ Vgl. Staatsblad 1872 No. 134, 1875 No's. 1 en 107, 1876 No. 108, 1878 No. 60 en Brouwer, blz. 37—41.

naar voren, dat daarbij de nederlandsche taal als onderwijs- en leervak werd geïntroduceerd.

Op zich zelf beschouwd lag daarin niets nieuws. De Oost-Indische Compagnie heeft telkens weder gepoogd de haar bepaaldelijk ter harte gaande inheemsche Christenen van onderwijs op nederlandschen voet te voorzien, en ook daarna — herinnerd worde aan de vrijgevege bepaling in het regeeringsreglement van 1818 — is het brengen van westersche ontwikkeling aan de oostersche aristocratie nimmer als een te vermijden euvel gezien. De jaren rondom 1850, waarin Java zijn inlandsche scholen met de landstaal als voertaal kreeg en waarin de deur naar de europeesche school nog slechts op een kier openbleef, vormden slechts een kortstondige ebbe. En zelfs juist in die jaren werden plannen beraamd om de hollandsche taal in de inheemsche samenleving een meer prominente plaats te verzekeren. Deze plannen, hoezeer nimmer verwezenlijkt, zijn te belangwekkend om niet met enkele lijnen te worden geschetst.

In 1853 maakte Ds. S. A. Buddingh, lid van de hoofdcommissie, een inspectiereis door de Molukken. Deze reis leidde ertoe, dat de regering in 1856 aan de hoofdcommissie de opdracht verstrekke om ten aanzien van het onderwijs aan de Christen-inlanders in de Molukken en in de Minahassa hare meening te openbaren „omtrent het denkbeeld om het onderwijs in de Hoog-Maleische taal te doen vervangen door het onderwijs in de Nederduitsche taal”¹⁾). Een poging om den Inlander in deze streken kunstmatig een nieuwe taal op te dringen mag hierin niet worden gezien: het Maleisch immers was ter plaatse niet de oorspronkelijke landstaal, doch slechts de bij de kerk en het onderwijs ingevoerde taal. Geen wonder, dat de plaatselijke autoriteiten geenszins afwijzend stonden; de subcommissie te Menado schreef hiervan²⁾, dat een zoodanige maatregel de zedelijke zoowel als de intellectueele ontwikkeling der bevolking ten goede zou komen. Het advies van de hoofdcommissie, dat in 1859 werd geformuleerd, luidde dan ook gunstig; doch de raad van Indië, sceptischer gestemd, wenschte niet

1) O.V.E. 1856, blz. 124; 1857, blz. 155.

2) Vgl. Harthoorn, blz. 183.

verder te gaan dan een proefneming. Onder die omstandigheden werd besloten het vraagstuk aan het opperbestuur over te leggen (1860).

Eerst minister Uhlenbeck, die in 1862 met het kabinet-Thorbecke optrad, vond gelegenheid zich met dit vraagstuk bezig te houden. Hij wendde zich aanstonds tot het Nederlandsch Zendelinggenootschap te Rotterdam met de mededeeling, dat de regeering onder zekere reserves geneigd was een proef te nemen met de invoering van de nederlandsche taal op de inlandsche Christenscholen. Toen het genootschap tot medewerking geneigd bleek, besloot de minister tot een proefneming zijn toestemming te verleenen; hij stelde daarbij voorop „dat het doel is de Nederlandsche taal te doen strekken als middel tot verkrijging van nuttige kundigheden en dat dus bijtijds gezorgd worde om de lezing gemakkelijk te maken en aan te moedigen van boeken of schriften, die voor de bevolking geschikt zijn en niet om uitsluitend te dienen als middel in de hand der zendelingen om den Bijbel en godsdienstige boeken onder de bevolking te verspreiden.”

In Indië vond het denkbeeld, dat nog wel uit eigen kring en niet uit de ministerieele bureau's afkomstig was, geen gunstig onthaal. De raad van Indië schreef: „Voor den werkelijken vooruitgang van Indië is niets verderfelijkers, dan dergelijke droombeelden, die bij den warmen haard in Nederland zijn uitgebroeid, te willen verwezenlijken Vroeger wilde men den inlander het leeren van de Hollandsche taal zoo niet verbieden, dan toch moeilijk maken, omdat men dit gevaarlijk achtte. Thans is men tot de overtuiging gekomen, dat die vrees te ver ging. De Raad kan het geheel beamen, dat men den Inlander, die zulks wenscht, de gelegenheid geve de Hollandsche taal te leeren, maar men ga niet verder.”

Het advies van Van der Chijs, die deze zaak op de algemeene secretarie te behandelen kreeg, ging in dezelfde richting als dat van den raad van Indië. Ook hij verwierp het denkbeeld om de bevolking kunstmatig een nieuwe verkeerstaal op te dringen, doch de Inlanders, die daaraan behoefte hadden, moesten z.i. in de gelegenheid worden gesteld om Nederlandsch te leeren naast hun eigen taal. Van der Chijs — een man van breede ontwikkeling, die meer wist dan in „de stukken” te vinden was — kende aan het Nederlandsch in Indië

dezelfde waarde toe als aan het Latijn in Europa gedurende de middel-eeuwen. „De talen van onzen Archipel”, zoo schreef hij, „zullen nog eene massa van Hollandsche woorden opnemen, totdat zij zich vermoedelijk te eeniger tijd krachtig genoeg zullen gevoelen om al dien vreemden ballast weg te werpen en zich uit zichzelf te ontwikkelen. Maar om daartoe te geraken moet de Inlander beginnen met Nederlandsch te leeren, evenals de Europeesche geleerden eeuwenlang het Latijn hebben moeten leeren.” Dwang mocht hier niet worden uitgeoefend; de „gulden regel” van het laissez faire, laissez aller diende hier te worden toegepast, ook in dier voege, dat alle hinderpalen moesten worden weggeruimd die het faire en aller in den weg stonden ¹⁾.

Het standpunt, dat regeering en opperbestuur sindsdien hebben ingenomen, komt in groote trekken overeen met hetgeen de raad van Indië en Van der Chijs voorstonden: sinds 1864 is gedurende twintig jaren duidelijk het streven aanwezig geweest om de gelegenheid tot het aanleeren van de nederlandsche taal voor den Inlander te vergrooten. Reeds ontmoetten wij het besluit van 1865, dat de nederlandsche taal op de kweekscholen voor inlandsche onderwijzers bracht, alsook de besluiten van 1864, die de europeesche lagere school ruimer voor den Inlander openstelden ²⁾. Dat het koninklijk besluit van 1871 op de kweekscholen het Nederlandsch zelfs als verplicht leervak invoerde, werd eveneens reeds vermeld. Daarbij bleef het echter niet. Er kwamen in deze jaren enkele nieuwe schooltypen tot stand, waar het Nederlandsch een rol speelde. Zij bewezen, dat het der regeering ernst was met haar streven de vooroordeelen weg te nemen, die in den kring der Hollanders nog veelvuldig bestonden tegen westersche opvoeding van Inlanders; in een circulaire van 1870 werd onder de inheemsche ambtenaren bekend gemaakt „dat het der Regeering aangenaam is op te merken, dat meer en meer van hunne zijde pogingen worden in het werk gesteld om aan hunne kinderen en familiebetrekkingen een opvoeding te geven op den Europeeschen voet ge-

¹⁾ Uitlegger over dit alles: Publicatie No. 9 der H.I. Onderwijscommissie, 1e stuk, blz. 39—42.

²⁾ Hiervóór, blz. 161 en 141—142.

schoeid" 1). Men legde daarnaast Baud's brief van 1845, waarin deze, zijne plannen ten aanzien van het inlandsch onderwijs ontvouwend, de uitspraak had gedaan „dat men zich zorgvuldig moet wachten om, door het onderwijzen van de Nederduitsche taal, de oogmerken te verijdelen, waarmede voortaan van de Europesche ambtenaren eene grondige kennis en eene dagelijksche beoefening der voorname talen van den Indischen Archipel worden gevergd 2). Twintig jaren later waren de inzichten wel radicaal veranderd.

De oorzaken van deze verandering waren tweërlei. In de eerste plaats lag het geheel in de lijn van de liberale koloniale politiek om de inheemsche bevolking onbekrompen te schenken waaraan zij behoefte had; het hierboven gegeven citaat uit Van der Chijs' adviezen is kenmerkend. Daarnaast echter werd ook van positief-christelijke zijde de nederlandsche taal verdedigd. De brochure, die in 1863 onder het pseudoniem „Bartholo" verscheen, legt van die opvatting duidelijk getuigenis af. De „invoering" van het Nederlandsch, die daarin werd bepleit, werd als nuttig beschouwd ter bereiking van het begeerde doel „overbrenging van onze beschaving en ons Christendom naar gindsche landen," en zou tevens ertoe leiden, dat de Inlander nauwer aan het Hollandsch gezag zou worden verbonden 3). Onder de inlandsche hoofden vond deze beweging spoedig weerklank; niet ten onrechte constateerde de zoo juist genoemde regeeringscirculaire van 1870, dat onder de inlandsche ambtenaren zich het streven openbaarde „om aan hunne kinderen en enkele hunner familiebetrekkingen eene meer beschaafde opleiding te geven dan op de gewone inlandsche scholen verkregen wordt." Reeds in 1868 liet de regent van Koedoes zijne kinderen door een hollandschen gouverneur opvoeden 4).

Ook door de oprichting van nieuwe schooltypen, op nederlandsche leest geschoeid, uitte zich het gewijzigde regeeringsbeleid, zeiden wij. Er kwam een afzonderlijke soort van scholen voor die Inheemschen,

1) Publ. No. 9 der H.I.O. Commissie, 1e stuk, blz. 68—70. Vgl. B. 2411.

2) Van der Chijs in Tijdschr. Bat. Genootschap XIV (1864), blz. 276.

3) Bartholo [D. W. Schiff], Het inlandsch schoolwezen en de evangelisatie in Ned. Indië (1863), blz. 37 vlg.

4) V.I.O. 1868, blz. 123.

die aan nederlandsch onderwijs door bijzondere omstandigheden behoefte hadden, en voorts werd voorzien in de behoefte aan voortgezet onderwijs onder de inheemsche bevolking. De „speciale school” en de „hoofdschool” kregen het aanzijn.

Van oudsher bevonden zich op en om Amboina groepen van Inheemschen, die met de benaming „Ambonsche burgers” werden aangeduid. Deze lieden waren de afstammelingen deels van vrijgelaten slaven, deels van gepasporteerde militairen van europeeschen of inheemschen landaard; tot het Christendom overgegaan, genoten zij verschillende privileges, o.a. vrijstelling van heerendiensten. Deze eigenaardige toestand, restant van gedurende den Compagniestijd ontstane verhoudingen, gaf Ds. Buddingh na zijn bezoek aan deze streken in de jaren 1853—1854 aanleiding tot het voorstel ter hoofdplaats Amboina een tweede europeesche lagere school op te richten, speciaal bestemd voor kinderen van Ambonsche burgers. De hoofdcommissie volgde dit advies en zoo kwam in 1858 een tweede lagere school ter plaatse tot stand. Deze was echter slechts in naam een europeesche lagere school: niet alleen werd zij uitsluitend door Inlanders bevolkt, maar ook werden deze, in strijd met de voorschriften, zoo noodig gratis toegelaten, terwijl bovendien de leerkrachten ten deele van inheemschen landaard waren. Geen wonder dat, toen de hoofdcommissie in 1866 de benoeming van een tweeden nederlandschen onderwijzer aan deze school voorstelde, de minister — het opperbestuur werd toenmaals nog tot in de kleinste zaken geraadpleegd — opheldering verzocht omtrent den „eigenaardigen toestand” van deze onderwijsinrichting. Aan Van der Chijs, die toch een inspectiereis naar de Molukken moest maken, werd opgedragen na plaatselijk onderzoek advies uit te brengen.

Zijn rapport strekte zonder voorbehoud tot handhaving van den bestaanden toestand. Op heldere wijze schetste hij de verhoudingen als volgt: „Onder die lieden (de Ambonsche burgers) is de kennis van onze taal veel meer ontwikkeld, dan b.v. onder Javanen of Malijers. Onze zeden en gewoonten zijn in menig opzicht ook de hunne geworden. Terwijl op Java het inlandsche kind ¹⁾ zich over het algemeen eerder

¹⁾ Zie noot op blz. 151.

aan den inlander dan aan den Europeaan aansluit en liever Maleisch dan Hollandsch spreekt, is zulks bij den Amboinees juist het omgekeerde; zooveel mogelijk willen de Amboinezen Hollanders zijn en dit is hun zoo goed gelukt, dat op Ambon een bepaalde verwarring of vermenging tusschen het Europeesche en het inlandsche element bestaat. Daar kan men niet meer zeggen, waar het eene begint en het andere ophoudt. De afscheiding tusschen Europeanen, inlandsche kinderen en inlanders is op Ambon schier niet meer te vinden." Terecht deed Van der Chijs uitkomen, dat een zoodanige samenleving andere behoeften had dan op Java, en dat dus opheffing van de bedoelde school — die groote ontstemming zou verwekken — achterwege diende te blijven. „En welke is eigenlijk de reden, waarom tot zoodanige opheffing zoude worden besloten? Niet de wegneming van eenig maatschappelijk kwaad, noch de voorziening in eenig gebrek, maar enkel en alleen, omdat de gouvernements 2e lagere school te Ambon niet voldoet aan zekere algemeene regels, die men voor het Europeesche onderwijs in Nederlandsch-Indië heeft gesteld of voornemens is te stellen. Ook hier is 't weder l'égalité qui nous tue."

Dit betoog, dat denken doet aan Van Vollenhoven's strijd tegen den „witkwast" van de „bureauheeren", liet niet na indruk te maken. De directeur van onderwijs, De Waal, die aanvankelijk omzetting in een inlandsche school had voorgestaan, bedacht een tusschenoplossing: de school zou, zooals ook destijds door den gouverneur der Molukken was voorgesteld, een eigen statuut verkrijgen in den vorm van „eene school speciaal voor zoogenaamde Ambonsche burgers, onder de leiding van een Europeeschen onderwijzer bijgestaan door Amboneesch hulp-personeel en toegankelijk ook voor gratisleerlingen." Zoowel de raad van Indië als de landvoogd Mr. P. Mijer konden zich met dit denkbeeld vereenigen; aldus kwam bij gouvernementsbesluit van 6 Januari 1869 No. 13 als eerste type van een „speciale school" — de naam bestaat nog — de Ambonsche burgerschool tot stand ¹⁾.

De speciale school was derhalve een soort overgangsvorm tusschen de europeesche en de inlandsche school. Aan het hoofd stond een

1) Meer uitvoerig in: Publicatie No. 9 der H.I.O. Commissie, 1e stuk, blz. 53—56.

Nederlander, doch de overige leerkrachten waren Amboneezen; de voertaal was Nederlandsch, doch bij het lesonderwijs werd de hollandsche tekst in het Maleisch overgebracht¹⁾). Het zou spoedig blijken, dat dit schooltype ook buiten Amboina nuttige diensten kon bewijzen.

In de eerste plaats was dit het geval te Depok. Daar heerschten als gevolg van bijzondere omstandigheden, die tot aan het begin der 18e eeuw teruggrepen²⁾, analoge toestanden als op Ambon: ook hier een bevolking van Christen-inlanders, wier ontwikkelingsniveau hooger lag dan het normale. Er was daar van ouds een school van de zending, die later door het gouvernement als inlandsche school was overgenomen. Nadat men ter plaatse een tijd lang gepoogd had uit eigen middelen aan die school onderwijs in en met behulp van de nederlandsche taal te geven, besloot de regeering hier onder de benaming „Depoksche school” een speciale school te creeëren, waaraan naast een Europeesch hoofdonderwijzer eenige Depoksche jongelieden als hulp-onderwijzer zouden worden verbonden. In 1873 kwam deze reorganisatie tot stand; de nieuwe school zou vallen onder de bepalingen betreffende orde, tucht en beheer, die voor europeesche lagere scholen golden, doch zou onder toezicht staan van de inspectie van het inlandsch onderwijs³⁾).

Nog een derde groep van Inheemschen kon langs den weg van de speciale school worden tegemoetgekomen in hare behoefte aan nederlandsch onderwijs. Ondanks het voorschrift van artikel 109 van het regeeringsreglement, dat de inlandsche Christenen dezelfde rechten, lasten en verplichtingen zouden hebben als de niet-Christenen, werden op verschillende plaatsen krachtens traditie verschillende voorrechten gehandhaafd voor eerstgenoemden, voor zoover het bezoeken van de europeesche school betrof. Bepaaldelijk werd ontdoken de bepaling, dat Inlanders slechts als betalend leerling tot deze school konden worden toegelaten. In Jogjakarta bleken meer dan 50 inheemsche leerlingen,

1) Vgl. V.I.O. 1870, blz. 79.

2) Hiervóór, blz. 52.

3) V.I.O. 1867, blz. 132; 1872, blz. 80; 1873—1877, blz. 99—101.

kinderen van Ambonneesche en Menadoneesche Christen-militairen, gratis de europeesche school te bezoeken, zijnde een derde gedeelte van de schoolbevolking. In verband daarmede besloot de regeering in 1876 op voorstel van den directeur van onderwijs, dat deze gratis-toelating moest worden stopgezet, al zouden zij, die eenmaal kosteloos de school bezochten, in het genot van dit privilege blijven. Tevens echter droeg gouverneur-generaal van Lansberghe den departementschef op, ten dezen speciale voorzieningen te treffen ten gunste van behoeftige inlandsche Christenen die zich buiten hunne plaats van herkomst bevonden, zooals o.a. het geval was met Amboneesche Christenen op Java.

Deze opdracht gaf aanleiding tot uitvoerige gedachtenwisselingen, waarin zich ook de legercommandant mengde, die in het belang van de werving erop aandrong aan de bestaande practijk niet te tornen en de Amboneesche en Menadoneesche militairen in het genot te laten van nederlandsch onderwijs. Ook de onderwijsinspecteurs adviseerden in die richting; zij deden uitkomen, dat de kinderen van amboneesche en menadoneesche herkomst, van oudsher Christenen en als zoodanig steeds van schoolontwikkeling voorzien, zich op de gewone inlandsche school niet thuis gevoelden.

Maar moest van een onbeperkte toelating van deze inheemsche soldatenkinderen tot de europeesche school geen nadeel voor het gehalte van deze laatste worden verwacht? Minister Alting Mees vond de oplossing: hij gaf in overweging voor deze categorie speciale scholen te openen in de geest van de Ambonsche burgerschool en de Depoksche school (1876). Uit het met het legerbestuur hierop gevolgde overleg bleek, dat voorshands kon worden volstaan met de oprichting eener zoodanige school te Magelang. Deze school zou, omdat Nederlandsch de voertaal zou wezen, onder toezicht van de europeesche schoolcommissie komen en ook onder het reglement van orde, tucht en beheer voor de europeesche scholen worden gebracht, maar voor het overige zouden de verordeningen voor de inlandsche scholen toepasselijk zijn. De moeilijkheden waren daarmede echter nog niet opgelost. Het lid van den raad van Indië O. van Rees bleef van oordeel, dat een speciale school voor kinderen van Christen-militairen zou

indruischen tegen het regeeringsreglement; hij vroeg zich af „of de Regeering daardoor niet afvallig wordt van het beginsel van neutraliteit op godsdienstig gebied in zake het onderwijs.” Andermaal moest de zaak aan het opperbestuur worden voorgelegd — het was inmiddels 1878 geworden — maar eindelijk was toch het pleit gewonnen: in Augustus van dat jaar werd krachtens koninklijke machtiging de directeur van onderwijs uitgenoodigd om definitieve voorstellen te doen „tot het oprichten van een school voor kinderen van inlandsche militairen, afkomstig uit de residenties Menado, Amboina, Ternate en Timor, den Christelijken godsdienst belijdende, welke school ook toegankelijk zal zijn voor leerlingen van denzelfden landaard, wier vaders geen militair of gewezen militair zijn.” Zoo kwam, na een voorgeschiedenis van drie jaren, in 1879 de speciale school te Magelang tot stand (Staatsblad No. 83). Deze school werd in 1891 opgeheven ¹⁾ doch later weer hersteld; naarmate de behoefte zich voordeed werden naderhand ook in andere garnizoensplaatsen speciale scholen opgericht voor kinderen van inheemsche Christen-militairen ²⁾.

Diende derhalve de speciale school ter voorziening in de nog beperkte behoefte aan nederlandsch onderwijs bij de inheemsche bevolking, in de „hoofdenschool” kreeg de Inlander gelegenheid tot het volgen van verdergaand onderwijs dan de gewone inlandsche school bood. Het was Van der Chijs, die hiertoe het initiatief nam; sinds zijn optreden als inspecteur had hij voorstellen tot verbreiding van het Nederlandsch onder de inheemsche bevolking gedaan en zoo rees bij hem de gedachte, voor de kinderen van aanzienlijke Inlanders afzonderlijke scholen op te richten, waar zij Hollandsch konden leeren en tevens voortgezet algemeen ontwikkelend onderwijs konden erlangen. Dat was iets nieuws: tot dusverre ging het onderricht voor den Inlander, behoudens de kweekscholen en de later te bespreken dokter-djawaschool, niet verder dan het lager onderwijs.

De directeur van onderwijs stemde met dit denkbeeld in, en toen ook zoowel de directeur van binnenlandsch bestuur als de raad van

¹⁾ Zij werd toen vervangen door een europeesche lagere school.

²⁾ H.I. Onderwijscommissie als voren, blz. 56—60.

Indië daarvoor gunstig gezind bleken, gaf gouverneur-generaal Mijer aan den directeur van onderwijs de opdracht om in overleg met zijne ambtgenooten van binnenlandsch bestuur en van justitie een plan te ontwerpen voor een instituut van voortgezet inlandsch onderwijs, dat tevens dienstbaar zou worden gemaakt aan de opleiding van inheemsch personeel voor de rechterlijke macht (1870).

De drie departementschefs, uitvoering gevende aan die opdracht, kwamen in 1872 met het plan voor den dag om een „Koninklijk instituut voor Inlanders” op te richten, dat bestemd zou zijn „om de Inlandsche hoofden en andere aanzienlijke inlanders in de gelegenheid te stellen aan hunne zonen of familieleden een hoogere en meer algemeene ontwikkeling te geven, dan binnen de grenzen van het inlandsch lager onderwijs gelegen is.” De raad van Indië zag de „hooge wenschelijkheid” van een dergelijken maatregel in. „Bij de steeds klimmende eischen” aldus verklaarde het college, „welke aan de Inlandsche ambtenaren moeten worden gesteld tot verzekering zooveel mogelijk van een goeden gang der aangelegenheden van administratief beheer, politie en justitie, is het een dure pligt der Regeering de gelegenheid aan de inlandsche jongelingschap van goeden huize te openen om zich de daartoe vereischte bekwaamheden eigen te maken.” Het gedachte instituut zou een inrichting van middelbaar onderwijs moeten wezen, een pendant van het gymnasium Willem III, daar anders de geheele zaak van den aanvang af in discredit zou geraken.

De regeering vereenigde zich met het plan voor het „Koninklijk instituut voor Inlanders” en zond een voorstel in dien geest naar het Plein. Daar werd het echter sleepende gehouden, en ten laatste werd van de oprichting van het instituut afgezien ¹⁾. Dat het zoo moest loopen was eenigermate te voorzien geweest: weinige maanden nadat de indische regeering haar voorstel indiende ging zij over tot sluiting van een onderwijsinrichting, die daarvoor als het prototype kon gelden: de school voor hoofdenzonen te Tondano (Minahassa).

Een gouvernementsbesluit van 6 December 1863 had de oprichting bevolen van een school te Tondano, die zou zijn „eene inrichting van

¹⁾ H.I. Onderwijscommissie als voren, blz. 70—71.

opvoeding en van voortgezet onderwijs in die vakken, welke op de inlandsche dorps-scholen worden onderwezen, en voorts ter erlanging van de kundigheden, welke speciaal voor inlandsche hoofden worden vereischt" ¹⁾). Begin 1865 werd dit instituut geopend; het was bestemd voor zoons van inlandsche hoofden en van aanzienlijke inlandsche particulieren in de Minahassa. De nieuwe school, waaraan een tijdlang ook een internaat was verbonden, had een eigenaardig programma; naast de op de gewone lagere school gedoeerde vakken werd o.a. ook onderwijs gegeven in landmeetkunde, kaartentekenen, bouwkundig teekenen, landbouw, veeteelt en „zedekunde". Als taal werd Hollandsch en Maleisch gebezigd.

Niet langer dan ruim zes jaren was aan de hoofdenschool te Tondano het leven gegund; reeds in den loop van 1872 werd zij opgeheven om te worden vervangen door een kweekschool voor inlandsche onderwijzers, die ter plaatse meer noodig werd geacht. Haar ephemere bestaan verdiende slechts vermelding, omdat zij de eerste gouvernementsschool voor uitgebreid lager onderwijs aan Inheemschen is geweest, die Indië heeft gekend. Dat hare opheffing in 1872 weinig bevorderlijk is geweest om het in hetzelfde jaar ingediende plan voor een „koninklijk instituut voor Inlanders" te doen slagen, kan gerust worden aangenomen ²⁾).

Het was echter onvermijdelijk, dat ondanks dit eerste échec de verstrekking van uitgebreid lager onderwijs aan de inheemsche aristocratie aan de orde bleef, nu het bestuur steeds intensiever en gecompliceerder werd — na de agrarische wet van 1870 komen overal op Java particuliere landbouwondernemingen op — en steeds meer van de inheemsche bestuursambtenaren moest worden gevergd. Van het denkbeeld om deze opleiding tevens dienstbaar te maken aan de vorming van rechterlijke ambtenaren werd ten slotte afgezien; en toen eindelijk een ander plan gereed was, meende de nieuwe in 1877 opgetreden departementschef Mr. W. Stortenbeker het te moeten ontraden. Slechts de verzekering van den landvoogd Mr. van Lansberghe, dat het

¹⁾ V.I.O. 1864, blz. 276.

²⁾ Over deze school: V.I.O. 1865, blz. 417 vlg; 1867, blz. 32; 1872, blz. 35.

hier slechts een proef gold en dat men den juisten weg allengs in de praktijk zou opsporen, leidde ertoe dat deze zienswijze niet andermaal tot heroverweging en nieuw uitstel leidde: in 1878 (Staatblad No. 121) werden te Bandoeng, Magelang en Probolinggo scholen opgericht „voor zonen van inlandsche hoofden en van andere aanzienlijke inlanders”, terwijl tevens de in 1872 opgeheven school te Tondano werd heropend. In het dagelijksch gebruik werden deze instellingen aangeduid met de benaming „hoofdenscholen”.

Betekende de oprichting der hoofdenscholen, evenals die der speciale scholen, een verbreiding voor de kennis der nederlandsche taal onder de inheemsche bevolking, de oprichting der kweekscholen voor inlandsche onderwijzers bracht hetzelfde effect teweeg: hier werd immers het Nederlandsch als verplicht vak onderwezen en was het zelfs ten deele de voertaal. Er waren scholen, waar van dit onderwijs „buitengewoon veel werk” gemaakt werd, al waren de resultaten nogal uiteenlopend¹⁾. Van de kweekscholen ging ook, wat de hollandsche taal betreft, in zooverre meer invloed uit dan van de hoofdenscholen, dat het aantal der eerstgenoemde onderwijsinrichtingen grooter was. Langen tijd was hier het ontwikkelingstempo traag geweest. De in 1852 geopende kweekschool te Soerakarta (in 1875 overgebracht naar Magelang) bleef, met de in 1856 opgerichte school te Fort de Kock, gedurende de jaren '50 de eenige. Na 1860 werd dit anders: in 1864 kwam een kweekschool tot stand te Tanah Batoe in Tapanoeli (gesloten in 1874), in 1866 voor het Soendasche taalgebied eene te Bandoeng. Doch de groote toeneming valt na 1870: achtereenvolgens had de opening plaats van kweekscholen te Tondano (1873), Amboina (1874), Probolinggo (1875), Bandjermasin (1875), Makassar (1876) en Padang Sidempoean (1879).

*
* * *

De zorg van de regeering voor de ontwikkeling van de inheemsche bevolking beperkte zich niet tot de opening van scholen. Spoedig is begrepen, dat het schoolonderwijs aanvulling behoefde door ver-

¹⁾ Vgl. V.I.O. 1867, blz. 8; 1868, blz. 7 en 33.

strekking van goede en goedkoope lectuur. Om die reden besloot de regering in 1855 premiën uit te loven aan hen, die geschikte leer- en leesboeken in het Javaansch zouden samenstellen; in 1858 werd eenzelfde maatregel genomen voor maleische lectuur, terwijl in 1864 tot premie-verstrekking werd besloten voor boeken, geschikt om den Inlander de hollandsche taal te leeren¹⁾. De aldus onstane werkjes werden verkrijgbaar gesteld bij de landsdrukkerij te Batavia.

Langs dezen weg werd echter het gestelde doel onvoldoende bereikt. Het Bataviaasch genootschap, dat in deze en dergelijke aangelegenheden als adviseur van de regeering optrad, nam in 1862 kennis van de mededeeling van K. F. Holle, een der eerste en beste kenners van het Soendaneesch, dat een ter landsdrukkerij uitgegeven soendaasch leesboekje in korten tijd als gevolg van zijne bemoeïingen onder de bevolking van West-Java was verspreid. Het genootschap vond hierin aanleiding om er bij de regeering op aan te dringen alle van landswege uitgegeven werkjes meer algemeen verkrijgbaar te stellen. De raad werd opgevolgd: een gouvernementsbesluit van 23 Maart 1863 bevatte de eigenaardige regeling, dat voortaan de inlandsche onderwijzers, de zoutverkoop-pakhuismeesters en de koffiepakhuismeesters met het debiet van bedoelde boekwerken zouden worden belast²⁾. De directeur der produkten en civiele magazijnen, die ook reeds tevoren met deze aangelegenheid was belast, ontving de opdracht om in overleg met den directeur van financiën de uitvoering van het nieuwe besluit te regelen³⁾.

Veel succes had de goed bedoelde doch eenigszins wonderlijke maatregel niet. De tien procent commissieloon, die aan de debitanten in uitzicht was gesteld, was blijkbaar niet voldoende om pakhuismeesters, ondercollecteurs en dergelijke personen tot activiteit te prikkelen: zij bekommerden zich weinig om de hun toevertrouwde schatten en lieten deze aan vocht en insecten ten prooi⁴⁾. Daarom werd in 1878 een

1) Idem 1858, blz. 91; 1865, blz. 4; vgl. Bijblad 962.

2) Notulen Bat. Genootschap 1863, blz. 137—138; 1864, blz. 16; 1866, blz. 47. Vgl. Bijblad No. 1348.

3) Vgl. J. A. van der Chijs in Tijdschrift Bat. Genootschap XVI (1867), blz. 62 vlg.

4) Van Limburg Brouwer, blz. 16.

andere regeling ingevoerd. De pakhuismeesters en inlandsche onderwijzers werden ontheven van de taak, waarvoor zij ongeschikt waren gebleken. Ingesteld werd een afzonderlijk établissement: het „depôt van leermiddelen” te Batavia, welks administrateur belast werd met den aankoop, bewaring en verstrekking van leerboeken, leesboeken en andere leermiddelen ¹⁾. Niet alleen aan de scholen, ook aan de lectuur-behoevende Inheemschen in het algemeen zou het depôt boeken leveren, daarmede werkzaamheden overnemend, die tot dusverre deels door het departement, deels door de landsdrukkerij waren verricht. Onderwijzers, zendelingen en andere personen, die daarvoor belangstelling hadden, zouden desgewenscht ook het debiet van boeken op zich kunnen nemen; daarvan is echter weinig gebruik gemaakt. Aldus werd het depôt, dat nog altijd bestaat en niet ten onrechte de grootste boekwinkel van zuid-oost Azië is genoemd, het centrum der verstrekking van lectuur onder de inheemsche bevolking. Eerst in de twintigste eeuw zou aan het kantoor voor de volkslectuur een deel van deze taak toevallen ²⁾.

* *
*

Het zou kunnen schijnen, alsof het gouvernement zich in de periode na 1863—1864 uitsluitend met het onderwijs aan Inheemschen inliet en zich om de europeesche bevolkingsgroep minder bekreunde. Nu had inderdaad het europeesch onderwijs zijne consolidatie reeds tegen het midden der eeuw gevonden; doch niettemin viel ook hier menigerlei voor de regeering te verrichten. En: wat noodig en uitvoerbaar was verrichtte zij.

De voornaamste zorg, die de groep der indische Nederlanders in dit tijdsgewricht behoefde, was die voor de vrouwelijke jeugd. Had de periode, die met de eerste helft der 19e eeuw samenvalt, den europeeschen man tot deelhebber in de nederlandsche beschaving opgevoerd — al bleef zijn deel voorshands niet groot — de tweede helft der eeuw eischte opvoeding van het indische meisje. Zoolang

¹⁾ 1878 No. 32 en 275; zie ook hiervóór, blz. 105.

²⁾ Vgl. V.I.O. 1883—1887, blz. 288—290.

echter in Europa de vrouw nog in een min of meer ondergeschikte positie verkeerde, was in Indië op dit gebied niets te bereiken. Toen dus de regeering omstreeks 1850 de oprichting van afzonderlijke europeesche meisjesscholen te Batavia, Semarang en Soerabaja overwoog, verklaarde minister Pahud tegen volledige bekostiging van landswege bezwaar te hebben. Gepoogd werd nu particulieren hiervoor te interesseeren, hetgeen bij de „Maatschappij tot nut van 't algemeen" ook gelukte. Het bleef echter bij plannen ¹⁾).

Eerst na 1870 — juist het tijdstip, waarop in Nederland de emancipatie van de vrouw inzet — werd de toestand anders. In 1876 werd te Batavia een europeesche meisjesschool geopend, de eerste in Nederlandsch-Indië. Het volgende jaar werd bepaald (Staatsblad No. 51), dat meisjesscholen zouden worden opgericht overal waar een voldoende aantal vrouwelijke leerlingen voorhanden was; op deze scholen zouden, behalve de vrouwelijke handwerken, ook andere tot het uitgebreid lager onderwijs behoorende vakken worden gegeven, waaronder Fransch. Als gevolg van deze regeling werden meisjesscholen opgericht te Semarang, Soerabaja en Padang; later volgden er meer.

Bij lager onderwijs bleef het niet. Een hogere burgerschool voor meisjes kwam in 1882 te Batavia tot stand, waarmede het gouvernement na meer dan vijftig jaren weder een voorziening op zich nam, die het met de sluiting van het „instituut voor jonge-jufvrouwen" had laten vallen. De nieuwe onderwijsinrichting kreeg een driejarigen cursus. Later, in 1902, ging zij over aan een particuliere vereeniging. Vermelding verdient in dit verband, dat eerst in 1891 de directeur van onderwijs door de regeering werd gemachtigd om bij wijze van proef meisjes toe te laten tot de bestaande, tot dusverre slechts voor jongens bestemde, hogere burgerscholen met vijfjarigen cursus.

Omstreeks denzelfden tijd deed ook de europeesche vrouw als leerkracht haar intrede in de school. Wel te verstaan: in de gouvernementsschool. De particuliere scholen, voor zoover voor meisjes bestemd, hadden uitsluitend of nagenoeg uitsluitend vrouwelijke leerkrachten; de meer goeuden zonden hunne dochters naar een meisjesschool

¹⁾ A.O.V. 1846—1849, blz. 61—62; 1850—1852, blz. 55—56.

in een van de hoofdplaatsen, waar een „directrice”, bijgestaan door „secondantes” den scepter zwaaide. Doch het gouvernement had slechts mannelijk onderwijzend personeel, en zoo was het een opmerkenswaardige gebeurtenis, dat in 1871 Mej. Th. Heinemann als kweekelinge geplaatst werd aan de 3e school te Batavia. Nadat de regeering in Maart 1872 verklaard had tegen aanstelling van vrouwelijke kweekelingen geen bezwaar te hebben ¹⁾, werd van vrouwelijke leerkrachten meer en meer gebruik gemaakt. Niet alleen van kweekelingen: in 1874 werd de directeur van onderwijs gemachtigd tot het aanstellen van hulponderwijzeressen op denzelfden voet als de hulponderwijzers der 3e klasse, mits zij telkens een jaar op proef werkzaam zouden zijn geweest. De departementschef maakte aanstonds van deze bevoegdheid een ruim gebruik: ultimo 1875 waren er reeds 19 hulponderwijzeressen.

Aan meisjesvakonderwijs was men in deze jaren nog niet toe. Aan enkele particuliere meisjesscholen werd wel onderwijs in de vrouwelijke handwerken gegeven, terwijl in zendingsgebieden de echtgenoot van den zendeling zich somtijds verdienstelijk maakte door aan de vrouwelijke leerlingen eenig onderricht op dit gebied te verstrekken, doch veel beteekenis had dit alles niet ²⁾. Eerst in de twintigste eeuw zou zich het vakonderwijs voor meisjes ontwikkelen. De eenige uitzondering vormde de school in het Parapattan-weezengesticht te Batavia; daar werden de meisjes geoefend in allerlei huishoudelijke bezigheden, waaronder kinderverzorging, terwijl ook het naaien en knippen van kleeren werd onderwezen ³⁾.

Hetgeen hier van het meisjesonderwijs werd gezegd, geldt evenzeer voor het ambachtsonderwijs voor jongens, zij het in minder volstrekte mate: het was nagenoeg onbekend. Zulks hangt in de eerste plaats samen met den stand der industriele en technische ontwikkeling: grootbedrijven, die bijzondere technische bekwaamheden vereischten, bestonden nog niet, en in het kleinbedrijf, voorzoover geen miniaturbedrijfjes van Inlanders, werd de praktijk de beste opleiding voor den

¹⁾ O.V.E. 1871, blz. 41.

²⁾ A.O.V. 1850—1852, blz. 90, 105; 1853, blz. 42.

³⁾ O.V.E. 1864, blz. 41.

indischen jongen geacht. In het moederland dateeren dan ook de eerste ambachtsscholen uit de jaren na 1860.

De eenige oorzaak van het ontbreken van ambachtsonderwijs was dit echter niet. Algemeen was de klacht, dat de Europeaan in Indië slechts kantoorarbeid wenschte te verrichten en zich voor handenarbeid te goed achtte. Van Hoëvell constateerde in 1849, dat zich gedurende de laatste tien à vijftien jaren in Indië, speciaal te Batavia, vele ambachtsscholen hadden gevestigd als horloge-, zadel-, klee-, lampen-, en schoenmakers, koperslagers, banketbakkers enz. De meesten dezer scholen waren echter vreemdelingen, vooral Franschen. De indische Nederlanders, die thans tot „kopieermachines” werden, dienden zich op deze beroepen te werpen, meende hij ¹⁾.

De opvatting, dat verstreking van vakonderwijs hier een leemte zou kunnen vullen, werd versterkt door de Mei-beweging van 1848, die blijvend de aandacht gevestigd had op den onbevredigenden toestand, waarin het onderwijs voor de europeesche bevolkingsgroep verkeerde. Bij de behandeling van het regeeringsreglement van 1854 in de tweede kamer kwam deze opvatting dan ook tot uiting: men drong aan op de totstandkoming van een „technische school” en teekende daarbij aan: „Aan het gemis van zulk eene instelling moest men het toeschrijven, dat de zonen van in Indië gevestigde Europeanen zich niet aan industriële ondernemingen toewijdden” ²⁾.

Geheel ontbrak het in deze jaren intusschen niet aan pogingen, in de aangeduide leemte te voorzien. In 1854 vormde zich onder leiding van J. F. G. Brumund een comité tot oprichting van een Christelijke ambachtsschool te Batavia. Nadat erkenning van de regeering was verkregen, werd zij in 1856 geopend „op het zoogenaamde Batoe Toelis”. De school, waaraan tevens een internaat was verbonden, schijnt in contact te hebben gestaan met de zending ³⁾; naderhand was Mr. L. W. C. Keuchenius, de latere anti-revolutionaire minister van koloniën, president van de directie. Met een moderne ambachts-

¹⁾ Tijdschrift voor Nederl. Indië 1849, I, blz. 165—166.

²⁾ Keuchenius II, blz. 466.

³⁾ Coolsma, blz. 74.

school was dit instituut niet te vergelijken: het was veeleer een lagere school met een inslag van vakonderwijs. De leervakken waren lezen, schrijven, rekenen, Nederlandsch, Engelsch, geschiedenis (ook Bijbelsche), aardrijkskunde, wiskunde, hand- en rechtlijnig teekenen; de wiskunde en het Engelsch werden gegeven door een korporaal der infanterie. De leeftijd der leerlingen was tusschen 6 en 15 jaar. Ook een andere omstandigheid wijst op het afwijkend karakter van deze „ambachtsschool”, ten opzichte van de gelijknamige instellingen van thans: er waren ook vrouwelijke leerlingen, die werden opgeleid tot den „dienstbaren stand” en daarom les kregen in handwerken, naaiwerk en „bestier van het huishouden”. Tot 1873 heeft deze school, die beoogde de laagste klassen der Indo-europeesche groep tot maatschappelijk bruikbare elementen te vormen, haar bestaan gerekt ¹⁾).

De eerste onderwijsinrichting, die als een werkelijke ambachtsschool kan worden beschouwd, is die welke in 1860 van Gouvernementswege te Soerabaja werd geopend, nadat van particuliere zijde reeds plannen in die richting waren beraamd, welke niet tot uitvoering waren gekomen. Als leerlingen zouden worden toegelaten jongelieden van europeesche afkomst, die het gouvernements lager onderwijs met vrucht hadden gevolgd. Voorloopig werd het onderwijs in het bestaande gebouw eener gouvernements lagere school gegeven buiten de gewone schooluren. De bedoeling van dit onderwijs blijkt uit een circulaire van de hoofdcommissie, waarbij de leerkrachten werden aangespoord hunne discipelen te wijzen op „het nuttige en eervolle van den ambachtsstand” ²⁾).

Deze eerste poging tot invoering van ambachtsonderwijs van gouvernementswege had weinig succes; de school verliep. Toch bleef zich de behoefte aan geschoolde ambachtslieden doen gevoelen, vooral toen in Oost-Java de suikerindustrie zich ging uitbreiden. Daarom werd in 1877 een nieuwe poging gewaagd: aan de hogere burgerschool te Soerabaja werd een „burgeravondschool” verbonden, bestemd voor

¹⁾ A.O.V. 1854, blz. 14; 1855, blz. 6; O.V.E. 1856, blz. 46; 1862, blz. 59—61; 1873, blz. 21.

²⁾ A.O.V. 1853, blz. 13; 1861, blz. 10—11.

„jongelieden, die na lager onderwijs te hebben genoten, de algemeene vorming verlangen, vereischt voor ondergeschikte betrekkingen van technischen of industriëlen aard." Het onderwijs, dat de vakken rekenkunde, wiskunde, mechanica, technologie, warenkennis, natuurkunde, scheikunde, boekhouden, staatsinstellingen, staathuishoudkunde, handteekenen en rechtlijnig teekenen omvatte, was vooral op de praktijk gericht; de cursus duurde twee jaren ¹⁾). Ofschoon sindsdien herhaaldelijk gereorganiseerd is deze school — later herdoopt in „burgerambachtsschool" — tot op den huidigen dag blijven voortbestaan. In 1885 kreeg zij een cursus van drie jaren, waarbij zij tevens van de hoogere burgerschool werd losgemaakt en tot een zelfstandige onderwijsinrichting werd verheven. Sinds de reorganisatie van 1894, die den cursusduur op vier jaren bracht, leidde zij ook op voor het examen van opzichter bij den waterstaat en 's lands burgerlijke openbare werken, opnemer bij het kadaster en de irrigatie, leerling-machinist en 3e machinist bij de gouvernementsmarine en machinedrijver en 2e machinist bij de particuliere stoomvaart. Voorshands maakten uitsluitend europeesche jongelieden van deze opleidingsmogelijkheid gebruik; later eerst zouden inheemsche leerlingen de school bezoeken.

Was derhalve op het gebied van het vakonderwijs de uitbouw van scholen ten behoeve van nederlandsche jongelieden in deze jaren nog gering, de scholen voor algemeen vormend onderwijs ondergingen een niet onaanzienlijke uitbreiding. Het gymnasium Willem III, welks afdeling-A na de reorganisatie van 1867 een hoogere burgerschool was (afdeling-B was de bestuursopleiding) bleef slechts korten tijd de eenige gouvernementsinrichting voor middelbaar onderwijs: in 1875 werd te Soerabaja een gouvernements-H.B.S. met driejarigen cursus geopend, welke in 1877 gevolgd werd door een soortgelijke onderwijsinrichting te Semarang. Reeds in 1879 werd voor beide scholen de driejarige leergang tot een vijfjarige uitgebreid. Voorloopig bleef het daarbij: nu in de drie hoofdplaatsen van Java de nederlandsche kinderen middelbaar onderwijs konden genieten, dat met het moederlandsche

¹⁾ O.V.E. 1877, blz. 21 vlg.

volgens Thorbecke's wet van 1863 gelijk stond, was in de voornaamste behoeften voorzien.

Daarmede is de uitbreiding, die het voor Europeanen bestemde onderwijs na de doorwerking van de liberale bestuurspolitiek onderging, reeds in haar geheel aangegeven — op één uitzondering na, welke voorloopig in quantitatief opzicht weinig beteekende doch uit principieel oogpunt van gewicht is geweest. Bedoeld wordt de instelling van den normaal cursus voor de onderwijzersakte in 1871 te Batavia. Deze cursus, die op een duur van twee jaren was berekend en in de middaguren (dagelijks 5—7) werd gegeven, beteekende een loslating van het tevoren steeds ingenomen standpunt, dat de opleiding van nederlandsche onderwijzers aan particulieren kon worden overgelaten en dat de regeering zich kon beperken tot het doen afnemen van de examens.

*
* *
*

De in dit hoofdstuk behandelde periode, die ligt tusschen de ministers Fransen van de Putte en Sprenger van Eyk, kenmerkt zich door doelbewust en snel voorwaarts gaan op het gebied van het onderwijs. Het inlandsch lager onderwijs werd krachtig uitgebreid, sneller dan de aflevering der kweekscholen het veroorloofde. Met uitgebreid lager onderwijs voor de inheemsche aristocratie werd een aanvang gemaakt: de hoofdscholen. De gelegenheid voor den Inlander om zich westersche kennis eigen te maken werd uitgebreid: oprichting van „speciale scholen”, ruimere openstelling van de europeesche lagere school. Ook de europeesche bevolkingsgroep kreeg haar deel: hogere burgerscholen werden opgericht, een eerste begin werd gemaakt met afzonderlijke voor meisjes bestemde scholen en met inrichtingen voor vakonderwijs.

Een beeld van de groei geven onderstaande cijfers betreffende het aantal leerlingen in 1866 — het eerste jaar dat een behoorlijke statistiek werd samengesteld — en in 1882, telkens aan het einde des jaars. Zij beperken zich wegens de gebrekkigheid van het materiaal tot de gouvernementsscholen en de met bestuurshulp opgerichte scholen (districts- of gemeentescholen op Java, negorijsscholen in de buitengewesten).

	1866	1882
Inlandsche lagere scholen (excl. zendingssch.) . . .	16805	40992
Externenscholen	122	241
Kweekscholen voor inl. onderwijzers	83	404
Speciale scholen	—	465
Hoofdenscholen	—	182
Eur. lagere scholen	4109	9201
Hoogere burgerscholen (incl. Gymn. Willem III) . . .	44	431
	<hr/>	<hr/>
Totaal	21163	51916

Deze belangrijke toeneming was geheel in overeenstemming met de wenschen van de toonaangevende staatslieden in Nederland. Zij was mogelijk gemaakt door de welvaartstoening, die Indië bepaaldelijk na 1870 te zien gaf. Toen hier een kentering kwam en de suikercrisis van 1884 zich deed gevoelen, moest ook het onderwijsbeleid daarvan den weerslag ondervinden.

Litteratuur: de verslagen betreffende het Inlandsch onderwijs (te beginnen met 1873—1877 vijfjaarlijks) en het europeesch onderwijs (jaarlijks, behalve 1865—1869), Buiten de bij het vorige hoofdstuk vermelde litteratuur nog: Harthoorn, De toestand en de behoeften van het onderwijs (als boven blz. 18); J. A. van der Chijs, Bijdragen tot de geschiedenis van het inlandsch onderwijs (Tijdschrift Bat. Genootschap XVI, 1867, 1); Van Limburg Brouwer, Het gouvernementeel inlandsch onderwijs op Sumatra (Tijdschrift voor Ned. Indië 1876, II, 1).

HOOFDSTUK VIII.

REACTIE EN CONSOLIDATIE.

De samenhang tusschen de onderwijspolitiek en de maatschappelijke ontwikkeling, waarop in het vorige hoofdstuk de aandacht werd gevestigd, doet zich nergens duidelijker voor dan in de jaren na 1870, toen ondanks den economischen bloei des lands de financieele toestand geleidelijk ongunstiger werd. De Atjehoorlog, in 1872 aangevangen, ging steeds meer millioenen verslinden en het kamerlid Wintgens was profetisch toen hij in 1864 omtrent de batige sloten de bekende woorden sprak „Neemt er uw hoed voor af, mijne heeren, gij zult ze niet weder zien”. Ten slotte stelde de suikercrisis van 1884 de regeering voor de dwingende noodzaak, om op de overheidsbemoeïing in haar vollen omvang zooveel mogelijk te bezuinigen. Ook het onderwijs ondervond daarvan den weerslag: sinds laatstgenoemd jaar werd het snoeimes wakker gehanteerd.

Het waren echter niet alleen de economische en de daarmede samenhangende politieke factoren, die koerswijziging bij het onderwijs veroorzaakten. Er was na het midden der eeuw een strooming ontstaan, die sterkere aanpassing aan het inheemsche milieu wenschte en zich bewust werd van de gevaren, aan een introductie van westersche denkbeelden en idealen verbonden. Weliswaar was Nederland nimmer tot het rigourisme van een Macaulay gekomen, zoodat bij den opzet van het inlandsch onderwijs na 1848 stellig een aanpassing aan het volkseigen was nagestreefd; doch bepaaldelijk sinds het régime-Fransen van de Putte hadden de naar het westen gerichte idealen steeds meer beslag gelegd op de geesten. Het liberalisme, met zijn sterk rationalistischen inslag, huldigde het „kennis is macht”, en aangezien Europa was

groot geworden door westersche kennis behoefde, naar het schein, tegen ruime verspreiding daarvan onder de inheemsche bevolking in beginsel geen bezwaar te bestaan. De accentueering van het nederlandsche element in het onderwijs is van deze opvatting het meest kenmerkende symptoom.

De strooming ten gunste van het inheemsche volkseigen, ook en vooral bij het onderwijs, kwam uit het gebied van de zending. Te verwonderen was dat niet. Aangezien de zending ernaar moet streven het diepste innerlijk der bevolking te benaderen — een diepte, waartoe de school niet behoeft te reiken — is zij vroeger dan de onderwijsautoriteiten tot het inzicht gekomen, dat zoowel prediking als onderwijs slechts dan waarlijk wortel schieten, indien deze in harmonie zijn met het geestelijke milieu. Vandaar, dat de zending altijd behoefte heeft gevoeld aan nauwkeurig ethnologisch en taalkundig onderzoek. Vandaar ook, dat de zending altijd voorstandster is geweest van Bijbelvertaling in de landstaal en van schoolonderwijs in de landstaal ¹⁾).

Toen derhalve, naar wij zagen, na het midden der eeuw de activiteit van de zending in Nederlandsch-Indië vermeerderde, ontstond in dien kring het besef, dat andere wegen bij het onderwijs moesten worden ingeslagen. De tolk van die overtuiging werd N. Graafland, de directeur van de zendingskweekschool te Tanawangko in de Minahassa. Hij publiceerde verschillende studiën in de „Mededeelingen” van het Nederlandsch Zendelinggenootschap en legde ten slotte aan het eind van zijn loopbaan getuigenis af van zijn oordeel over het inlandsch onderwijs, zooals dat door het gouvernement werd gegeven. Dit onderwijs, verklaarde hij in 1889 voor het Indisch genootschap, was volkomen europeesch van karakter. De kweekscholen, waar de leerkrachten grootendeels met behulp van de nederlandsche taal werden gevormd, voldeden niet aan hare bestemming. De onderwijzers hadden een „zinsverbijsterend hoog tractement”. De conclusie luidde dan ook: de gouvernements inlandsche school is geen volksschool, omdat zij niet geeft wat het volk behoeft. Er moesten eenvoudige scholen komen,

¹⁾ In Papua b.v., het vroegere Britsch Nieuw-Guinea, is het gouvernement voor engelsch onderwijs geporteerd, terwijl de zending het gebruik der landstalen voorstaat.

zonder fraaie globes, wandkaarten en banken, scholen, die de leerlingen niet afkeerig maakten van het bedrijf of handwerk van hun vader.

Op welke wijze Graafland — die werd bijgevallen door den zending Neurdenburg ¹⁾ — zich de z.i. noodzakelijke reorganisatie dacht, behoeft hier niet te worden ontvouwd. Hoofdzaak is, dat hier duidelijk uiting werd gegeven aan het streven: aanpassing van de school aan het milieu. Het goed bedoelde richtsnoer „het beste is voor de kinderen niet goed genoeg” bleek op een dwaalweg te voeren.

De in den kring der zending voorgestane aanpassing van het onderwijs aan het milieu vond indirect steun van andere zijde: de studie van de inheemsche talen en culturen begon in Nederland meer de belangstelling te trekken. Geheel afwezig was die belangstelling nimmer geweest; zwak in den Compagniestijd, aan het eind van de 18e eeuw, blijkens de stichting van het Bataviaasch genootschap, toenemende, door het engelsche tusschenbestuur aangewakkerd, was zij ook in de 19e eeuw op bescheiden schaal een prikkel tot studie en onderzoek. Herinnerd worde in dit verband aan Baud's oprichting van de indische afdeling bij de Delftsche academie, aan de totstandkoming van het Koninklijk instituut voor taal-, land- en volkenkunde ²⁾, aan Fransen van de Putte's stichting van de indische instelling te Leiden, aan de vorming van de afdeling-B bij het gymnasium Willem III; de naam van mannen als Veth en Tiele zegt daarenboven genoeg ³⁾. Toch was het eerst in het laatste kwart der 19e eeuw, dat de intensieve studie een aanvang maakte, die thans Nederlands roem is.

Onder deze omstandigheden was bezinning omtrent het onderwijs in het laatste kwart der eeuw onvermijdelijk geworden; een terugtred bleek hier en daar noodzakelijk. Dit beteekent niet, dat het nut van onderwijs als zoodanig minder optimistisch werd gezien dan vroeger. Van Hoëvell had in 1849, schrijvende over de periode van de invoering van het cultuurstelsel, vol overtuiging uitgeroepen: „was er in die jaren algemeen een doeltreffend onderwijs ingevoerd, dan zou nu

¹⁾ J. C. Neurdenburg, De eischen van het inlandsch onderwijs in Ned. Indië (Hand. Indisch genootschap 1879, 51).

²⁾ In 1851.

³⁾ Vgl. Jonkman, blz. 84.

reeds een geslacht ontstaan, 't welk, niet door dwang, maar uit eigen aandrift, de velden zou beginnen te ontginnen en de schepen bevrachten!"¹⁾). Een kwart eeuw later zou men deze stelling niet in beginsel bestrijden, maar wel aanvoeren, dat aan de doeltreffendheid van het onderwijs het een en ander ontbrak.

Het was de in 1877 opgetreden onderwijsdirecteur Mr. W. Stortenbeker, die gedurende zijn ambtsperiode van niet minder dan acht jaren de noodzakelijk gebleken veranderingen deels invoerde, deels voorbereidde. Stortenbeker was vroeger leeraar aan de B-afdeeling van het gymnasium Willem III geweest en was met de inheemsche talen en culturen voldoende vertrouwd om de leemten van het stelsel te kunnen peilen. Een reis over Java en Sumatra, door hem aanstonds na zijn ambtsaanvaarding ondernomen, gaf hem aanleiding tot een rapport, dat de aandacht van minister Van Bosse trok en tot de opdracht aan den departementschef leidde, de noodige voorstellen te doen tot verbetering (1878).

Dat er alle aanleiding was tot bezinning en heroriëntering, bleek ten duidelijkste uit het vijfjarige verslag van het inlandsch onderwijs over 1878—1882, waarin van het gebruikelijke officieele optimisme niets meer te bespeuren viel. De conclusie voor geheel Indië was ten aanzien van de inlandsche scholen zelfs „dat de resultaten van het onderwijs aan de openbare lagere scholen in een algemeenen zin verre van voldoende waren, alsmede zeer weinig bevredigend, en dat het doel, waaraan het onderwijs, volgens de voorschriften, dienstbaar is — zedelijke en verstandelijke vorming en ontwikkeling der leerlingen — slechts voor een klein deel werd bereikt." Dit gold zelfs voor het ressort Amboina, waar de school geen nieuw element meer beteekende: „Behoudens enkele uitzonderingen kon het onderwijs op de Amboineesche scholen niet bevredigend genoemd worden, en was een doffe, slaperige geest maar al te duidelijk merkbaar"²⁾). Het schoolverzuim was ontstellend groot. Gedurende de periode 1878—1882 werden van de openbare inlandsche scholen 78589 leerlingen afgeschreven; hiervan verlieten 54787 de 1e klasse, 15239 de 2e klasse en 2692 zonder certi-

¹⁾ Tijdschrift voor Nederl. Indië 1849, II, blz. 334.

²⁾ V.I.O. 1878—1882, blz. 144—145.

ficaat de 3e klasse, zoodat slechts 5871 leerlingen of $7\frac{1}{2}\%$ der afgeschrevenen met een diploma de maatschappij ingingen ¹⁾). Het was duidelijk, dat het bestaande onderwijs niet in de werkelijke behoeften der samenleving voorzag; de meeste leerlingen gingen dan ook slechts naar school na min of meer te zijn „aangemoedigd” ²⁾).

De oorzaak van deze mislukking lag niet in de laatste plaats in het overladen programma. Zooals reeds werd aangestipt ³⁾ maakte het koninklijk besluit van 1871, naast lezen, schrijven en rekenen als verplichte leervakken, van een groot aantal facultatieve vakken gewag: inheemsche talen (andere dan de eigen landstaal), voortgezette rekenkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, physica, natuurlijke historie, landbouwkunde, teekenen, landmeten, zingen en ten slotte de nederlandsche taal. Aan het oordeel van de plaatselijke inlandsche schoolcommissiën werd overgelaten, in hoeverre een of meer van deze facultatieve vakken zouden worden ingevoerd. Het gevolg was, dat de onderwijzers er veelal naar streefden de inheemsche jeugd gelukkig te maken met de kennis, die zij zelf op de kweekschool hadden verworven. Het was maar goed, dat enkele dezer vakken, zooals voortgezette rekenkunde (de zgn. „vormleer”), teekenen en zingen, in feite zelden werden gedoceerd ⁴⁾, en dat de regeering in 1880 besloot af te zien van het reeds eenige jaren aanhangige denkbeeld om aan de voornaamste inlandsche scholen op de hoofdplaatsen een europeeschen onderwijzer aan te stellen, die onderwijs in de nederlandsche taal en in de verdere onverplichte vakken zou moeten geven ⁵⁾. Daar stond echter tegenover, dat vakken als landmeten en landbouwkunde dikwijls op het schoolprogramma voorkwamen: dit onderwijs geschiedde uit boekjes en was niet op de practijk gericht, zoodat het voor de leerlingen uiterst weinig nut opleverde.

Hetzelfde euvel der overlading, zoo mogelijk nog sterker, bestond

¹⁾ Aldaar, blz. 171.

²⁾ Aldaar, blz. 145.

³⁾ Hiervoor, blz. 161.

⁴⁾ V.I.O. 1873—1877, blz. 36.

⁵⁾ Idem 1878—1882, blz. 5; vgl. idem 1873—1877, blz. 63.

bij de kweekscholen voor inlandsche onderwijzers. Het eindexamen legt daarvan een sprekend getuigenis af; het omvatte op Java de vakken Nederlandsch, Maleisch, Javaansch (te Bandoeng Soendaneesch), schoonschrift, rekenkunde, vormleer, aardrijkskunde, geschiedenis, algemeene natuurkennis, landbouwkunde, teekenen, landmeetkunde, paedagogiek, zingen en gymnastiek. Suizebollend van geleerdheid werden de inheemsche onderwijzers op de eenvoudige driejarige inlandsche scholen losgelaten.

Dat al deze kennis waarlijk verwerkt en begrepen was, behoeft echter geen oogenblik te worden gehoopt of, wil men, gevreesd. Vooreerst was de ontwikkeling, die de kweekelingen bezaten bij opneming aan de opleidingsschool, uiterst gering. Een toelatingsexamen werd alleen gehouden, wanneer het aantal aspiranten het aantal beschikbare plaatsen overtrof, hetgeen slechts zelden het geval was, of wanneer de candidaat de inlandsche lagere school niet met vrucht had doorloopen. Doch men moest, om de kweekscholen vol te krijgen, somtijds rijp en groen aannemen en met de reeds uiterst lage eischen transigeeren. Te Bandjermasin werden b.v. uit de binnenlanden toegelaten „enkele zonen van hoofden, die wat geleerd hadden bij op de posten aanwezige militairen”. Ter zelfder plaatse werd omtrent de nieuwe kweekelingen gerapporteerd: „Velen waren van zeer gering gehalte en hadden nooit iets geleerd. Er waren in den eersten tijd ¹⁾ onder de kweekelingen gewezen blikslagers, roeiers enz., die lezen noch schrijven konden” ²⁾. Geen wonder, dat Dr. B. F. Matthes, de pionier van de studie der makassaarsche en boegineesche talen, die met het directoraat der in 1876 geopende kweekschool te Makassar werd belast, reeds in 1878 een vereenvoudiging van het leerplan voor zijn school verkreeg, waarbij zeven leervakken overboord werden geworpen ³⁾.

Er was nog een tweede omstandigheid, die het onderwijs aan de kweekscholen onvruchtbaar maakte: het insluipen van het Nederlandsch als leervak eerst, als voertaal naderhand. Ook hier was de fout door het

¹⁾ De kweekschool te Bandjermasin werd in 1875 geopend.

²⁾ V.I.O. 1878—1882, blz. 53.

³⁾ Aldaar, blz. 33.

overhaaste tempo ontstaan: men ging aan de opleidingsscholen steeds meer leerkrachten verbinden, die onvoldoende kennis bezaten van de inheemsche talen. Bovendien bleek aan Stortenbeker op zijn reizen in 1877 en 1878, waarbij ook de kweekscholen werden bezocht, „dat op sommige dezer inrichtingen, zelfs in de laagste klassen, alle vakken nagenoeg geheel in het Nederlandsch werden onderwezen”; ook op andere punten moest van „misverstand” en „verkeerde opvatting” gewag worden gemaakt. De departementschef bepaalde nu in een circulaire van 2 November 1878, dat het eerste onderricht aan de kweekscholen in de landstaal moest geschieden, en dat ook in de hoogere klassen, waar het Nederlandsch moest worden gebezigd, toch altijd een ruim gebruik van de landstaal moest worden gemaakt¹⁾. Dat deze oplossing hybridisch was en dan ook geen definitief karakter kon dragen, is duidelijk.

De voorstellen, die Stortenbeker in 1883 bij de regeering indiene ingevolge de hem in 1878 gegeven opdracht, sloten zich uiteraard geheel aan bij de bevindingen, in de laatste jaren opgedaan²⁾. Erkend werd, dat de geringe resultaten van de kweekscholen te wijten waren aan de onoordeelkundige aanwending van het Nederlandsch en aan den te grooten omvang van het leerplan. Inkrimping was dus noodig, aangezien immers voor de gewone inlandsche scholen onderricht in lezen, schrijven en rekenen voldoende moest worden geacht. Daarbij behoorde het echter niet te blijven. Stortenbeker deed uitkomen „dat echter in stede van af te zien van elk hooger streven, dit integendeel tot een ernstiger werkelijkheid gemaakt zou kunnen worden door de vorming van een tweede categorie van kweekelingen, voor wie het tegenwoordig programma zou kunnen behouden worden en aan wie bij hunne toelating de eisch gesteld zou kunnen worden, dat zij de Europeesche lagere school met vrucht hadden doorloopen. Uit de eerste categorie zou men dan kunnen verkrijgen onderwijzers voor de gewone volksscholen. Uit de tweede onderwijzers bij scholen voor meer uitgebreid lager onderwijs.”

¹⁾ V.I.O. 1878—1882, blz. 39—40; 1873—1877, blz. 6.

²⁾ Het hier volgende is ontleend aan Publicaties H.I.O. Commissie, No. 9, 2e stuk, blz. 2—4.

Dit voorstel van den directeur van onderwijs was principieel belangrijk, omdat hier voor het eerst een differentiatie van het inlandsch onderwijs werd nagestreefd, eene differentiatie, die ten slotte in 1893 haar beslag heeft gekregen en, hoezeer ook gemodificeerd, tot op heden is blijven voortbestaan. Wel was in 1878 door de oprichting van de hoofdscholen officieel erkend, dat de hoogere kringen der inheemsche samenleving verdergaand onderwijs behoeften dan de groote massa, doch de gedachte, dat het lager onderwijs zelf in twee categorieën diende te worden gesplitst, was nieuw en vruchtbaar.

De raad van Indië sloot zich in hoofdzaak bij dezen gedachtengang aan, doch verwierp de conclusie. Het college was van meening, dat vooralsnog volksonderwijs gelijk in Europa niet noodig was en dat volstaan kon worden met scholen „als uit den aard der zaak meer eigenaardig bestemd voor — en ook bijna uitsluitend bezocht door — zoons van de lagere Inlandsche ambtenaren, de desahoofden en van andere Inlanders van eenig aanzien of gegoedheid.” Slechts de bovenste laag der inheemsche samenleving behoefde dus onderwijs, en dan kon dit laatste zich nog beperken tot de vakken lezen, schrijven en rekenen.

De gedachte, hier door den raad van Indië ontvouwd, was niet volkomen nieuw. Op grond van de overtuiging, dat het gouvernement zich voorshands had te bepalen tot deugdelijk onderwijs aan de meer ontwikkelde volksklasse, had de regeering reeds — mede naar aanleiding van de geschriften van Brumund en Harthoorn — een onderzoek ingesteld naar de wijze, waarop de inheemsche bevolking van Java zich uit eigen beweging van onderwijs voorzag buiten de gewone scholen en de godsdienstscholen (langgars, pesantrens). Daarbij zat de gedachte voor, dat wellicht door het geven van steun en leiding aan reeds bestaande autochthone instituten vruchtdragend volksonderwijs in de hand kon worden gewerkt.

Uit de rapporten, hieromtrent door de hoofden van gewestelijk bestuur ingediend, bleek dat het bedoelde autochthone onderwijs inderdaad bestond en dat het ook eenig nut afwierp; het was echter grootendeels huis- of familieonderwijs en onttrok zich derhalve aan elke contrôle. Hoewel dit onderwijs ook in quantitatief opzicht geens-

zins onbelangrijk was ¹⁾), moest de conclusie toch luiden, dat het de regeering geenszins kon ontheffen van den plicht om het volksonderwijs uit te breiden²⁾).

De regeering legde de door den onderwijsdirecteur en den raad van Indië geopperde denkbeelden aan het opperbestuur voor, om vervolgens naar aanleiding van de opmerkingen van minister Van Bloemen Waanders nieuwe vragen aan den departementschef voor te leggen (Februari 1884). Twee omstandigheden maakten echter, dat deze opdracht verviel. De in 1884 ingetreden suikercrisis verscherpte de noodzaak van spoedige bezuinigingsmaatregelen, en voorts wenschte de inmiddels opgetreden minister van koloniën Sprenger van Eyk ingrijpen op korten termijn; de minister had aangedrongen op een meer eenvoudige en doelmatige regeling ter ontlasting van de schatkist van de aanzienlijke opofferingen, vroeger zonder resultaat besteed aan te ver gedreven uitbreiding en omvang van het onderwijs, speciaal aan de kweekscholen. Dientengevolge besloot de regeering, een ambtenaar te benoemen die zoo spoedig mogelijk de noodige voorstellen zou doen tot reorganisatie van het inlandsch onderwijs. Als zoodanig werd aangevoerd (besluit van 18 Mei 1884) de op wachtgeld gestelde adjunct-inspecteur van het inlandsch onderwijs A. W. P. Verkerk Pistorius, die te voren in het inspectieressort Tondano werkzaam was geweest; hem werd tevens de titel „inspecteur honorair” verleend.

Verkerk Pistorius, die vroeger een studiereis door Britsch-Indië had gemaakt en o.m. het onderwijs op Ceylon had bestudeerd ³⁾), had blijkbaar zijne denkbeelden omtrent de reorganisatie van het onderwijs reeds gevormd ⁴⁾). Het bevatte niet alleen voorstellen tot versobering van de bestaande onderwijsinstellingen, maar ook een compleet plan

¹⁾ In de residentie Rembang, waar het aantal inheemsche kinderen van 6—16 jaar op 124.000 werd gesteld, bezochten 1100 gouvernementsscholen, 9800 geestelijke scholen, terwijl pl.m. 10.000 iets leerden door huis- of familieonderwijs in de desa; 103.000 waren van onderwijs verstoken.

²⁾ V.I.O. 1878—1882, blz. 191—192.

³⁾ In 1874 verscheen van zijn hand: Ceylon. Indische volksbelangen. In 1884 werd hij benoemd tot correspondent van de Koninklijke Academie van wetenschappen.

⁴⁾ In uittreksel opgenomen in V.I.O. 1883—1887, bijl. L.

tot herordening van het stelsel. De regeering besloot met het oog op den door den minister gewenschten spoed, aanstonds over te gaan tot de in het rapport aanbevolen bezuinigingen, die de inlandsche scholen, de kweekscholen en de hoofdscholen betroffen, en de meer principiele voorstellen in nadere beschouwing te nemen.

Zooals verwacht kon worden, viel er aan de kweekscholen voor het snoeimes het meest te doen. Het aantal leervakken werd ingekrompen door schrapping van het Nederlandsch, de landbouwkunde, de landmeetkunde, het rechtlijnig teekenen en de gymnastiek; het zingen werd facultatief. Het aantal leerlingen op de kweekscholen werd verminderd, zoowel wegens de voorgenomen vertraging van het uitbreidingstempo bij de inlandsche lagere scholen als ter verkrijging van een betere selectie. Een aantal kweekscholen werd gesloten: Magelang en Tondano in 1885, Padang Sidempolan in 1891, Bandjermasin in 1893, Makassar in 1895; voorts werd afgezien van de oprichting eener kweekschool te Palembang, waartoe in 1882 was besloten. De exploitatiekosten der kweekscholen werden verminderd door verlaging van de tractementen, terwijl het gehalte van het personeel werd verbeterd door nieuwe aanstellingseischen, waarbij de inheemsche talen meer op den voorgrond traden. De toelagen aan de kweekelingen werden verminderd. Ten slotte werd de toegestane verblijftijd op de kweekschool, te voren maximaal acht jaren, tot vijf jaren ingekrompen; daarbij werden de voorbereidende klassen, die hier en daar waren ingesteld wegens het lage ontwikkelingspeil der aspirant-kweekelingen, afgeschaft ¹⁾.

Van al deze bezuinigingsmaatregelen was er een, die ook uit beginseloogpunt beteekenis had: de afschaffing van het Nederlandsch ²⁾. Afgezien van de daarbij ingeslopen misbruiken — de mate van aanwending dier taal was immers verre boven de oorspronkelijke bedoeling gestegen — had bij de invoering van het Nederlandsch op de

¹⁾ Een overzicht van de maatregelen, met opgave van de desbetreffende staatsbladen, bij Brouwer, blz. 46 vlg.; vgl. V.I.O. 1883—1887, blz. 1—4.

²⁾ S. 1885 No. 204 schrapte de bepaling, dat op de kweekscholen steeds het Nederlandsch moest worden onderwezen; bij S. 1886 no. 47 werd die taal vervolgens van het leerplan afgevoerd.

kweekscholen de gedachte voorgezeten, dat aldus de afgestudeerden gelegenheid zouden hebben tot zelfstudie; wegens het gebrek aan handboeken in de inheemsche talen was kennis van het Nederlandsch daarvoor, naar men meende, vereischt. Het was echter gebleken, dat men zich aan een illusie had overgegeven: slechts na veel inspanning wisten de kweekelingen een oppervlakkige kennis van die taal te vergaren, die na het verlaten van de kweekschool spoedig vergleed door het ontbreken van oefengelegenheid in het inheemsche milieu en het gebrek aan omgang met Nederlanders. Men hoopte nu, dat door toeneming van het aantal handboeken in de inheemsche talen zelfstudie zonder kennis van het Nederlandsch mogelijk zou zijn. Aangeteekend worde hierbij, dat het hier geschetste probleem — òf ruime verbreiding van het Nederlandsch onder de inheemsche bevolking, òf verspreiding van boekwerken, al dan niet vertaalde, in de inheemsche talen — sindsdien steeds aan de orde is geweest en goed beschouwd ook thans nog niet zijn oplossing heeft gevonden.

De versoering van het leerplan op de kweekscholen werd eveneens toegepast op de hoofdscholen. Voorgeschreven werd, dat voortaan op de hoofdscholen dezelfde vakken zouden worden gedoceerd als op de kweekscholen, met uitzondering uiteraard van de paedagogiek. Slechts werd de nederlandsche taal voorloopig nog gehandhaafd, omdat deze voor de aanstaande inheemsche ambtenaren van meer practisch belang scheen dan voor de onderwijzers. Niettemin betekende ook met behoud van het Nederlandsch het nieuwe voorschrift een belangrijke versoering van het leerplan. Voor de hoofdscholen bleef het voorloopig daarbij; er was namelijk een principieele reorganische op til, die beneden nog ter sprake zal komen. Dat de geschetste leerplanversoering, waarbij vakken als landbouwkunde en landmeetkunde van het programma verdwenen, aan de hoofdscholen een principieel andere statuur gaven — het element der ambtenarenopleiding verzwakte, dat der algemeene vorming werd geaccentueerd — werd niet opgemerkt.

Ten slotte werden ook de inlandsche lagere scholen aan een revisie onderworpen. De lange lijst van facultatieve vakken, die op de scholen konden worden onderwezen, verdween geheel, omdat deze een onge-

wenschten prikkel inhield tot onnoodige opdrijving. Voortaan zouden onverplichte vakken alleen mogen worden gegeven voor zoover de inspecteerende ambtenaren zulks noodig achtten; deze vakken zouden geen andere mogen zijn dan de op de kweekscholen gedoceede (Staatsblad 1887 no. 94). De mogelijkheid van onderwijs in de Nederlandsche taal — waarvan overigens tot dusver nimmer gebruik was gemaakt — verviel dus. De salarissen der leerkrachten werden belangrijk besnoeid: voortaan zouden zij voor geheel Indië varieeren tusschen f 40 en f 70 's maands, terwijl zij te voren op Java van f 75 tot f 150 's maands beliepen, in de buitengewesten f 50—f 90. Ook verviel de bepaling, dat de kweekschoolabituriënten aanspraak op plaatsing aan een inlandsche school konden doen gelden. Evenals de op de kweekscholen aangebrachte bezuinigingen beteekenden deze nieuwe regelingen, dat het uitbreidingstempo van het inlandsch onderwijs zou worden verlangzaamd en dat een einde was gekomen aan den onstuimigen voorwaartschen drang uit de jaren na 1870. Kenmerkend is in dit verband, dat het plan tot oprichting van inlandsche scholen op de particuliere landerijen werd afgezien, en dat de enkele jaren tevoren opgerichte inlandsche meisjesscholen te Padang en Fort de Kock in 1885 weder werden gesloten ¹⁾. Al mocht minister Sprenger van Eyk al deze maatregelen karakteriseeren als een besnoeiing op de te weelderige uitvoering, min of meer tegen de bedoeling in, van de in 1871 vastgestelde grondslagen ²⁾, een principieel element kan daaraan niet worden ontzegd. Er was, ook blijkens het vermelde raadsadvies van 1883, een zekere twijfel aan het nut van het inlandsch onderwijs in algemeenen zin ontstaan.

*

* *

Het rapport van Verkerk Pistorius behelsde, naar reeds werd aangegeven, niet slechts een overzicht van mogelijke versoeringsmaatregelen, maar ook en vooral een critische beschouwing van het onderwijsstelsel in algemeenen zin. Volgens hem was het geringe

¹⁾ V.I.O. 1883—1887, blz. 10; vgl. hiervóór, blz. 170—171.

²⁾ Aldaar, blz. 9.

succes van het gouvernement inlandsch onderwijs vooral te wijten aan het westersche karakter daarvan; daarmede doelde hij bepaaldelijk op het ongodsdienstig karakter van de inlandsche school. De populariteit van het zendingsonderwijs in de Molukken was z.i. een aanwijzing, waarmede het gouvernement rekening had te houden; het bij kroonordonnantie van 1874 ingestelde verbod van subsidieering van scholen op godsdienstigen grondslag achtte hij dan ook een ernstige fout. Derhalve wenschte hij een nieuwe subsidieregeling, waarbij het mogelijk zou worden ook dat maatschappelijk onderwijs te steunen, dat op scholen met godsdienstigen inslag werd gegeven.

Voor dit denkbeeld was stellig zeer veel te zeggen. Niet ontkend kon worden, dat de zending op onderwijsterrein nuttigen arbeid verrichtte; evenmin, dat zij in haren groei belemmerd werd door financiële bezwaren. Wel wist de zending haar arbeidsveld nog hier en daar uit te breiden — in 1872 begon zij op Savoe, in 1881 op Soemba — doch het was een veeg teeken, dat het Nederlandsch Zendelinggenootschap er in 1881 toe moest overgaan zich uit de Minahassa van de onderwijszorg terug te trekken: het gouvernementbesluit van 12 Februari 1881 sprak van 45 genootschapsscholen, die door het gouvernement zouden worden overgenomen.

De directeur van onderwijs — nog altijd Stortenbeker — bleek evenals Verkerk Pistorius van oordeel te zijn, dat het subsidiestelsel verbetering behoefde¹⁾. Echter was hij van meening, dat de inspecteur-honoraire de hoofdoorzaak van het geringe succes van het inlandsch onderwijs niet voldoende in het licht had gesteld. Stortenbeker schreef: „De grond der teleurstelling moet dan ook elders gezocht worden en is daarin gelegen, dat men zich bij de regeling van het inlandsche onderwijs geen voldoende rekenschap heeft gegeven van hetgeen men wilde, van de taak, die men te vervullen had. De Inlandsche maatschappij heeft op dit gebied eene tweeledige behoefte: voor de hoogere lagen dier maatschappij een onderwijs, dat tot meerdere ontwikkeling en beschaving brengen kan en tevens ten goede kan komen aan de

¹⁾ Het hier volgende is ontleend aan: Publicatie H.I.O. Commissie no. 9, 2e stuk, blz. 6 vlg.

steeds hogere eischen van den Staatsdienst; voor de overigen eene allereenvoudigste volksschool, dat zelfs in de eerste tijden slechts aan een betrekkelijk klein gedeelte van het volk ten goede komt. Dit is de behoefte en daarmee behoort de school rekenschap te houden. Het valt niet te ontkennen, dat beide behoeften den ontwerpers der bestaande regeling voor oogen hebben gestaan; getuige aan den eenen kant het zeer bescheidene verplichte programma en de herhaaldelijk uitgesproken bedoeling om in elk district van Java minstens eene gouvernementschool op te richten, aan den anderen kant de facultatieve vakken van meer uitgebreid lager onderwijs. Maar de groote fout ligt daarin, dat men getracht heeft beide doeleinden door hetzelfde middel te bereiken, waardoor de volksschool, zoomede de opleiding harer onderwijzers, te kostbaar werd om ooit algemeen te kunnen worden, terwijl aan den anderen kant het uitgebreider onderwijs voor de klassen, die daaraan behoefte hadden, door den geringen omvang van het verplichte leerplan, eveneens achterwege bleef."

Geheel in overeenstemming met de in 1883 door hem aanbevolen differentiatie bepleitte Stortenbeker dus twee soorten onderwijs voor de inheemsche bevolking; daarbij wenschte hij — niet zoozeer om principieele als wel om utiliteitsredenen — de eenvoudige volksschool over te laten aan particulieren, die daarvoor subsidie zouden verkrijgen, terwijl het gouvernement voor het onderwijs aan de bovenlaag der inheemsche samenleving zou blijven zorgen. Zijn formuleering was als volgt: „Voor de eigenlijke volksschool wensch ik dus in de eerste plaats gesubsidieerd onderwijs, zooveel nodig aangevuld door zeer eenvoudige gouvernementscholen, die, naar ik hoop, geleidelijk zullen kunnen verminderen. Voor de hogere klassen der inlandsche maatschappij, inzonderheid voor hen, die bestemd zijn in de hogere rangen der inlandsche ambtenaren op te treden, is daarentegen reeds in hunne vroegste jeugd een uitgebreider onderwijs noodig, dan de inlandsche school nu geven kan.” (brief van 18 Juli 1884).

Twee punten van principieelen aard waren dus tegelijk naar voren gekomen: de differentiatie van het inlandsch onderwijs, en de arbeidsverdeeling tusschen het openbaar en het bijzonder onderwijs. Er kwam echter nog een derde vraagstuk bij. Toen Verkerk Pistorius, op grond

van den bijval, dien zijne denkbeelden bij den departementschef hadden gevonden, in Augustus 1885 een concept-ordonnantie indiende tot regeling der aan de bijzondere inlandsche scholen toe te kennen subsidies, gaf hij aan het slot van zijn toelichtende nota te kennen, dat subsidie aan Mohammedaansche scholen achterwege behoorde te blijven: „Zoolang we geen zekerheid hebben, dat de eventueel aan deze scholen uit te keeren ondersteuning uit 's Lands Kas niet ten nadeele zou strekken van het Europeesche Gezag, is het zeer zeker niet raadzaam haar eenigen steun te verleenen.” Hij beval daarom aan, als minimum voor subsidietoekenning te eischen „oordeelkundig lezen, gepaard met bedrevenheid in het Latijnsche letterschrift”; immers aan de Mohammedaansche godsdienstscholen werd alleen het Arabisch schrift onderwezen.

Stortenbeker was het met deze opvatting in beginsel niet eens en achtte overigens het voorstel „niet in overeenstemming te brengen met de waardigheid der Regeering”: wilde men de Mohammedaansche scholen uitzonderden, dan behoorde dat openlijk te geschieden. De raad van Indië oordeelde het denkbeeld strijdig met het regeeringsreglement en achtte een nader schrijven van Verkerk Pistorius slechts geschikt om het wanhopige van de zaak, welke hij voorstond, in het licht te stellen. Ook in Mohammedaansche streken zou naar 's raads meening de gesubsidieerde school het gouvernementsonderwijs kunnen aanvullen of vervangen.

De gouverneur-generaal Van Rees, die in deze netelige kwestie niet aanstonds een beslissing wenschte te nemen, bracht nu de zaak bij minister Sprenger van Eyk voor, die dichter bij Verkerk Pistorius bleek te staan en huiverig bleek om het Mohammedaansch godsdienst-onderwijs te subsidieeren. Er ontstond nu een gedachtenwisseling tusschen den minister en den in 1887 nieuw opgetreden onderwijs-directeur W. P. Groeneveldt. Deze laatste kon gebruik maken van de groote kennis, die hij zich als orientalist had verworven¹⁾, waardoor hij zuiverder inzicht in den aard van het Mohammedaansche godsdienst-onderwijs had dan menig ander. Groeneveldt oordeelde de vrees

¹⁾ Over hem: Levensberichten Mpij. letterkunde 1915/16, blz. 166 vlg.

van den minister, die de subsidieering der 17000 alleen reeds op Java bestaande godsdienstscholen als schrikbeeld zag, hersenschimmig. Het meerendeel dier scholen immers miste een blijvend karakter en was slechts als geïmproviseerde leerplaats te beschouwen; het personeel was tot het geven van maatschappelijk onderwijs geheel ongeschikt, en het conservatieve karakter dezer inrichtingen zou een beletsel wezen voor de ter erlanging van subsidie noodzakelijke reorganisatie. Ook toen de minister bedenkingen bleef koesteren, handhaafde Groeneveldt zijn opvatting: „Gaarne geef ik toe dat die scholen ver staan van wat wij voor maatschappelijk onderwijs verlangen, maar dit behoeft ons niet te bekommeren, want als ze niet voldoen aan de eischen voor toekenning van subsidie gesteld, dan komen ze daarvoor eenvoudig niet in aanmerking.” In beginsel behoorde men dus niet alleen het Christelijk, maar ook het Mohammedaansch onderwijs te steunen; tegen dat laatste kon te minder bezwaar bestaan omdat dit nu eenmaal overal verspreide onderwijs uiteraard slechts subsidie zou erlangen, indien het geen gezagsvijandig karakter zou dragen en indien de beschikbare geldmiddelen zulks toelieten.

¶ Toen Groeneveldt dit advies schreef (4 Juli 1889), hadden de verkiezingen in Nederland reeds tot een portefeuillewisseling op het departement van koloniën geleid: de stembusoverwinning van de rechtsche partijen in 1888 bracht het ontslag van minister Sprenger van Eyk en het optreden van Mr. L. W. C. Keuchenius als minister van koloniën. Sprenger van Eyk had tot dusverre slechts op één punt een beslissing genomen; hij had het ruimer inschakelen van bijzondere personen en plaatselijke gemeenschappen in de onderwijsvoorziening goedgekeurd, doch had niet zoo ver willen gaan als de directeur van onderwijs had voorgesteld, nl. om het volksonderwijs geheel aan particulieren over te laten. Keuchenius had zich dus in de eerste plaats uit te spreken over de vraag, of aan scholen van specifiek Mohammedaansch of Christelijk karakter subsidie kon worden verleend.

Dat een man als Keuchenius het verbod van subsidieering van zendingsscholen, zooals dat sinds 1874 bestond, hoogelijk moest afkeuren, behoeft nauwelijks te worden vermeld. Met Verkerk Pistorius was de minister van oordeel, dat door de uitsluiting van het godsdienst-

onderwijs juist aan die scholen ondersteuning was onthouden, die de bevolking het meest ten goede kwamen. Keuchenius drukte zich als volgt uit: „Indien men toch aanneemt — en daarover bestaat naar ik meen weinig of geen verschil — dat het eigenlijke volksonderwijs wellicht nergens beter wortel heeft gevat dan in de gedeelten van Nederlandsch-Indië, waar het is uitgegaan van de Christelijke zending, dan moet ieder, die aan de Inlandsche bevolking de voorrechten van goed en aan het Nederlandsche gezag zoowel als aan haar ten goede komend onderwijs wil verzekeren, juist prijs stellen op het behoud en den bloei van die scholen, welke blijkens haar aantal en het getal harer leerlingen bij de betrokken Inlandsche bevolking den meesten ingang hebben gevonden.” Subsidieering van het zendingsonderwijs was dus volkomen verantwoord: „Wanneer eene school, waar ook op de vorming van het hart en karakter van het kind prijs gesteld en daarom de godsdienst niet uitgesloten, maar als tot 's menschen opvoeding en ter bereiking zijner bestemming onontbeerlijk beschouwd wordt, geene leeringen verspreidt, tegenstrijdig met de wetten of goede zeden, is zij volkomen geoorloofd; en zoodra het daar gegeven onderwijs bijval vindt bij degenen waarvoor het bestemd is, en dus aan eene werkelijk bestaande behoefte voldoet, kan er voor de Regeering geen reden bestaan, aan eene zoodanige school, alleen uithoofde van de godsdienstige richting van het daar gegeven onderwijs en waarvan toch niemand, die er niet van gediend zoude zijn, zoude behoeven gebruik te maken, hare ondersteuning te onthouden”¹⁾.

In deze duidelijke bewoordingen, hoe weinig fraai ook naar den vorm, introduceerde Keuchenius derhalve een nieuwe opvatting omtrent de neutraliteitspolitiek, die de overheid sinds het midden der eeuw had gevolgd. Geheel in overeenstemming met de nederlandsche wetgeving, die in 1889 eveneens de subsidiemogelijkheid bracht, maakte de negatieve neutraliteit, die angstvallig steun aan op een godsdienstig beginsel stoelende scholen onthield, plaats voor een positieve neutraliteit, die ondersteuning veroorloofde aan iedere school, van welke richting ook, waar maatschappelijk nuttig onderwijs werd

¹⁾ Brouwer, blz. 51.

gegeven. Keuchenius was dan ook volkomen consequent, toen hij zich tegenstander toonde van het denkbeeld om de Mohammedaansche godsdienstscholen van gouvernementsteun uit te sluiten: „Terwijl — voor zoover mij bekend is — nog nimmer gebleken is, dat zij eene Regeeringssubsidie verlangen zouden, kan er in beginsel geen bezwaar zijn, ook subsidie toe te kennen aan Mohammedaansche bijzondere scholen, mits — want daaraan behoort te worden vastgehouden — op die inrichtingen werkelijk maatschappelijk onderwijs overeenkomstig het zesde punt van artikel 1 van Staatsblad 1874 No. 99 ¹⁾ gegeven worde, zij het dan ook op godsdienstigen grondslag, en niet hoofdzakelijk onderricht worde gegeven in de vormen van den Mohammedaanschen eeredienst, of in de plichten, welke de geloovige Islamiet te vervullen heeft. Zij zouden dan mijns inziens het karakter van inrichtingen van onderwijs missen, zooals dit krachtens het Regeeringsreglement moet worden opgevat.”

De feiten hebben Keuchenius en Groeneveldt geheel in het gelijk gesteld. Het echte Mohammedaansche godsdienstonderwijs, de langgar's, pesantrèn en soerau's, zijn steeds inrichtingen van louter theologischen aard gebleven en zijn nergens tot instituten voor ontwikkelend onderwijs uitgegroeid. Van subsidie aan onderwijsinstellingen op Mohammedaanschen grondslag kon dan ook eerst in het jongste verleden sprake zijn, toen Islamietische particuliere vereenigingen zich zijn gaan toeleggen op het oprichten van scholen, die in het onderwijsstelsel van het gouvernement passen.

De opneming van de Mohammedaansche scholen in het onderwijsstelsel, door Groeneveldt „een welbegrepen staatsbelang” genoemd, is in beginsel dus aanvaard, maar in feite nimmer tot stand gekomen. Groeneveldt's denkbeeld is dan ook vooral opmerkelijk omdat het aansloot bij de pogingen van Van der Capellen en Van den Bosch om het autochthone onderwijs in het stelsel van de overheid op te nemen. Dat omstreeks 1848 in deze richting niet werd gestreefd, is verklaarbaar: het inlandsch onderwijs, dat toen op Java werd ingevoerd, beoogde in

¹⁾ Deze bepaling schreef voor dat het onderwijs minstens moest omvatten: lezen, schrijven en de vier hoofdregels van het rekenen.

de eerste plaats ambtenarenopleiding. Eerst toen met Fransen van de Putte het inlandsch onderwijs een algemeene doelstelling verkreeg, los van de administratieve behoeften van het gouvernement, moest de gedachte weder opkomen, of het autochthone onderwijs niet mede aan snelle verbreiding van volksontwikkeling kon worden dienstbaar gemaakt. Ten slotte is in 1907 een tusschenoplossing gevonden; de sinds dat jaar opgerichte desascholen, die thans de breede basis van het indische onderwijsstelsel vormen, zijn van boven af in de inheemsche dorps huishouding geïntroduceerd en mogen in geen enkel opzicht als autochthone inrichtingen worden beschouwd, doch als desa-instellingen zijn zij, beter dan een gouvernementsschool ooit zou kunnen, in de desasfeer opgenomen en sluiten zij zich geheel bij hare landelijke omgeving aan.

In 1890 (Staatsblad No. 224) kwam dan de schrapping tot stand van de bepaling, die subsidieering van inlandsch onderwijs op godsdienstigen grondslag verbood; sinds dat jaar konden dus scholen van alle gezindten financieelen steun van het land verkrijgen. Het volgende jaar onderging het europeesch onderwijsreglement een wijziging van dezelfde strekking (Staatsblad 1891 No. 130); de eerste school die daarvan profiteerde was de in 1887 te Batavia opgerichte School met den Bijbel, die bij gouvernementsbesluit van 20 October 1891 een subsidie van f 2500 voor het loopende jaar ontving ¹⁾.

Daarmede was van het drietal brandende vraagstukken, dat zich toenmaals om het inlandsch onderwijs bewoog, slechts één opgelost. De differentiatie van het inlandsch onderwijs, zooals deze vooral door Stortenbeker was voorgestaan, had wel instemming gevonden bij minister Sprenger van Eijk, maar in de wetgeving was die opvatting nog niet geconsolideerd. En evenmin was bepaald, welk aandeel de gesubsidieerde school naast de gouvernementsschool in het onderwijsstelsel zou verkrijgen. Gelijk reeds bleek was er een sterke strooming om het eenvoudige inlandsche onderwijs geheel aan particulieren over te geven en het gouvernementsonderwijs te beperken tot de bovenlaag der inheemsche samenleving. Verkerk Pistorius wenschte het op

¹⁾ O.V.E. 1891, blz. 70.

principieele, Stortenbeker op praktische gronden. De indische regeering sloot zich daarbij ten slotte aan: gouverneur-generaal Pijnacker Hordijk diende, uitgaande van de ontwerpen van Groeneveldt, in 1891 een voorstel in, dat de splitsing der openbare inlandsche lagere scholen in twee categorieën en tevens de overlating van het volksonderwijs aan het locale en particuliere initiatief — dat dan daarvoor subsidie zou ontvangen — inhield.

Zou Keuchenius aan het bewind zijn gebleven, dan zouden deze hoogst belangrijke voorstellen stellig in werkelijkheid zijn omgezet. Echter kwam in 1891 het rechtsche ministerie-Mackay te vallen, om plaats te maken voor het liberale kabinet-Tak. De nieuwe minister van koloniën Van Dedem oordeelde het gewenscht de beide elementen van het reorganisatievoorstel afzonderlijk af te handelen: hij achtte de differentiatie van de inlandsche scholen voor onmiddellijke verwezenlijking vatbaar, doch wenschte, alvorens zich uit te spreken over de taakverdeling tusschen het openbaar en het bijzonder onderwijs, eerst het resultaat van de nieuwe subsidievoorschriften af te wachten.

Aldus ontstond het Koninklijk besluit van 28 September 1892 (Indisch staatsblad 1893, No. 125), dat met intrekking van het vigeerende besluit van 1871 de grondslagen van het inlandsch onderwijs opnieuw regelde. Daarbij werden de inlandsche scholen in twee categorieën verdeeld:

a. de scholen der eerste klasse, meer in het bijzonder bestemd voor de kinderen van Inlandsche hoofden en van andere aanzienlijke of goeude Inlanders;

b. de scholen der tweede klasse, bestemd voor kinderen der Inlandsche bevolking in het algemeen".

De arbeidsverdeling tusschen de beide schooltypen werd aldus gedacht, dat de scholen der eerste klasse zouden worden gevestigd „op hoofdplaatsen van gewesten, afdeelingen en onderafdeelingen en daarmee overeenkomende plaatsen, benevens in middelpunten van handel en nijverheid en in het algemeen op zulke plaatsen, waar aan meer uitgebreid lager onderwijs behoefte bestaat" ¹⁾. De eerste-klasse

¹⁾ Art. 1 van het Inlandsch onderwijsreglement (S. 1893 No. 128).

scholen, bestemd voor de bovenlaag der inheemsche samenleving — de aristocratie en de gegoeden — en ingesteld op de behoeften van administratie, handel en bedrijf, zouden dus uitzonderingsonderwijs geven, terwijl de scholen der tweede klasse in de onderwijsbehoefte van de groote massa zouden voorzien. Hetgeen vroeger was nagestreefd door een splitsing in verplichte en facultatieve vakken zou voortaan worden bereikt door een splitsing in schooltypen. De eerste-klasseschool zou echter geen exclusief karakter hebben; slechts op plaatsen waar meer dan één school van dit type zou bestaan zou een van deze uitsluitend bestemd kunnen worden voor aanzienlijken.

De scholen der eerste klasse, zooals die na 1893 werden opgericht, verschilden van die der tweede klasse in cursusduur, leerplan, leerkrachtenvoorziening en schoolgeld. Voor de scholen der tweede klasse bleef de leergang op drie jaren gesteld; het leerplan omvatte lezen, schrijven en rekenen. De eerste-klassescholen waren berekend op een duur van vijf jaren, waarbij naast de genoemde drie vakken ook aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis, handteekenen en landmeten werden onderwezen. Gratis toelating was op de laatstgenoemde scholen niet mogelijk; wel werd voor minvermogende aanzienlijken de gelegenheid opengesteld om minder te betalen dan het vastgestelde minimum van f 1 's maands ¹⁾).

De leerkrachten voor de scholen der eerste klasse zouden zooveel mogelijk een kweekschoolopleiding hebben genoten, hetgeen voor de tweede-klassescholen niet vereischt was. Gehandhaafd bleef het principe, dat de inlandsche school, ook die der tweede klasse, volledig door het land werd bekostigd en dat daartegenover steeds schoolgeld zou worden geheven. Slechts daar, waar de bevolking zich van oudsher belastte met het oprichten, onderhouden en vernieuwen der schoolgebouwen zou het instituut van de kostelooze school bestaan blijven; ook deze uitzonderingsbepaling werd uit het reglement van 1871 overgenomen. Getornd werd evenmin aan het beginsel, dat het onderwijs steeds in de volkstaal zou worden gegeven en slechts in het Maleisch, waar de volkstaal ongeschikt werd geoordeeld.

¹⁾ S. 1894 No. 6.

De reorganisatie van het inlandsch onderwijs van 1893 is hier eenigszins uitvoerig geschetst, omdat de in dat jaar ingevoerde differentiatie sindsdien is blijven voortbestaan. Naar den vorm bestaan de inlandsche scholen der eerste en der tweede klasse, zooals die in 1893 het aanzijn kregen, niet meer. De eerste-classescholen zijn, geheel vernederlandscht, tot hollandsch-inlandsche scholen omgezet; de tweede-classescholen, welke benaming nog veelvuldig gehoord wordt, leven voort in de zgn. vervolgscholen, welke de voortzetting van de desaschool vormen. Doch in wezen is de differentieering van 1893 gehandhaafd; opmerkelijk is, dat het inlandsch onderwijsreglement van dat jaar (staatsblad No. 128) nog altijd bestaat, al vertoont het vele ouderdomsgebreken.

*

* *

Het directe gevolg van de reorganisatie van het inlandsch onderwijs bestond hierin, dat de hoofdscholen als zoodanig moesten verdwijnen. Deze scholen toch, bij wijze van proef in 1878 opgericht, hadden de bestemming voortgezet lager onderwijs te geven aan de inheemsche aristocratie. Deze taak kon nu worden overgenomen door de inlandsche scholen der eerste klasse, zoodat het vraagstuk van de hoofdscholen thans acuut werd. Eigenlijk waren deze onderwijsinrichtingen sedert hare oprichting steeds een voorwerp van onderzoek geweest, bepaaldelijk met het oog op hare bestemming. Reeds in 1880 werd aan den directeur van justitie de opdracht verstrekt in overleg met zijn ambtgenoot van onderwijs de mogelijkheid na te gaan de hoofdscholen mede dienstbaar te maken aan de opleiding van inlandsche officieren van justitie. Vervolgens werd in 1882 een commissie benoemd, die in algemeenen zin zou nagaan, welke veranderingen de hoofdscholen dienden te ondergaan¹⁾. De commissie bepleitte in haar rapport verlenging van den cursusduur van vier tot vijf jaren, hervorming van het onderwijs in meer juridische richting — waartegenover enkele vakken als vormleer en geschiedenis konden vervallen — en aanwijzing van rechterlijke ambtenaren tot de functie van directeur;

¹⁾ Leden der commissie waren P.S.A. de Clercq, inspecteur inlandsch onderwijs, Mr. J. H. Bergsma, lid hooggerechtshof, en O. A. Burnaby Lautier, assistent-resident van Soekaboemi. Vgl. V.I.O. 1878—1882, blz. 3 en 109.

de hoofdscholen zouden dus vakscholen voor aanstaande ambtenaren worden.

Het in 1884 aangevangen bezuinigingsstreven had echter tot gevolg, dat de voorstellen der commissie door de regeering niet werden overgenomen, en dat het vraagstuk in zijn vollen omvang aan de orde bleef; men zocht in de richting van een goedkooper schooltype dan de bestaande hoofdschool was. De meeningen op dit punt waren echter, zooals gebruikelijk, ten zeerste verdeeld. Verkerk Pistorius, die in zijn rapport van 1884 ook de hoofdscholen in beschouwing nam, wees op het tweeslachtig karakter dezer inrichtingen: eensdeels werd er middelbaar onderwijs gegeven met hoog bezoldigd personeel, anderdeels was het noodzakelijk gewoon lager onderwijs te geven doordien de van de inlandsche school afkomstige leerlingen een te geringe algemeene ontwikkeling bezaten. Daarom wenschte hij een geheel nieuwen opzet: de hoofdscholen behoorden te worden vereenvoudigd tot instituten, die gelijkenis vertoonden met de Ambonsche burgerschool, dus tot scholen voor gewoon lager onderwijs met Nederlandsch als voertaal. Aansluitend op die inrichtingen voor lager onderwijs zou dan een instituut voor ambtenarenopleiding kunnen worden gecreëerd in den geest, zooals de commissie van 1882 had voorgesteld.

De directeur van onderwijs, Stortenbeker, was het met dezen gedachtengang slechts ten deele eens. Ook hij wenschte splitsing van het zonderlinge conglomeraat, dat hoofdschool heette; ook hij dacht zich als basis een algemeen vormend lager onderwijs op nederlandschen voet, met een ambtenarenopleiding daarop aansluitend; doch in stede van een „speciale” school in den geest van de Ambonsche burgerschool wenschte hij als onderbouw de europeesche lagere school, dan wel een inlandsche school als de latere eerste-klasseschool met Nederlandsch. De eerste oplossing scheen hem de meest aanbevelenswaardige, o.a. wegens het groote aantal europeesche scholen, terwijl het getal der nieuw op te richten scholen voor uitgebreid lager onderwijs voor inlanders uiteraard altijd klein zou blijven.

Het resultaat van al deze voorstellen was, dat er voorloopig niets gebeurde. De hoofdscholen overleefden de bezuinigingsactie van 1884 vrijwel ongewijzigd en de regeering bepaalde er zich toe, verschil-

lende te kostbare plannen op zijde te leggen. De voorstellen van de commissie van 1882 bleven liggen, vooral wegens de hooge kosten; ook het vroeger gedachte centraal instituut voor inlanders, dat door Stortenbeker en Verkerk Pistorius in gewijzigden vorm naar voren was gebracht, werd verworpen. De regeering achtte de hoofdenscholen in haar bestaanden vorm niet zoo ongeschikt als hare adviseurs en was van oordeel, dat verdere speciale vorming tot inlandsch ambtenaar beter in de praktijk kon geschieden ¹⁾).

Een gezond leven leidden echter de hoofdenscholen ook daarna niet; zij bleven kwijnen. Reeds in 1888 kwamen de adviseurs met een nieuw denkbeeld: er zouden op de drie hoofdplaatsen van Java tweejarige cursussen worden geopend, waar inheemsche jongelieden in de beginselen van het recht zouden worden ingeleid. Daaruit emanerde een voorstel, gedaan bij de begroting voor 1891, om te Batavia een „djaksaschool” op te richten ter opleiding van inheemschen tot rechterlijke ambten (lid eener inlandsche rechtbank, inlandsch officier van justitie). Daar echter de wetgevende macht voor dit denkbeeld weinig bleek te gevoelen, opperde minister Mackay een ander plan: een van de vier hoofdenscholen zou bestemd worden voor de opleiding van inlandsche ambtenaren in het algemeen (dus niet alleen juridische ambten). Het gevolg was, dat in 1892 wederom een commissie in consult werd geroepen, juist tien jaren na de vorige; zij had tot opdracht, het door het opperbestuur uitgedachte plan op zijn waarde te onderzoeken ²⁾).

De commissie van 1892 was gelukkiger dan haar voorgangster van 1882: hare voorstellen werden in het volgende jaar verwezenlijkt ³⁾. Zij had dan ook den wind mee: de reorganisatie van het inlandsch onderwijs maakte, naar wij zagen, een anderen opzet van de hoofdenscholen welhaast onvermijdelijk. Slechts in zooverre bleef de regeering voorzichtig, dat de reorganisatie vooreerst beperkt bleef tot ééne der

¹⁾ Vgl. V.I.O. 1883—1887, blz. 104—105.

²⁾ Leden van de commissie waren: J. Habbema, inspecteur van het inlandsch onderwijs; K. F. Holle, de bekende kenner van het Soendaasch; F. A. Lieftrinck, inspecteur van cultures; Mr. Ch. A. Nieuwenhuys, landraadvoorzitter.

³⁾ Over het voorafgaande: V.I.O. 1888—1892, blz. 6.

vier hoofdscholen: die te Magelang. Het onderwijs aan deze school werd in twee afdeelingen gesplitst. De laagste zou omvatten een driejarigen cursus, waar algemeen vormend onderwijs zou worden gegeven in den geest van dat der bestaande hoofdscholen; de daarbij aansluitende tweede afdeeling, berekend op een duur van twee jaren, zou dan de vakken omvatten, die de aanstaande inheemsche ambtenaar behoefde: beginselen der rechtswetenschap, staats- en administratiefrecht van Ned.-Indië, staathuishoudkunde, lijn- en kaartteekenen, landmeten en waterpassen. Belangrijk was daarbij het besluit, dat in afwijking van de tot dusver aan de hoofdscholen gevolgde practijk de voertaal aan de gereorganiseerde school te Magelang niet het Nederlandsch zou wezen, doch de landstaal of het Maleisch. De strooming in de richting van vervanging der nederlandsche taal door de inheemsche, die sinds 1884 waar te nemen viel, was derhalve nog aanwezig. In een later hoofdstuk zal blijken, dat spoedig na 1893 het getij kenterde.

*
* * *

De beslissing van 1890, waarbij het verbod van subsidieverleening aan scholen op godsdienstigen grondslag was opgeheven en dus de zending aanspraak verkreeg op steun voor haar onderwijs, had geen oplossing gegeven voor de vraag, in welke mate de regeering naast de openbare school het bijzonder onderwijs zou inschakelen. Moest er een taakverdeeling komen, zooals Verkerk Pistorius en ook Stortenbeker voor den geest had gestaan, of was het voldoende, dat men zulks aan de omstandigheden overliet?

Het was aan minister Van Dedem beschoren ten aanzien van dit moeilijke punt de eindbeslissing te nemen ¹⁾. De meeningen daaromtrent waren verdeeld. Het lid van den raad van Indië W. O. Gallois stelde in 1892 na een reis in de Minahassa voor het gewone lager onderwijs aldaar geheel over te laten aan het Nederlandsch Zendelinggenootschap, zoodat het gouvernement zich zou kunnen be-

¹⁾ Het volgende is ontleend aan: Publicatie no. 9 (2e stuk) der H.I.O. commissie, blz. 18—20.

palen tot het meer uitgebreid lager onderwijs. Anderen waren gekant tegen een dergelijken gang van zaken. De minister zelf bepaalde zich voorshands tot de opmerking, dat men bij de uitbreiding van het volksonderwijs niet in de eerste plaats moest denken aan het particulier initiatief.

Op grond van al deze onzekerheden besloot de indische regeering, voorloopig geen subsidiën meer te verleenen. Dit ging den minister echter te ver. Hij bepaalde, dat de aangehouden subsidie-aanvragen in behandeling moesten worden genomen en dat de beslissing daaromtrent „met meer voortvarendheid worde voorbereid dan het tot dusverre is geschied.” Tevens nam de minister nu een beslissing omtrent de rol, die aan het bijzonder onderwijs naast de openbare school zou worden toebedeeld. Van Dedem schreef op 11 Augustus 1893: „De Regeering behoort met erkenning en waardeering van hetgeen particuliere krachten tot stand brengen er vooreerst voor te waken, dat nimmer uitsluitend aan bijzondere personen en genootschappen overgelaten worde, wat in de eerste plaats de plicht is van het gouvernement.”

Daarmede was definitief afgerekend met het denkbeeld, een deel van het onderwijsterrein gereserveerd te houden voor het particuliere initiatief, hetzij omdat dit goedkooper zou uitkomen, hetzij omdat de particuliere school de volksziel gemakkelijker zou bereiken. „Het bijzonder onderwijs zou dus niet ten deele *in de plaats* treden van het openbaar onderwijs, maar zag zich een taak aangewezen *naast* het van de Regeering uitgaande openbare onderwijs”¹⁾.

Restte dus slechts, een regeling vast te stellen van de bedragen, die elke school aan subsidie zou kunnen genieten. In 1890, toen de eisch van godsdienstloos onderwijs was weggevallen, was in de hoegrootheid der tegemoetkomingen geen verandering gebracht, zoodat hier nog steeds de voorschriften van 1874 golden. Deze kenden, behalve een toelage voor eerste inrichting, slechts subsidie ten behoeve van de aanschaffing van leermiddelen en schoolbehoeften, zoodat de belangrijkste post op het budget eener school, de onderwijzersalarissen,

¹⁾ Aldaar, blz. 20.

buiten de subsidie bleef. Reeds had de minister te kennen gegeven tegenover subsidie voor de salarissen niet afwijzend te staan. De subsidie-ordonnantie van 1895 (Staatsblad no. 146) was dan ook vrijgevinger dan haar voorgangster van 1874: behalve voor eerste inrichting en voor aanvulling en onderhoud daarvan kende zij nog subsidie toe voor „verdere uitgaven”, afhankelijk van het aantal leerlingen der school. Bovendien werd in afwijking van de oude regeling bepaald, dat de subsidiegelden geheel ter vrije beschikking van de schoolbesturen zouden staan en dat aanwending voor bepaalde doeleinden niet meer verplicht was. Aldus konden de schoolbesturen de ontvangen bedragen mede besteden ter tegemoetkoming in de personeelskosten. Het spreekt vanzelf, dat niet getornd werd aan de in 1890 genomen principieele beslissing, eventueel ook Mohammedaansche scholen in het genot van subsidie te stellen; de ordonnantie van 1895 spreekt zonder eenige beperking van „particuliere Inlandsche scholen, op welke lager onderwijs wordt gegeven.” Daarbij trekt het de aandacht, dat hier de onderscheiding tusschen eerste en tweede klasse scholen niet werd gemaakt. Inderdaad is de scheiding tusschen deze beide typen van inlandsche scholen, zooals die sinds 1893 bij het gouvernement ingang vond, bij het bijzonder onderwijs nimmer gemaakt.

Een subsidieregeling voor het europeesch lager onderwijs bleef voorloopig achterwege. Toen in 1891 na een langdurige gedachtenwisseling tusschen de regeering en het opperbestuur, waarbij ook de moederlandsche regeling in het geding kwam, de beletselen voor subsidieering van scholen op godsdienstigen grondslag waren weggenomen, werd het gewenscht geacht niet aanstonds regelen omtrent het subsidiebedrag vast te stellen. Beter werd het geoordeeld, ten dezen eerst meer ondervinding op te doen. Er werd dus mede volstaan, de aandacht der Christelijke kerkbesturen en der zendelingenootschappen te vestigen op de nieuwe beginselen, welke waren aangenomen inzake subsidie aan Christelijke scholen. Eerst in 1906 werden „regelen voor de toekenning van subsidiën uit 's Lands kas aan particuliere Europeesche lagere scholen” vastgesteld.

*

* *

De reactie op het punt van de verbreiding der nederlandsche taal onder de inheemsche bevolking, die reeds tot uiting kwam bij de reorganisatie van de gewone inlandsche scholen, de kweekscholen en de hoofdenscholen, liet ook haar sporen achter bij de europeesche lagere scholen. Het was de in 1889 opgetreden onderwijsdirecteur Van der Kemp ¹⁾ — Groeneveldt was na een directoraat van slechts twee jaren afgetreden wegens zijne benoeming tot lid van den raad van Indië — die in 1890 het aloude vraagstuk, de toelating van Inlanders tot de europeesche lagere school, opnieuw te berde bracht ²⁾.

In een brief van Februari 1890 deed Van der Kemp uitkomen, dat het gemiddelde percentage der niet-nederlandsche leerlingen op de europeesche lagere scholen, dat op 6,6 kon worden gesteld, een te gunstig beeld gaf van de werkelijkheid. Er waren immers naast scholen, waar nagenoeg geen inheemsche leerlingen werden aangetroffen, andere scholen, waar het aantal niet-Europeanen zeer hoog was. Zoo b.v. in het Serajoedal: te Poerbalingga en Bandjarnegara was meer dan 40 % der leerlingen van inheemschen landaard, en te Wonosobo was het aantal Inheemschen zelfs driemaal zoo groot als dat der Nederlanders. Ten deele was dit het gevolg van de slappe uitvoering der bestaande bepalingen: men lichtte dikwijls de hand met den leeftijdseisch, met het schoolgeld en, wat de „eerste scholen” betreft, met de voorgeschreven kennis van de nederlandsche taal. Hoe dan ook, Van der Kemp achtte een toelating van niet-Nederlanders op eenigszins ruimere schaal voor beide partijen uit onderwijskundig oogpunt ongewenscht. „Een onderwijs, zoo geheel staande buiten de maatschappij, waarin het kind zich beweegt, als de Europeesche school voor Inlanders, is in beginsel verkeerd; toch moet het zich onwillekeurig naar het vreemde element plooiën, want het zal wel geen betoog behoeven, dat de vorm van het lager onderwijs

¹⁾ P. H. van der Kemp (1845—1921) maakte zich op ouderen leeftijd op het gebied der indische geschiedenis verdienstelijk, bepaaldelijk t.o.v. de onmiddellijk op het Engelsch tusschenbestuur volgende periode.

²⁾ Het volgende ontleend aan: Publicatie H.I.O. Commissie no. 9 (2e stuk), blz. 21—28.

onwillekeurig gewijzigd wordt, al naar dat de bestemming is uitsluitend voor het volk, waarvoor het in het leven werd geroepen, dan wel voor kinderen eener andere natie". Als een paedagogisch bezwaar kon ook gelden, dat de inheemsche kinderen, die het veelal niet verder brachten dan de lagere klassen, eenige jaren ouder plachten te zijn dan hun europeesche makkers in hetzelfde leerjaar, mede doordien zij op ouderen leeftijd dan de voorgeschrevene werden toegelaten.

Men diende dus, zoo meende Van der Kemp, terug te komen op de vrijgeevige regeling uit de jaren 1868 en 1872. Voortaan zouden niet de plaatselijke autoriteiten, doch de directeur van onderwijs aan niet-europeanen de vergunning tot het bezoeken van de europeesche lagere school moeten verleen; deze zouden alsdan niet langer dan twee jaren in eenzelfde klasse mogen verblijven. Voorrang zou daarbij worden verleend aan kinderen van aanzienlijke Inlanders, die geen gelegenheid hadden te zijner tijd de hoofdenschool te bezoeken, alsook aan kinderen, die van plan waren eerlang vakonderwijs te volgen, dat in de nederlandsche taal werd gegeven. Natuurlijk zouden ook de oude voorschriften voortaan krachtig moeten worden gehandhaafd.

Het gelukte Van der Kemp niet aanstonds, de aanneming zijner voorstellen te verkrijgen. De raad van Indië erkende weliswaar, dat eenige beperking wenschelijk was, doch oordeelde de maatregelen van den departementschef te ingrijpend. Niet ten onrechte wees het college erop, dat men den drang naar kennis onder de inheemsche bevolking zoo min mogelijk moest belemmeren en dat het hard zou wezen de toegangspoort tot de europeesche school te vernauwen zonder er iets anders voor in de plaats te stellen. De gouverneur-generaal, Pijnacker Hordijk, bleek van hetzelfde gevoelen. „De groote toevloed van Inlandsche leerlingen tot de Europeesche scholen is op het oogenblik wel eenigszins hinderlijk, maar toch niet zóó, dat die leerlingen nu eensklaps zouden moeten worden teruggestooten". Men deed dan ook beter te wachten, tot het plan tot oprichting van eerste-klassescholen tot uitvoering zou zijn gekomen, welke scholen, bestemd voor de inheemsche aristocratie, de taak van de europeesche scholen zouden kunnen overnemen voor een deel.

De door den gouverneur-generaal genomen beslissing strookte geheel met de inzichten van minister Keuchenius. Deze had in 1864 als lid van den raad van Indië medegewerkt aan de openstelling van de europeesche school voor inheemsche kinderen, zoodat a priori kon worden verwacht, dat hij voor een terugtred weinig geporteerd zou zijn. Inderdaad bleek Keuchenius ook thans een voorstander te zijn van verbreiding der nederlandsche taal onder de inheemschen, zoodat hij betreurde, dat deze taal in 1886 van de kweekscholen voor inlandsche onderwijzers was verdwenen; mocht zij als voertaal al ongeschikt zijn gebleken, als leervak had zij kunnen zijn gehandhaafd „als middel om voor het Inlandsch onderwijs geschikte boeken te verkrijgen en niet minder om tot hooger wetenschap te kunnen opklimmen”. Ook prijsvragen en belooningen behoorden den lust om Nederlandsch te leeren aan te wakkeren: „Het moet worden op prijs gesteld, dat de hoofden trachten zich die taal eigen te maken. Zij zullen er te betere hoofden door kunnen worden.”

De ministerieele denkbeelden vonden in Indië echter geen onverdeelde instemming. De raad van Indië was van meening, dat de europeesche scholen en de hoofdenscholen voldoende in de behoefte aan Nederlandsch bij de inheemsche bevolking voorzagen en dat, bij wederinvoering dier taal op de kweekscholen, de eigenlijke onderwijzersopleiding in het gedrang zou komen. Doch wel kon de regeering naar 's raads meening iets anders doen: zij kon zich keeren tegen de vooroordeelen, die in de kringen der Nederlanders heerschten ten opzichte van het aanleeren der hollandsche taal door Inheemschen. Bepaaldelijk schenen de ambtenaren van het binnenlandsch bestuur „meestal de kennis dier taal bij Inlanders niet alleen niet te waardeeren, maar zelfs schadelijk te achten, althans zij doen niets om oefening in het Nederlandsch aan te moedigen; zelfs zijn er — aldus nog steeds de raad — die op grond van zonderlinge begrippen omtrent Inlandsche etiquette, weigeren zich met Inlanders in die taal te onderhouden. Zoo wordt de kennis die de Regeering met veel moeite en kosten aan de Inlandsche ambtenaren tracht bij te brengen met opzet door Hare Europeesche dienaren onvruchtbaar gemaakt”.

Aan dit denkbeeld werd uitvoering gegeven. In een circulaire van

10 September 1890¹⁾) nam de regeering stelling tegen het zoo juist vermelde onder de europeesche bestuursambtenaren heerschende vooroordeel, en werd het gebruik van de nederlandsche taal door Inlandsche hoofden en ambtenaren als een der regeering welgevallige zaak aangemerkt. De circulaire werd gericht aan alle hoofden van gewestelijk bestuur.

Het aftreden van Keuchenius als minister van koloniën in Februari 1890 en het ontslag van het kabinet-Mackay in Augustus van het daarop volgende jaar had tot gevolg, dat de actie ten gunste van de verbreiding der nederlandsche taal weder in reactie verkeerde. Minister Van Dedem toch koesterde op dit gebied geheel andere inzichten. Bij de herziening van het reglement op het europeesch lager onderwijs, waarover aanstonds meer, zette hij in een rapport aan de koningin-regentes zijne denkbeelden uiteen omtrent de toelating van Inheemschen tot de europeesche school. Hij was van oordeel dat, nu de inlandsche scholen der eerste klasse het aanzijn hadden gekregen, de toelating van Inlanders tot de europeesche school kon worden beperkt. „Immers het moet in de bedoeling liggen, dat de categorie van aanzienlijke en gegoede Inlanders, die tot nu toe van de gelegenheid gebruik maakten om op de Europeesche lagere school te worden onderwezen, zooveel mogelijk zich wenden tot de genoemde Inlandsche scholen der eerste klasse, omdat uit de daar gevormde leerlingen de toekomstige bezoekers moeten gevonden worden van de inrichtingen tot meer uitgebreid onderwijs aan zonen van Inlandsche hoofden en van andere aanzienlijke of welgestelde Inlanders. Terwijl ik niet zoover zou willen gaan om den toegang van de Europeesche school aan Inlandsche knapen geheel te verbieden, zullen, naar het mij voorkomt, de ouders de door de plaatselijke Schoolcommissie telkens op behooren te worden gewezen, dat zij de toekomst hunner kinderen beter verzekeren door hen te plaatsen op de Inlandsche school der eerste klasse”.

Deze uitspraak, die de koninklijke goedkeuring verwierf (1893),

¹⁾ B. no. 6496.

gaf Van der Kemp aanleiding, zijne vier jaar geleden afgewezen voorstellen weder voor den dag te halen. Het concept-reglement, dat hij in Februari 1894 aan de regeering voorlegde, bevatte de volgende maatregelen ter inperking van den toeloop van niet-nederlanders tot de europeesche lagere school: de leeftijd van zeven jaren (te voren: acht) mocht niet overschreden zijn, de eisch van voldoende kennis der nederlandsche taal zou ook gelden voor „niet-eerste” scholen, de toelating zou nimmer tot weigering van europeesche kinderen door plaatsgebrek mogen leiden, en het aandeel der inheemsche kinderen zou hoogstens 10 % van het totaal mogen bedragen. De bepalingen nopens het hoogere schoolgeld voor niet-europeanen zouden van kracht blijven.

De raad van Indië gevoelde voor al deze voorschriften weinig, doch moest erkennen, dat zij geheel strookten met de beginseluitspraak van den minister. Het college kon weinig anders doen dan aanbevelen, dat de proef maar eens genomen moest worden, doch adviseerde „het denkbeeld van uitsluiting niet te zeer op den voorgrond te doen treden”. Daarom stelde de raad voor het percentage inheemsche leerlingen niet te limiteeren, daar de overige bepalingen een voldoende remmende werking zouden blijken uit te oefenen.

In het nieuwe europeesch onderwijsreglement, dat gouverneur-generaal Van der Wyck in 1894 vaststelde (staatsblad no. 192), werd nu de toelating van niet-europeesche leerlingen geregeld zooals die door Van der Kemp was voorgesteld en door den raad van Indië was geëmendeerd. Een maximumpercentage werd voor deze groep dus niet vastgesteld, maar ten aanzien van leeftijd, schoolgeldbetaling en kennis van de nederlandsche taal hadden de inheemsche en chineesche leerlingen op de europeesche lagere school aan bijzondere eischen te voldoen.

Het effect van deze nieuwe regeling was minder groot dan van enkele zijden was verwacht; de in den raad van Indië tot uiting gebrachte vrees, dat de europeesche school vrijwel geheel voor niet-europeesche leerlingen zou worden gesloten, werd niet bewaarheid. Slechts dit werd bereikt, dat het percentage der niet-nederlandsche leerlingen, dat tevoren stijgende was geweest, sinds 1893 vrijwel

constant bleef ¹⁾. De rust op dit punt was echter slechts van tijdelijken aard: in den aanvang der twintigste eeuw moest het netelige probleem nog verschillende malen aan de orde worden gesteld.

*
* * *

De herziening van het europeesch onderwijsreglement van 1894, waarvan sprake was, had buiten de reeds gereleveerde toelatingsregeling geen élatante beteekenis, evenmin als het bijbehorend schoolreglement ²⁾. Toch verdienen enkele veranderingen vermelding. Bepaald werd dat, ingeval op een plaats meer dan één „eerste school” werd aangetroffen, eene daarvan (de „eerste school A”) slechts toegankelijk zou zijn voor leerlingen die in de drie hoogste betalingscategoríeën vielen. Daar tot dusverre het tarief voor alle „eerste scholen” gelijk was geweest, beteekende deze maatregel een accentueering van het standskarakter van sommige dier scholen. Verder werd algemeene invoering van het teekenenonderwijs voorgeschreven, zoodat de afzonderlijke namiddagcursussen voor dit vak, die op de drie hoofdplaatsen van Java bestonden, werden opgeheven.

De regeling van het europeesch onderwijs in 1894 heeft, evenals het reglement van het inlandsch onderwijs uit het voorafgaande jaar, sindsdien stand gehouden; het nieuwe europeesch onderwijsreglement van 1934 toch ³⁾ bracht feitelijk weinig nieuws en beoogde slechts, de tallooze malen gewijzigde voorschriften in nieuwen en overzichtelijken vorm uit te vaardigen. Men hechte aan de codificatiejaren 1893—1894 echter niet meer waarde dan zij verdienen. De toestanden in Indië zijn zich in snel tempo blijven ontwikkelen en in het onderwijsstelsel zijn sindsdien fundamenteele wijzigingen aangebracht. Reeds werd het inlandsch onderwijsreglement als volkomen verouderd gekenschetst; thans kan hieraan worden toegevoegd, dat het europeesch onderwijsreglement, ofschoon minder obsoleet, bij de toepassing talrijke moeilijk-

¹⁾ Op de openbare scholen was het aandeel der niet-europeesche leerlingen ult. 1892 9,4 %, ult. 1899 10,7 %.

²⁾ S. 1894 no. 192 en 193.

³⁾ S. 1934 no. 398.

heden oplevert en zonder bezwaar een niet meer bruikbaar stuk wetgeving kan worden genoemd. Wie slechts aandacht heeft voor den uiterlijken juridischen schijn, zou in de regelingen van de jaren '93 en '94 een afsluiting willen zien eener periode van opbouw; in werkelijkheid zijn zij slechts kleine bakens geweest in een stroom, die juist na de genoemde jaren ten zeerste zou aanzwellen.

Litteratuur; behalve de bij hoofdstukken VI en VII vermelde: N. Graafland, Wenschelijkheid van eene radicale reorganisatie van het inlandsch onderwijs (Hand. Indisch Genootschap 1889, 71). Publicaties Hollandsch-Inlandsch Onderwijs commissie, No. 9, 2e stuk (1931); M. S. Koster, De opleiding der Inlandsche administratieve en rechterlijke ambtenaren op Java en Madoera (Hand. Indisch Genootschap, 19 Jan. 1904).

HOOFDSTUK IX.

DE INLANDSCHE SCHOLEN NA 1850.

Wanneer wij het oog richten op de interne zijde van het onderwijs en ons een denkbeeld pogen te vormen van de gebezigde middelen en de bereikte resultaten, dan komt het inlandsch onderwijs ongetwijfeld het eerst en het meest in aanmerking voor beschouwing. Kernpunt toch van de indische onderwijspolitiek was en is de vraag, hoe de autochthone millioenenmassa tot hooger ontwikkelingsniveau kan worden gebracht.

Het antwoord op die vraag is niet met enkele zinsneden te geven. De toestanden in den archipel waren nog meer dan thans uiteenlopend, en reeds daarom kan zelfs een voorzichtige uitspraak over den stand van „het” inlandsch onderwijs niet worden gedaan. Daarbij komt, dat het onderwijs in de tweede helft der 19e eeuw een duidelijken innerlijken groei vertoont. Van der Chijs constateerde in zijn eerste verslag, dat over 1863: „Eene regentschaps-school ¹⁾ is eene op Javaanschen bodem nog te vreemde plant, dan dat die niet verzorgd en gekoesterd zoude moeten worden, wil men haar niet zien wegwijnen en sterven” ²⁾. Eerst geleidelijk heeft die plant wortel kunnen vatten in de inheemsche samenleving: steeds helderder is men gaan inzien, wat die samenleving behoefde en hoe de leerkrachten het best voor hun taak werden voorbereid.

¹⁾ Aldus werden toenmaals de scholen betiteld, die voor zoover noodig uit de in 1848 toegestane f 25.000 van Landswege werden bekostigd (ook: „provinciale scholen”). Daarnaast hadden de „districtsscholen”, later „gemeentescholen” genaamd, zichzelf te bedruipen.

²⁾ V.I.O. 1863, blz. 3.

Eén onderscheiding is er, die van den aanvang af dient te worden gemaakt en vastgehouden: die tusschen Java en de buitengewesten. Op Java waren de moeilijkheden bij de invoering en verbreiding van het inlandsch onderwijs niet uitzonderlijk groot; sinds den Java-oorlog heerschten hier geordende toestanden en kon het bestuur, dat vooral sedert de invoering van het cultuurstelsel intensiever was geworden, voldoende contact verkrijgen met de inheemsche bevolking die, hoe arm ook, de oude cultuur waaruit zij voortkwam nimmer verloochende.

Geheel anders de buitengewesten. Hier de grootst mogelijke verschillen in beschavingsniveau, verschillen, die van oudsher bestonden, doch geaccentueerd werden door de onthoudingspolitiek, tot omstreeks 1860 door het indische gouvernement gevoerd. Wat het onderwijs betreft kwam daar nog iets anders bij. Op Java was het inlandsch onderwijs nieuw; het werd, toen het na 1848 een aanvang nam, stelselmatig opgezet en behoorlijk gecontroleerd. In de buitengewesten daarentegen had men veelal nog te maken met erfstukken uit den Compagniestijd, een onderwijs dus, dat lange jaren volkomen verwaarloosd was en ten gevolge van de gebrekkige verkeersmiddelen geheel op eigen kracht — beter: eigen zwakte — was aangewezen. Van geregeld toezicht, wat altijd noodig is om het onderwijs op peil te houden, was geen sprake. Geen wonder, dat in de meer afgelegen en moeilijk bereikbare gedeelten der buitengewesten bij het inlandsch onderwijs soms toestanden werden aangetroffen, die in den modernen tijd ondenkbaar zouden wezen.

Tot veroordeeling mag dit echter niet leiden; wie veroordeelt, heeft geen begrip van de moeilijkheden, die hier toenmaals moesten worden overwonnen. De bloemlezing, die thans gaat volgen, beoogt dan ook vooral inzicht te geven in die moeilijkheden en mag niet leiden tot in gebreke stelling van de leerkrachten of van het bestuur. Bedacht moet trouwens worden, dat in de inspectierapporten de misstanden uit den aard der zaak meer relief krijgen dan de gunstige bevindingen.

Er waren eilanden, waar de onderwijzers jaren lang op zich zelf waren aangewezen. Zoo wordt in 1858 omtrent het eiland Roma (Zuid-Westereilanden) bericht: „Van den jeugdigen onderwijzer, die

op het eenzaam Roma zit, ontving de schoolopziener gedurende den tijd van drie jaren taal nog teeken; slechts eenmaal werd bij geruchte vernomen, dat hij voortdurend aan zware koortsen had geleden, en een ander maal, dat bij zekere gelegenheid eenige boosaardige inlanders het op zijn leven hadden toegelegd." Geconcludeerd wordt: „In allen gevalle is het duidelijk, dat de schoolmeesters op die eilanden er een alles behalve benijdenswaardig lot hebben" 1). De resultaten van een onderwijs, dat zoo volkomen aan zich zelf bleef overgelaten, waren dan ook treurig. De assistent-resident ter beschikking uit Amboina, die in Maart 1867 een inspectiereis langs de oostelijke eilanden van den archipel maakte, rapporteerde omtrent een school op de Aroe-eilanden (Wokam): „Een paar kinderen lazen in den bijbel, maar begrepen er niets van; de overigen kenden de letters niet eens. Vijf kinderen schreven een weinig; de overigen hadden niet eens schrijfplanken; het rekenen was al even ellendig . . . de meester Simauw had dus in 2¹/₂ jaar niets uitgevoerd". Op Letti bleek de school te Serwaroe geheel te zijn verlopen; de oorzaak is „dat het van de zes dagen in de week zeker drie malen gebeurde, dat de kinderen de school gesloten vonden, omdat de meester uit visschen was of zich met de handelaren bezig hield" 2).

Naast gebrek aan geregeld toezicht had menige school in de buitengewesten te lijden door de ongeordendheid van de samenleving, waaraan een onvoldoend sterk bestuur geen einde wist te maken. Van een onderwijzer, die op Ceram werkzaam was geweest, wordt in 1852 bericht, dat hij „niet zelden verplicht was om in kerk en school de dienst te verrigten met een geladen geweer naast zich, en gebeurde het dikwijls, dat hij met de woeste Alfoeren slaags geraakte" 3). Een geenszins overbodige voorzorgsmaatregel: in 1860 werd op hetzelfde eiland een onderwijzer gedood, terwijl een ander zich door de duisternis begunstigd wist te redden 4). Geen wonder, dat met een primitieve bevolking als deze slechts uiterst langzaam iets kon worden

1) O.V.E. 1858, blz. 122.

2) V.I.O. 1867, blz. 287 (met ietwat pikante bijzonderheden), 292.

3) A.O.V. 1850—1852, blz. 188.

4) A.O.V. 1860, blz. 95.

bereikt met het onderwijs. Toen Van Deventer in 1882 Ceram bezocht, moest hij erkennen, dat het onderwijs zeer gebrekkig was; lezen en schrijven ging nog wel; zingen was uitstekend, maar: „rekenen is treurig, daarvan begrijpen ze letterlijk niets”¹⁾. Ten bewijze dat dergelijke toestanden niet hooge uitzondering waren leze men de geschiedenis van den moord op den onderwijzer op Maikor (Aroe-eilanden), opgenomen in het verslag van het inlandsch onderwijs over 1869 (blz. 253).

V Naast tallooze fragmentarische mededeelingen omtrent onderdeelen, die nog zullen worden gesystematiseerd en gerangschikt, bezitten wij uitvoerige samenvattende inspectieverslagen over het onderwijs in bepaalde gebiedsdeelen, die een goed beeld kunnen geven van den algemeenen toestand. Bepaaldelijk wordt hier bedoeld op hetgeen gerapporteerd werd door Van der Chijs, die na zijne benoeming tot inspecteur van het inlandsch onderwijs lange reizen maakte en daarvan pittig en onderhoudend geschreven verslagen uitbracht.

Wij volgen Van der Chijs eerst naar het eiland Rotti, dat hij in 1871 bezocht²⁾. Hier was in de eerste helft der 19e eeuw het Nederlandsch Zendelinggenootschap werkzaam geweest, dat zich echter in 1851 had moeten terugtrekken³⁾. De scholen waren daardoor vervallen, tot het gouvernement in 1857 gelden beschikbaar stelde voor de bezoldiging van onderwijzers en den aankoop van leermiddelen, ten einde aldus een achttiental scholen voor inlandsche Christenen weder in den zadel te helpen. Zodoende trof Van der Chijs op Rotti 18 „negorij- of gouvernementsscholen” aan. Daarnaast bestonden, te beginnen met het jaar 1861, zoogenaamde kampong- of gemeentescholen, d.w.z. scholen buiten de hoofdnegorijen van de 17 radjaschappen (vorstendometjes), waarin Rotti was verdeeld. Die kampongschooltjes stonden geheel buiten de bemoeienis van het gouvernement en waren opgericht deels op aandrang van zendelingen,

¹⁾ Colenbrander-Stokvis, Leven en arbeid van Mr. C. Th. van Deventer, I (z.j.), blz. 108.

²⁾ Tijdschrift Bat. Genootschap XXV (1879), blz. 1 vlg.

³⁾ Hiervóór, blz. 120.

deels uit onderlingen naijver tusschen de radja's, deels om het gouvernement te believen; zij waren nog primitiever dan de gouvernementsscholen. Men dient echter in het oog te houden — ook Van der Chijs wijst daarop — dat het inlandsch onderwijs zich behoort aan te passen aan de omgeving en dat dus ieder perfectionisme, dat uitgaat boven het levensniveau der veelal primitieve bevolking, uit den booze is.

Laten wij thans Van der Chijs aan het woord. „De schoolgebouwen zijn overal ruwe loodsen, rustende op weinig of in het geheel niet behakte boomstammen. De vloer is, zooals de natuur die heeft gemaakt.” Aangezien vrijwel alle schoolgebouwen tevens als kerk worden gebruikt, vindt men daarin geregeld „een preekstoel, die er meestal allercurieust uitziet.” Het schoolmeubilair is zeer ondoelmatig. „Op enkele plaatsen heb ik in de scholen een voorwerp aangetroffen, dat als kast tot berging van leermiddelen gebruikt werd. Het geleek echter meer op eene ruwe, overeind staande doorkist, dan op eene kast.” Leerboekjes, in het Maleisch, zijn er voldoende, maar sommige zijn vertaald uit het Hollandsch en niet bepaald geschikt voor de Rottineesche jeugd¹⁾. Deze laat zich echter niet afschrikken: gewoonlijk bezocht zij de school gedurende pl.m. 8 jaren, zoodat bij gebrek aan leerstof hetzelfde boekje soms tien à twintig malen wordt overgelezen. Boeken, schrijffoorbeelden, kaarten en globes worden door de regeering kosteloos verstrekt. De overige leermiddelen als pennen, griffels enz. worden bij den posthouder door den onderwijzer ingekocht en door dezen laatste aan de leerlingen weder verkocht, niet voor geld — dat is hier vrijwel onbekend — maar voor kippen, eieren, klappers, pisangnoten e.d.m.

De onderwijzers — vroeger Amboneezen, in 1871 allen Rottineezen — hebben slechts weinig ontwikkeling; ze weten slechts wat ze zelf op school leerden en het weinige dat ze in Maleische boeken hebben gelezen of van zendelingen en posthouders hebben gehoord.

¹⁾ Een der boekjes draagt als titel „Ini hhikajat sa-orang kanakh², bernama Henri, serta dengan pengasohnja” (Dit is de geschiedenis van een kind, genaamd Henri, benevens zijn verzorger).

Hun verdienste varieert van f 15 tot f 25 's maands. Veelal is hun een helper toegevoegd, die door den radja met pisangnoten, sirih (betel) enz. wordt bezoldigd, maar ook wel eens niets krijgt. Voorts zijn aan de gouvernementsscholen bedienden verbonden „wier pligt het is de niet ter schole komende kinderen derwaarts te drijven”; meestal zijn dit ruwe kerels.

Het is niet louter leergierigheid, die de kinderen naar school drijft en ze daar zoo lang doet blijven. De radja zegt eenvoudig hoeveel leerlingen naar school moeten; de ouders hebben in dezen niets te vertellen. Van der Chijs ervoer het volgende: „Te Bilba had men de schoolkinderen, in opwachting mijner komst, drie dagen in de school opgesloten om hen bij elkaar te houden. Een kind begon dientengevolge in mijne tegenwoordigheid van honger te weenen.” Hoewel het schoolgaan een gunstigen invloed op de zindelijkheid uitoefent, zien vele leerlingen er morsig uit.

Over het eigenlijke onderwijs wordt medegedeeld, dat het niet in de landstaal doch in het Maleisch geschiedt, een Maleisch echter „van de treurigste soort”, doorspekt met nederlandsche, portugeesche en rottineesche woorden. Terecht constateert Van der Chijs, dat het gewenscht zal zijn de landstaal bij het onderwijs te bezigen en dat dus met de samenstelling van een rottineesch spelboek dient te worden begonnen; toen hij eenige woorden in het Rottineesch op het bord schreef, vond dit aanstonds bij de leerlingen veel ingenomenheid. Mede door het genoemde taalbeletsel is het peil van het onderwijs, dat in vier klassen is verdeeld, niet hoog. Het rekenonderwijs heeft weinig te beduiden, wat niet verwonderlijk is, omdat de Rottinees niet verder dan tot 50 of 40 eenheden kan tellen. De overige vakken zijn: bijbelsche geschiedenis, geloofsleer volgens de begrippen der hervormde kerk en sedert kort ook eenige aardrijkskunde. Kerk en school zijn ten nauwste vereenigd: de leerkrachten fungeeren tevens als voorganger bij de godsdienstoefeningen. Het gevolg daarvan is, dat er per jaar slechts 111 schooldagen zijn, want Zaterdag is er geen school — dan doet de onderwijzer huisbezoek — en 104 dagen moet hij catechisatie geven. De lesrooster is berekend op vier uren per dag; echter is geen enkele onderwijzer in het bezit van een uurwerk,

terwijl de hier en daar aanwezige zonnepijlers dikwijls nog defect zijn.

Zooals reeds werd aangestipt wordt het schoolbezoek op eenigszins hardhandige wijze bevorderd. Wie zonder permissie twee of drie dagen achtereen niet binnen is geweest, krijgt tot straf rottanslagen of blokarrest, ofwel de ouders worden beboet met de levering van een kip, geit, schaap e.d. Aangezien de inkomsten der rottineesche vorsten en lagere hoofden voornamelijk uit boeten bestaan, vallen dergelijke schoolboeten zeer bij hen in de smaak.

Tot zoover Van der Chijs' bevindingen op Rotti. De eenige school op het eiland Savoe, die hij daarna bezocht, „was eigenlijk niet meer dan de parodie eener school”. Immers de meester, een Ambonees, verstond de kinderen niet. Daarom fungeerde het meest gevorderde meisje, een kind van omstreeks twaalf jaren, als tolk; zij was de eigenlijke docente en hield ook de school gaande, als de meester ziek was, hetgeen nogal eens gebeurde. „Indien iemand”, meent Van der Chijs, „nog twijfelt aan de noodzakelijkheid van de volkstaal bij het lager schoolonderwijs, hem beveel ik een bezoek in de Savoese school aan”; want het was een ware plaag voor de kinderen, al hakkeland en stotterend de maleische lees- en spelboekjes te moeten lezen. Men zal zich herinneren ¹⁾, dat het koninklijk besluit van 3 Mei 1871 uitdrukkelijk als beginsel vaststelde: de volkstaal onderwijstaal, en slechts wanneer dit niet mogelijk is, het Maleisch.

Het is natuurlijk niet doenlijk Van der Chijs verder op zijn reis door den Timorarchipel te volgen. Volstaan moet worden met erop te wijzen, dat elk gebied, elk eiland, weder andere toestanden te zien gaf. Zoo bestonden de boeten wegens schoolverzuim, die op Rotti zulk een groote rol speelden, op Savoe niet. Ook is het opmerkelijk dat de voorziening met leermiddelen, die op Rotti dragelijk was, nu juist alles te wenschen overliet op het eiland Timor. Daar toch bestond de regeling, dat bijna alle leermiddelen door de ouders moesten worden gekocht . . . te Koepang, want elders waren deze niet verkrijgbaar. Van der Chijs schrijft dan ook: „Het aanwezen van

¹⁾ Vgl. hiervóór, blz. 160.

eenige leermiddelen in eene Timoresche school, hoe weinige ook, baart dientengevolge meer verwondering dan de totale absentie daarvan zoude kunnen baren¹⁾).

*

* *

De schets van de scholen op Rotti deed reeds zien, met welke moeilijkheden het inlandsch onderwijs in meer afgelegen deelen van de buitenbezittingen had te kampen: ongeregeld schoolbezoek, gebrek aan contrôle als gevolg van de slechte verkeersmiddelen, onvoldoende ontwikkelde leerkrachten, gemis aan geschikte leerboeken, onvoldoende kennis van de volkstaal. Het zijn de moeilijkheden, waarmede thans nog wordt geworsteld in streken, die nog niet voldoende zijn opengelegd; wij doelen hier bepaaldelijk op Nieuw-Guinee. In meer geciviliseerde gebieden deden dergelijke bezwaren zich minder sterk gevoelen. Dat ook daar allerlei te wenschen overbleef, leert Van der Chijs' rapport van 1867 over de inlandsche scholen in de residentie Amboina²⁾. Wij vermelden daaruit hetgeen de rapporteur te laken vond.

Van oudsher is het onderwijs op Amboina en omgeving, na mislukte proefnemingen met het Nederlandsch, gegeven in het Maleisch. Maar welk Maleisch? Valentijn betoonde zich in den aanvang van de 18e eeuw reeds een tegenstander van de kunstmatige taal, die als hoogmaleisch werd aangeduid, en bepleitte invoering van het laagmaleisch, d.w.z. het Maleisch, dat ter plaatse werd gebezigd en althans verstaan³⁾. Het is opmerkelijk, dat Van der Chijs anderhalve eeuw later nog op precies dezelfde bezwaren stuitte. Het Maleisch, dat hij in de scholen hoorde, vond hij abominabel: „de tegenwoordige Malaici zouden zich dood ergeren, indien zij in die scholen de Maleische taal hoorden mishandelen.” De Bijbelvertaling van Leydekker was nog altijd het eigenlijke leesboek, maar de leerlingen verstonden dit kunstmaleisch niet. Van der Chijs meende dan ook,

¹⁾ Over de scholen op Rotti ook het rapport van den zendeling-leeraar W. M. Donselaar, opgenomen in O.V.E. 1863, blz. 127 vlg.

²⁾ V. I. O. 1867, blz. 346 vlg.

³⁾ Vgl. hiervóór, blz. 27—28.

anders dan de gouverneur der Molukken, dat de landstaal het Maleisch zooveel mogelijk diende te vervangen. Het is zoover echter nooit gekomen, en tot op den huidigen dag heeft het Maleisch in deze streken zich op de scholen weten te handhaven.

De overige kritikabele toestanden, die de inspecteur constateerde, waren goed beschouwd evenals de taalkwestie te wijten aan de gebondenheid aan de traditie, die in dit weinig voortuitgaande gebied heerschte. De studie van de aardrijkskunde bestond uit het opdreunen van lesjes over Palestina, de reizen van Paulus e.d.: „het treurigste geheugenwerk, dat men zich kan voorstellen.” Zoozeer was de bevolking van oudsher gewend aan het uit het hoofd leeren van allerlei catechiseerboekjes en tractaatjes, dat Van der Chijs onmiddellijk, toen hij op dit geheugenwerk weinig prijs bleek te stellen, de reputatie verkreeg niet bijzonder vroom te zijn („tida bagitoe vroom”). Het was dan ook de vraag of de ongeschiktheid van de meeste schoolboekjes niet even zwaar woog als de eveneens vaak geconstateerde afwezigheid daarvan. Meermalen hoorde Van der Chijs ook in de school wijsheden verkondigen die reeds lang in het museum van oudheden thuis behoorden; wat hij b.v. vernam over de teekens van den dierenriem gaf hem aanleiding tot de verzuchting: „hoe iemand op het denkbeeld is gekomen zulke dwaasheden in inlandsche scholen te doen onderwijzen, is mij een raadsel.” Aangeteekend dient hierbij te worden, dat de moderniseering van het onderwijs in de Molukken, gepaard gaande met de ontkerkelijking daarvan, juist in deze jaren werd ingezet; men herinnere zich, dat de eerste gouvernementskweekschool ter hoofdplaats Amboina in 1874 werd geopend.

*
* *
*

Ter vervollediging van het beeld, dat hierboven in enkele lijnen werd geschetst, moge thans meer systematisch een overzicht volgen van leerplan, inrichting enz. der inlandsche scholen; daarbij zal Java in het centrum staan, doch zal waar noodig van afwijkende toestanden in de buitengewesten gewag worden gemaakt.

Allereerst de schoolgebouwen. Deze verkeerden op Java, hoe een-

voudig ook, over het algemeen in een behoorlijken staat. Van den aanvang af hebben de regenten op Java, hetzij uit eigen aandrift hetzij omdat de regeering het zoo wenschte, bijzondere belangstelling voor het inlandsch onderwijs getoond, zoodra dit na 1848 werd ingevoerd. Aangezien als beginsel was aangenomen, dat de school zooveel mogelijk zichzelf moest bedruipen en dus de steun van de centrale regeering het karakter had van een dekking van het tekort, beijverden de regenten zich de scholen een doelmatige huisvesting te geven; bepaaldelijk in de aanvangsjaren, toen op de regentschapshoofdplaatsen inlandsche scholen werden gesticht, werden deze niet zelden op het ruime erf van de regentswoning ondergebracht, waar dan een deel van de uitgestrekte bijgebouwen als school werd ingericht, of wel een nieuw gebouwtje werd opgetrokken. Voor zoover noodig beschikte de regent daartoe over de werkkraft van de inheemsche bewoners in zijn ambtsgebied: tot 1882 konden op Java de inlandsche hoofden beschikken over de zgn. pantjendiensten ¹⁾).

Buiten Java was de huisvesting der inlandsche scholen dikwijls minder goed; voornamelijk geldt dit voor streken waar, zoals op Sumatra regel was, het centrale gouvernement geenerlei financieelen steun verleende en de bestuursambtenaren dus maar moesten zien, hoe de kosten der op hun initiatief gestichte schooltjes zooveel mogelijk te dekken. Geen wonder dat Van der Chijs, die in 1866 Sumatra's Westkust bezocht, hier en daar erbarmelijke toestanden aantrof. Van de scholen te Bondjol en Lalo schreef hij: „het ellendige van deze beide laatste schoolgebouwen gaat schier alle beschrijving te boven”, en de school te Boenga-Bandar was „niet meer dan eene hut van ruwe takken en boomschors zamengesteld” ²⁾).

Rondom de gebouwenkwestie speelde zich een vraagstuk af, dat zelfs de aandacht van het opperbestuur bleek te vragen. Mocht aan de bevolking zelve de plicht tot het bouwen van de inlandsche scholen worden opgelegd, of diende het centrale gouvernement daarvoor te zorgen?

¹⁾ Hierover Kleintjes, Staatsinstellingen van Ned. Indië ⁶ II, blz. 390.

²⁾ V.I.O. 1866, blz. 22—23.

De eerste inlandsche scholen, die op Java tot stand kwamen, werden gebouwd door het gouvernement ¹⁾. In 1855 stelde echter de resident van Banjoemas voor de gebouwen door de bevolking te laten oprichten bij wijze van heerdienst. De gouverneur-generaal (Pahud) oordeelde het noodig het opperbestuur hierin te kennen. Minister Mijer was ertegen, niet alleen omdat deze oplegging van nieuwe lasten de scholen bij de bevolking impopulair zouden maken, maar ook omdat het regeeringsreglement (art. 128) de zorg voor het oprichten van inlandsche scholen had opgedragen aan den gouverneur-generaal. Deze in 1857 genomen ministerieele beslissing leidde echter tot moeilijkheden. In de Molukken toch bestond sinds onheugelijke tijden de gewoonte, dat de schoolgebouwen door de inlandsche gemeente zelve werden opgericht en onderhouden; daar stond dan tegenover, dat schoolgeldheffing onbekend was. Reeds het volgende jaar moest de maatregel dan ook worden ongedaan gemaakt: de regeering verklaarde, dat het daarstellen, onderhouden, herstellen en vernieuwen der gebouwen op kosten van de bevolking zelve diende te geschieden; het schoolgeld behoefde, waar dit geheven werd, niet in 's lands kas te worden gestort gelijk ten vorigen jare was bepaald ²⁾. Doordat Rochussen, die in Maart 1858 Mijer als minister van koloniën was opgevolgd, het met zijn ambtsvoorganger ten dezen oneens was, was deze spoedige verandering van beleid mogelijk.

Uit de wereld was de kwestie daarmede echter niet. In 1862 nam gouverneur-generaal Sloet haar weder op: hij was namelijk evenals destijds Mijer van oordeel, dat de landvoogd èn volgens zijne instructie èn volgens het regeeringsreglement verplicht was voor scholen te zorgen, zoodat zulks niet afhankelijk mocht worden gesteld van de medewerking der bevolking. Zou de oude gedragslijn worden gehandhaafd, dan zou artikel 128 van het regeeringsreglement een doode letter blijven en zou de nederlandsche natie haar plicht tot het

¹⁾ Vgl. voor het volgende Van der Chijs, Tijdschrift Bat. Genootschap XVI (1867), blz. 66 vlg.

²⁾ Vgl. O.V.E. 1858, blz. 128.

brengen van beschaving onder de inheemschen verzaken. Minister Fransen van de Putte was het daarmede eens. Bij het kabinetrescript van 18 April 1863, dat wij reeds kennen ¹⁾, werd vastgesteld, dat de oprichting der inlandsche scholen niet afhankelijk mocht worden gesteld van de bekostiging, hetzij personeel hetzij materieel, door de bevolking; wel zou zooveel mogelijk door de heffing van een matig schoolgeld de financieele medewerking van de belanghebbende bevolking dienen te worden verkregen. Er worde aan herinnerd, dat het koninklijk besluit van 3 Mei 1871, dit beginsel vastleggend, daarbij tevens een uitzondering maakte voor die streken, waar de bevolking gewoon was zelve te zorgen voor bouw en onderhoud der scholen ²⁾.

Wellicht zou men uit het voorafgaande willen afleiden, dat sinds 1863 althans op Java alle inlandsche scholen rechtstreeks door het gouvernement werden bekostigd, personeel en materieel. Voor zoover de regentschapsscholen betreft was dit inderdaad het geval: na 1863 kende men niet meer gelijk te voren de school ter regentschapshoofdplaats, die het geheel zonder gouvernementssteun kon stellen ³⁾, en gebroken was met de praktijk, dat de regenten zooveel mogelijk poogden de inlandsche school zonder landssteun te laten, waartoe zij zelfs somtijds uit eigen zak een gebouw huurden of een leerkracht bezoldigden ⁴⁾. Doch naast de „regentschapsscholen” bleven de „districtsscholen” in de kleinere plaatsen bestaan, die geheel uit plaatselijke middelen werden bekostigd. Eerst sedert 1874 konden laatstbedoelde schooltjes subsidie uit 's lands kas verkrijgen, terwijl daarbij tevens werd bepaald, dat zij geleidelijk door het gouvernement zouden worden overgenomen, naarmate aan een kweekschool opgeleide onderwijzers beschikbaar zouden komen ⁵⁾. Aangezien ook vele der

¹⁾ Hiervóór, blz. 135.

²⁾ Hiervóór, blz. 161, 213.

³⁾ Vgl. A.O.V. 1850—1852, blz. 362, 365—366.

⁴⁾ Aan de districtsscholen te Soemedang werden de onderwijzers betaald uit de schoolgelden, terwijl de regent hun een vaste hoeveelheid rijst schonk uit het hem door de bevolking opgebrachte oogstaandeel (padi tjoekè). Zie V.I.O. 1869, blz. 106.

⁵⁾ Vgl. hiervóór, blz. 167—168.

niet-gesubsidieerde „districts“- of „gemeentescholen“ weer verdwenen, is gaandeweg het instituut der plaatselijke inlandsche school althans op Java in onbruik geraakt. Voortaan bestonden slechts gouvernementsscholen en particuliere scholen, deze laatste al of niet gesubsidieerd.

Anders in de buitengewesten: daar was in verschillende streken, bepaaldelijk op Sumatra, in de Minahassa en in den Timorarchipel, de „negorijschool“ bekend. Afgezien van plaatselijke verschillen vertoont de negorijschool overal hetzelfde aspect: zij wordt, met hulp en steun van de bestuursambtenaren, door de belanghebbende bevolking zelve in stand gehouden. De gebouwen worden door de omwonenden geconstrueerd en onderhouden, en de uiterst laag gehouden exploitatiekosten worden eveneens door de bevolking zelve gedragen. De negorijschool is derhalve een voorlooper van de desaschool, die in den aanvang der twintigste eeuw door Van Heutsz in het onderwijsstelsel werd opgenomen en die thans het fundament daarvan vormt. Daarom is het van belang, de structuur dier negorijschooltjes nauwkeuriger te beschouwen.

Op Sumatra was het de eerste resident van de in 1837 gevormde residentie der Padangsche bovenlanden, C. P. C. Steinmetz, die in 1843 de oprichting van inlandsche scholen in zijn gewest ter hand nam ¹⁾. Deze schooltjes waren uiterst primitief. De leerlingen werden verzameld in de een of andere lokaliteit, die beschikbaar was; zelf moesten ze voor papier, pennen en inkt zorg dragen, terwijl de inlandsche hoofden tafels en banken leverden. Inlandsche schrijvers vervulden het onderwijzersambt als nevenfunctie, zonder betaling. De scholen kostten dus practisch niets, en de heffing van schoolgeld kon achterwege blijven. Het doel van het onderwijs, dat zich beperkte tot lezen, schrijven en rekenen, alles in de maleische taal, was voornamelijk de opleiding van inheemsche ambtenaren; daarom werd in de hoogste klasse o.a. onderwijs gegeven in „de eenvoudigste wijze van boekhouden van ontvangsten en uitgaven“. De afgeleverde leerlingen werden schrijver, pakhuismeester bij de gouvernementss-

¹⁾ H. E. Steinmetz, blz. 306 vlg.

cultures, vaccinateur, brievenbesteller e.d. en verkregen dus beroepen, waarvoor kennis van lezen en schrijven noodzakelijk was ¹⁾).

Het ter westkust van Sumatra gegeven voorbeeld werd spoedig daarop gevolgd. In 1851 besloot de resident van Tapanoeli scholen op te richten in de districtshoofdplaatsen, waar onderwijs zou worden gegeven in het Bataksch en in het Maleisch. Evenals de scholen ter westkust waren deze scholen in Tapanoeli, hoezeer naar het uiterlijk opgericht en onderhouden door de bevolking, geheel afhankelijk van de aanmoediging door het bestuur „zonder welke deze scholen in het algemeen van luttel beteekenis zouden wezen” ²⁾).

De negorijsscholen in de Minahassa, die — gelijk vroeger reeds werd aangestipt ³⁾ — sinds 1849 werden opgericht, waren speciaal voor de niet-christenen onder de inheemsche bevolking bestemd. Schoolgeld werd er niet geheven; alle kosten werden uit de betrokken districtskassen vergoed. Aangezien deze kassen somtijds in een ongunstigen toestand verkeerden, was het met de leermiddelenvoorziening vaak treurig gesteld. In 1872 werd aangetroffen: op elke twee scholen één kaart en één dozijn griffels, op elke vier scholen één inktkoker, op elke twaalf scholen één letterkast; men poogde nu de negorijbewoners over te halen een kleine bijdrage per maand voor de scholen af te staan ⁴⁾).

De kampongscholen op Rotti kwamen wij reeds in Van der Chijs' relaas tegen. Hoe men zich hier behielp, nu deze schooltjes geheel ten laste van de bevolking kwamen zonder eenigerlei steun van bovenaf, leert een bericht uit 1864: de leerkrachten aan deze scholen, ondermeesters genoemd, genieten geen salaris, doch hebben vrije woning en ontvangen voorts een hoeveelheid producten: djagoeng (mais) of padi (rijst) en siroop, gekookt uit het sap van de lontarpalm. Dat deze, geheel in de primitieve naturahuishouding opgenomen lieden al zeer weinig ontwikkeling bezaten, ligt voor de hand, en het

¹⁾ A.O.V. 1854, blz. 230.

²⁾ V.I.O. 1858, blz. 82.

³⁾ Hiervóór, blz. 118.

⁴⁾ V.I.O. 1872, blz. 123.

zal dan ook niemand verbazen te vernemen, dat „het meerendeel dier ondermeesters onbekwaam (is) voor hun werk" ¹⁾).

Al deze bijzonderheden omtrent de negorijscholen, die in ander verband nog aan de orde worden gesteld, beoogden te doen uitkomen, dat in meer dan één streek van den archipel de schoolgebouwen door de inheemsche bevolking zelve plachten te worden opgericht: ook al moest het timmer- en metselwerk niet zelden door vaklieden geschieden, voor de levering van de benoodigde materialen kon de inlandsche gemeente zelve rechtstreeks zorgen. Daarvan moge het gevolg zijn geweest, dat menig schoolgebouw een primitief, om niet te zeggen armoedig uiterlijk vertoonde, het voordeel van dezen gang van zaken was, dat de bevolking de school als háár school kon beschouwen en dat het gebouw zich aanpaste aan het eenvoudige landelijke milieu. Het betere is ook hier de vijand van het goede gebleken.

Na den bouw de inrichting der schoollokaliteiten. Toen Java tegen het midden van de 19e eeuw zijn inlandsche scholen kreeg, kwam het vraagstuk aan de orde of de leerlingen naar oosterschen dan wel westerschen trant daarin moesten worden ondergebracht. Met andere woorden: behoorden de kinderen op schoolbanken te zitten dan wel op den grond of „dingklik" achter lage schrijftafeltjes? Baud had in zijn brief van 1845 reeds de wenschelijkheid uitgesproken, dat de inrichting der scholen zich zooveel mogelijk zou aansluiten bij de inheemsche zeden en gewoonten, en dienovereenkomstig werden de nieuwe scholen op oostersche wijze uitgerust. Toen dan ook de resident van Krawang in 1856 gelden aanvroeg voor den aanmaak van banken ten behoeve van de te Poerwakarta gebouwde school, werd hem erop gewezen, dat volgens inheemsche adat de mindere in tegenwoordigheid van den meerdere op den grond zit; derhalve verkreeg hij slechts verlof tot het aanschaffen van lage schrijftafels, één voet hoog van den grond ³⁾).

¹⁾ O.V.E. 1864, blz. 130.

²⁾ Publicatie H.I.O. Commissie No. 9, 1e stuk, blz. 24.

³⁾ B. No. 64. Vgl. Van der Chijs in Tijdschrift Bat. Genootschap XVI (1867), blz. 73—80.

Een circulaire van den directeur van onderwijs uit het jaar 1870 verklaarde nogmaals, dat de inheemsche jeugd op den grond behoorde te zitten en niet op banken ¹⁾. Toch is dit beginsel op den duur niet gehandhaafd. Naarmate het contact tusschen oost en west intensiever werd en bij de inheemsche bevolking de ontwikkeling en het besef van eigenwaarde toenamen, had een afslijping van de oude vormen en gebruiken plaats en geraakte het op den grond zitten in onbruik ²⁾. Tegenwoordig zitten de kinderen van alle inlandsche scholen op banken.

Nog één bijzonderheid omtrent de lokaliteiten verdient vermelding: de thans overal gebruikelijke indeeling in klasselokalen kwam in de 19e eeuw als regel niet voor. Evenals trouwens bij de europeesche lagere scholen waren de leerlingen in één ruimte samengebracht, waar zij al naar hun ontwikkeling in eenige groepen, die dan „klassen” heetten, werden verdeeld; tusschentijdsche overgang van de eene klasse naar de andere was dan ook een gewoon verschijnsel. In 1854 werd van de inlandsche school te Toeban als bijzonderheid vermeld, dat het gebouw in twee groote gelijke vakken is verdeeld, „zoodat de laagste klassen in het eene en de hogere klassen in het andere vak voor goede tafels op banken zitten”. Was dit geen nieuwigheid geweest, dan had er stellig geen reden bestaan om hiervan in het onderwijsverslag melding te maken ³⁾.

*

* *

Over het leerplan van de inlandsche scholen zou weinig opmerkelijks zijn te vermelden, ware het niet, dat het een tweeslachtig karakter vertoonde, doordien het onderwijs dienstbaar werd gemaakt aan de opleiding van ambtenaren.

De eischen, die de praktijk aan den inheemschen ambtenaar stelde, maakten het noodzakelijk in de scholen niet te volstaan met de landstaal, doch naarnaast ook een plaats te geven aan het Maleisch, dat

¹⁾ V.I.O. 1870, blz. 74.

²⁾ Vgl. V.I.O. 1910, blz. 47.

³⁾ A.O.V. 1854, blz. 202.

veelal als ambtelijke verkeerstaal fungeerde en ook in de dienst-correspondentie veelvuldig werd gebezigd. En daarbij bleef het niet. De taalafscheidings op Java zijn geen chineesche muren en dus worden in de grensgebieden veelal twee talen gehoord. Waar dit het geval was, werd nu op de school onderwijs gegeven in twee landstalen. Aldus was hier en daar op Java het schouwspel waarneembaar van inlandsche lagere scholen met drie talen op het programma. Zoo werd op de scholen te Poerwakarta en te Cheribon les gegeven in het Maleisch, het Javaansch en het Soendaneesch ¹⁾). Naderhand is aan dergelijke excessen een einde gemaakt en is men gekomen tot het veel juistere stelsel om slechts één landstaal te aanvaarden en met het Maleisch eerst in het tweede leerjaar aan te vangen ²⁾). Tegenwoordig wordt, zoo eenigszins mogelijk, het onderwijs in het Maleisch als tweede taal tot na het derde leerjaar uitgesteld.

De inlandsche scholen op Java vertoonden haar karakter van ambtenarenopleiding nog duidelijker door een leervak, welks aanwezigheid op een lagere school eigenlijk hoogst zonderling moest heeten: het landmeten. Dit vak had vooral met het oog op de uitvoering van het cultuurstelsel bij de jaarlijksche verdeeling der rijstvelden praktische beteekenis; vandaar, dat het in de „buiten-etablissemten" zelden of nooit werd gegeven. Vaak bleef dit onderwijs zich bepalen tot de berekening van den inhoud van driehoeken en veelhoeken, maar somtijds werden daar praktische oefeningen in het terrein mede verbonden. In herinnering wordt gebracht, dat het landmeten bij de reorganisatie van 1893 van het programma verdween; slechts op de scholen der eerste klasse bleef het, en nu zelfs als verplicht vak bestaan ³⁾).

De behoeften van den administratieven en bestuursdienst deed zich bij alle vakken gevoelen, die op de inlandsche scholen werden onderwezen. Voor zoover er teekenonderwijs werd gegeven, bestond dit uit het teekenen van terreinkaarten. Van de school te Poerwordj

¹⁾ A.O.V. 1862, blz. 194, 196.

²⁾ V.I.O. 1873—1877, blz. 37.

³⁾ Het werd hier eerst in 1911 afgeschaft (S. No. 376).

V
vernemen wij in 1858, dat bij het rekenonderwijs vraagstukken worden opgegeven, die zich bij de inning van de landrente en bij de zout- en koffiepakhuisadministratie voordoen. In de Preanger hield men in diezelfde jaren de leerlingen evenzeer nuttig als aangenaam bezig met het in latijnsche karakters overschrijven van het met arabische letterteekens gedrukte reglement van politie¹⁾. Veelvuldig werd ook aan de schooljeugd het „trekken van staten” bijgebracht; het „eenvoudig boekhouden”, dat een enkele maal als leervak wordt vermeld²⁾, zal daarvan weinig verschild hebben.

Een zeer enkele maal kwam landbouwkunde op het programma van een inlandsche school voor. Men wane niet, dat hierin de eerste poging was gelegen om den inheemschen landbouw, grondpijler van Java's welvaart, te verheffen; ook hier ging het om de kennis van den landbouw, die voor den aanstaanden ambtenaar van nut kon zijn, en het bleef dus bij boekenwijsheid zonder eenige practische toepassing. Slechts in de residentie Amboina werden pogingen aangewend om bij elke school een tuin aan te leggen, waar verschillende landbouwgewassen konden worden geteeld; de proef mislukte echter en in 1854 werd omtrent die schooltuinen bericht: „zijn thans in geheel de Molukko's verlaten en meestal geheel uitgeroeid”³⁾.

Toch ontbrak het niet aan pogingen, het inlandsch onderwijs aan opvoedende waarde te doen winnen. Het gymnastiekonderwijs mocht vrijwel geheel achterwege blijven⁴⁾, het zangonderwijs werd veelvuldig gegeven en met succes. De zendeling N. Graafland, later adjunct-inspecteur van het inlandsch onderwijs, deed in 1887 in de Molukken een poging om handenarbeid (voornamelijk vlechtwerk) op de scholen in te voeren; twee jaren later werd deze proef echter wegens onbevredigende resultaten gestaakt⁵⁾. Het reglement van de

1) A.O.V. 1854, blz. 190.

2) V.I.O. 1863, blz. 246.

3) A.O.V. 1854, blz. 80; vgl. idem 1850—1852, blz. 172.

4) Aan de school te Padang werd in 1856 onderricht gegeven in „huisselijke gymnastiek en de toepassing derzelve op spelen, zoo als die waartoe de jongelingen in Europa gewoon zijn de uren van uitspanning te benuttigen” (V.I.O. 1856, blz. 70; vgl. idem 1883—1887, blz. 170).

5) V.I.O. 1883—1887, blz. 175.

in 1860 opgerichte inlandsche school te Soerabaja stipuleerde in algemeenen zin: „Daarentegen behoort het onderwijs eene zedekundige strekking te hebben door het uitsluitend bezigen van leer- en leesboeken, welker inhoud gestadig de verplichtingen inscherpt, die op een iegelijk in zijne betrekkingen als mensch, als lid des huisgezins en als onderdaan rusten”¹⁾. De roep naar onderwijs in „gemeenschapszin” en „burgerschapskunde” op de scholen, die in den allerjongsten tijd wordt vernomen, is derhalve niet nieuw.

Toch had Van Hoëvell gelijk toen hij in 1849 den opzet van de toen in statu nascendi verkeerende inlandsche scholen hekelde. „Men wil eenvoudig enkele personen afrigten, dressereren voor de dienst van den lande, niet om de behoefte aan onderwijs, die de Javanen gevoelen, te bevredigen”²⁾. Geleidelijk is echter aan zijn wensch voldaan. Nadat Fransen van de Putte in 1863 aan het inlandsch onderwijs de taak had toebedeeld, niet slechts ambtenaren op te leiden doch ook en vooral ontwikkeling onder de geheele bevolking te verspreiden, verdween de geur der ambtelijke paperassen langzamerhand uit de school; echter eerst in 1893 was deze ontwikkelingsgang voltooid, toen het programma der tweede-klasse scholen uitdrukkelijk tot lezen, schrijven en rekenen werd beperkt.

Ter verkrijging van een algemeenen indruk van de inlandsche scholen op Java kan wederom Van der Chijs onze leidsman zijn. Hij zag met scherpe oogen en zijne observaties zijn markanter dan die, welke men gemeenlijk in ambtelijke verslagen neergelegd vindt; in het verslag van het inlandsch onderwijs over 1865 zijn zijne beschouwingen te vinden. (blz. 7 vlg.).

Sprekende over het leesonderwijs vestigt Van der Chijs er de aandacht op, dat den kinderen de europeesche wijze van lezen wordt bijgebracht, terwijl de Inlander van huis uit slechts het zingende lezen (nëmbang) kent. Onze manier van lezen, aldus de inspecteur, komt den Inlander even zonderling voor „als voor ons vreemd zoude zijn de benoemingen in de Javasche courant op een air uit de Robert of

¹⁾ A.O.V. 1860, blz. 177.

²⁾ Tijdschr. v. Ned.-Indië 1849, 2e deel, blz. 286.

de Favorite te zingen." Hoewel op den duur de Inlander zich aan de europeesche manier zal moeten wennen, bevordert Van der Chijs voorloopig het nēmbang ter verhooging van de populariteit van het onderwijs.

Geen der javaansche leesboekjes, die in de school worden aangetroffen, bezigen de romeinsche letterteekens; daartegenover komt het zelden voor, dat de maleische boekjes in arabische karakters zijn gesteld. Vele onderwijzers laten de leerlingen tegelijk hardop lezen; dit is een aan het Mohammedaansche godsdienstonderwijs ontleende gewoonte, doch in dit geval dient het onderwijs zich nu eens niet aan te sluiten aan de inheemsche gebruiken.

Over het schrijfonderwijs merkt Van der Chijs op, dat hierin evenveel wanorde bestaat als in Nederland in de 16e en 17e eeuw, toen ieder de letters teekende gelijk hem goeddacht. Nu van regeeringswege javaansche en soendaneesche schrijfvoorbeelden zijn verstrekt, zal aan deze anarchie geleidelijk een einde komen. „Schrijven is overigens eene hoofd-bezigheid der leerlingen in eene inlandsche school, waaraan zij een tal van uren wijden, meer dan aan eenig ander vak.”

Na omtrent het rekenonderwijs te hebben opgemerkt, dat dit zeer machinaal geschiedt, komt Van der Chijs op de aardrijkskunde. In 1863 waren er nog 7 scholen die geen enkele kaart hadden; daar er ook geen leerboekjes zijn, is de conclusie duidelijk, dat het onderwijs in de geographie „in geene inlandsche school iets noemenswaardigs te beteekenen (heeft) gehad.”

Het taalonderwijs heeft te kampen met gebrek aan leerboeken. Er is een javaansche schoolgrammatica uitgegeven, maar in de andere talen ontbreekt een spraakkunst. De voornaamste taal oefeningen op de inlandsche scholen bestaan dan ook in het vertalen van het Javaansch of het Soendaneesch in het Maleisch en omgekeerd, alsook in het transposeeren van het laagjavaansch (ngoko) in het hoogjavaansch (krāmā). Overigens omvat het taalonderwijs niets dan lezen en nog eens lezen.

Wat het curieuze vak „landmeten” betreft, hieromtrent wordt verklaard, dat het onderwijs weinig beteekenis heeft, doordien de nood-

zakelijkste instrumenten (planchettes, meetkettingen, waterpassen) ontbreken.

Vermeld worde nog de opmerking van Van der Chijs, dat de schoolgebouwen, bij het inlandsch onderwijs in gebruik, zeer ongelijk zijn. „Het eene is luchtig, ruim en voldoende van licht voorzien, het ander benaauwd, donker en bekrompen; het eene is eene pendoppo ¹⁾, het ander bevat een of meer kamers; het eene is van steen, het andere van hout of bamboe”.

* *
*

Geeft het vorenstaande reeds een beeld van de moeilijkheden, die de invoering van schoolonderwijs bij een daarvoor in het geheel niet berekende samenleving met zich bracht, verlevendigd wordt dit beeld door kennismeming van de wijze, waarop de leerboekjes tot stand kwamen. Toen met de inrichting van inlandsche scholen op Java een aanvang werd gemaakt, bestond er op dit gebied niets. De — trouwens geheel verouderde en ongeschikte — boekjes, die aan de scholen voor Christen-inlanders in de buitenbezittingen in zwang waren, hadden een maleischen tekst en waren dus onbruikbaar voor een onderwijs, dat in de landstalen van Java — Javaansch, Soendaneesch, Madoereesch — moest worden gegeven. Dat de vrije maatschappij uit zichzelf de vereischte boekjes zou opleveren was natuurlijk uitgesloten; het was dus het gouvernement, dat hiervoor zou moeten zorgen. Aldus werden de door de Delftsche academie afgeleverde kenners der inheemsche talen aan het werk gezet, de noodige leerboeken te schrijven. In de eerste plaats kwam die taak te rusten op den hoofdonderwijzer aan de nieuwe, in 1852 geopende kweek-school te Soerakarta, Dr. W. Palmer van den Broek; daarnaast werd in 1851 bepaald, dat de ambtenaar voor de javaansche taal J. A. Wilkens ten dienste zou staan voor het onderwijs aan den Inlander, speciaal met het oog op het samenstellen van leerboeken. De opdracht aan Wilkens hield in, dat hij niet zoozeer naar zuiverheid als wel naar algemeene verstaanbaarheid van de taal, die hij zou bezigen,

¹⁾ Open galerij.

moest streven. Hij kon zich belasten met de maleische en javaansche talen; voor het Soendaneesch werd de hulp verkregen van K. F. Holle, den pionier van de studie dier taal. Van madoereesche leerboeken was voorloopig nog geen sprake: eerst in 1866 verscheen een lees- en spelboek in die taal, zoodat men zich vóórdien in het madoereesche taalgebied met maleische en javaansche boekjes moest behelpen ¹⁾.

Het ligt voor de hand, dat het aan taalgeleerden als Wilkens en anderen niet aanstonds gegeven was, de leerboeken volledig aan te passen aan de inheemsche omgeving en dat zij aanvankelijk moesten volstaan met vertaling of bewerking van nederlandsche werkjes. Een typeerend voorbeeld — ditmaal van de buitengewesten afkomstig — leverden de Bataklanden op; op een gegeven moment was er op de kweekschool te Tanah Batoe slechts één werkje, dat in het Mandailing-Bataksch was geschreven, namelijk „De brave Hendrik”, vertaald door het hoofd van die kweekschool ²⁾. Onder deze omstandigheden ging de regeering er in 1857 toe over eenige geleerden (Cohen Stuart, Palmer van den Broek, Neubronner van der Tuuk, Matthes en Friedrich) uit te noodigen, de oostersche litteratuur in beschouwing te nemen om na te gaan, wat deze aan bruikbare elementen voor het onderwijs bevatte. In aansluiting daaraan werd Palmer van den Broek gemachtigd om voorstellen te doen tot het bezorgen van goedkoope uitgaven van javaansche, maleische, soendaneesche en madoereesche geschriften ³⁾. In dit verband worde eraan herinnerd, dat de regeering in deze zelfde jaren ertoe overging, premiën uit te loven ten behoeve van samenstellers van geschikte leer- en leesboeken in de inheemsche talen ⁴⁾. Het Bataviaansch Genootschap trad in deze aangelegenheden bij voortdoring als advieslichaam op.

*
* *

Waaruit bestond het leerlingenmateriaal, dat op de inlandsche scholen werd aangetroffen?

¹⁾ Vgl. A.O.V. 1860, blz. 179.

²⁾ V.I.O. 1866, blz. 12.

³⁾ A.O.V. 1859, blz. 196.

⁴⁾ Hiervóór, blz. 183—184.

Deze vraag kan slechts bij benadering worden beantwoord, maar toch is er wel een en ander van bekend.

In overeenstemming met den oorspronkelijken opzet, waarbij de op Java opgerichte scholen in de eerste plaats bestemd waren ter opleiding van ambtenaren, werden de leerlingen dezer scholen niet uit de gewone boerenbevolking gerecruteerd, doch uit den prijajistand, den stand der gouvernementdienaren. Een opgave uit het jaar 1856 betreffende de scholen te Tegal, Pemalang en Brebes doet zien dat — afgescheiden van de veelvuldige aanduiding „zonder beroep” — de ouders der discipelen allen een hoogere of lagere functie bij het bestuur bekleedden als regent, wedono, schrijver, gecommiteerde bij de suiker- of koffiecultuur, mantri ¹⁾ of desahoofd. Het is duidelijk, dat de verwachting eener toekomstige plaatsing in overheidsdienst de leerlingen naar school dreef en hen tot min of meer geregeld bezoek aanspoorde; vandaar dat de klachten over ongeregeld schoolbezoek en over leerlingenverloop in den aanvangstijd minder luid waren dan later, toen de inlandsche school ook diepere bevolkingslagen ging bereiken. De hoop op een ambtelijke functie deed soms zelfs het schoolbezoek onnoodig rekken; er wordt een geval opgeteekend (op Sumatra) van een leerling „die, ofschoon reeds van gevorderden leeftijd, na een negenjarig schoolbezoek zich nog niet als leerling liet afschrijven” ²⁾.

Deze laatste bijzonderheid voert als vanzelf tot de opmerking, dat de toenmalige inlandsche scholen op Java zich van de huidige onderscheiden door een hooger en gemiddelden leeftijd der leerlingen. Zoo werd in de Preanger er over geklaagd, dat de leerlingen te oud op school kwamen: van de 170 leerlingen waren er slechts 4, die jonger waren dan 10 jaar ³⁾, en de leeftijd van de leerlingen der school te Pekalongan wordt in 1852 opgegeven als liggende tusschen 12 en 24 jaar. Aan de school te Poerworedjo werden zelfs op een gegeven moment 6 leerlingen tusschen 26 en 30 jaar en 1 van 32 jaar aan-

¹⁾ Algemeene benaming voor lager inlandsch ambtenaar.

²⁾ V.I.O. 1873—1877, blz. 62.

³⁾ A.O.V. 1860, blz. 159.

getroffen ¹⁾). Naarmate het onderwijs zich op Java inburgerde, verdwenen deze extremen; hoe meer de bevolking aan het onderwijs gewend raakt, des te spoediger zal zij de kinderen ter school zenden. Vandaar dan ook dat in de Minahassa, waar het onderwijs sinds lang was ingeburgerd, de leeftijd van 6 tot 14 jaar als de gebruikelijke wordt opgegeven ²⁾).

Er is nog een andere factor, die een rol speelt bij de leeftijdsverdeling der leerlingen: de scholen hadden geen bepaalden cursusduur. De kinderen bleven op school zoolang ze wilden en zoolang de onderwijzers hen niet volleerd achtten. De verdeling in drie „klassen“, die het inlandsch onderwijsreglement van 1872 voorschreef, was niet eene in leerjaren doch eene in ontwikkelingstrappen. Eerst in 1893 werd de schoolduur afgebakend; drie jaren voor de scholen der 2e, vijf jaren voor de scholen der 1e klasse. Vóór 1871 was zelfs het aantal „klassen“ niet voorgeschreven; er waren scholen met twee, andere met zes klassen., Een enkele maal bleef mirabile dictu elke klasse-indeeling achterwege: aan de school te Pemalang b.v., waar de wanorde zoo groot was, dat iedere leerling op de school plaats nam waar het hem lustte en telkens van plaats veranderde, wanneer een ander vak moest worden behandeld ³⁾).

Eenmaal per jaar had een openbare les plaats, bij welke gelegenheid tevens werd uitgemaakt, wie van de leerlingen in een hogere klasse konden worden geplaatst; bevordering naar een hogere klasse kon echter ook tusschentijds geschieden, zelfs nog onder vigueur van het reglement van 1872. De openbare les ging gepaard met een prijsuitdeeling, die veelal een plechtig karakter had. Zulk een plechtigheid wordt als volgt beschreven (inlandsche school Blitar in 1865). Het schoolgebouw is versierd; op de door den regent afgestane gamelan wordt muziek gemaakt. Dan worden de leerlingen door een examencommissie, bestaande uit den assistent-resident (voorzitter), den regent, den patih en den controleur, ondervraagd. Om twaalf

1) V.I.O. 1858, blz. 57.

2) A.O.V. 1860, blz. 99.

3) V.I.O. 1863, blz. 68.

uur eindigt dit examen, dat door talrijke inlandsche hoofden en ambtenaren, alsook enkele ouders wordt bijgewoond, waarop de prijsuitdeeling plaats heeft. Vervolgens vermaken de kinderen zich tot 4 uur, onder het genot van gebak, koffie, thee en vruchten; gedurende al dien tijd speelt de gamelan wederom ¹⁾).

Het beeld, dat hier werd gegeven van het inlandsch onderwijs, betreft alleen de inlandsche scholen op Java in het derde kwart der 19e eeuw, toen zij nog overwegend het karakter van ambtenaarsopleidingen droegen. In de buitengewesten waren de toestanden zeer verschillend. In sommige streken, waar het onderwijs reeds als meer ingeburgerd kon gelden, was het schoolbezoek volstrekt niet beperkt tot prijajikinderen; in de meest ontwikkelde gedeelten van Sumatra, zooals de Padangsche beneden- en bovenlanden, waar de inheemsche bevolking op hooger economisch plan staat dan op Java, waren de ouders der schooljeugd niet ambtenaren, doch handelaars en landbouwers ²⁾). Gebieden als de Minahassa en Amboina waren op dit punt nog verder voortgeschreden: hier werden reeds de diepere lagen der inheemsche samenleving door het onderwijs bereikt en zond de gewone landbouwer zijn kind naar school. Geen toeval is het dan ook, dat in de Molukken gedurende den nageloogst de school moest worden gesloten, soms zelfs maandenlang, terwijl op Java van eenigen invloed van het cultuurstelsel of de landbouwverhoudingen op het onderwijs niets te bespeuren valt. Ook wekken de onderwijsverslagen den indruk, dat in de Molukken en in de Minahassa door dezelfde oorzaak het schoolverzuim wegens ziekte een grootere rol speelde dan op Java.

Was derhalve in sommige gedeelten der buitengewesten de werkingssfeer van de inlandsche school een veel wijdere dan op Java, en lag daar dus het onderwijs dieper in de samenleving geworteld, anderzijds waren er gebieden, waar de school den meest elementairen pioniersarbeid op beschavingsgebied had te verrichten, gelijk zulks

¹⁾ De openbare les met de daaraan verbonden prijsuitdeeling is afgeschaft in 1903 (Stbl. no. 173).

²⁾ Vgl. de opgaven in V.I.O. 1863, blz. 191—192.

thans nog het geval is op Nieuw-Guinee. Welsprekend is in dat opzicht hetgeen in 1857 wordt gezegd van een pas opgerichte school op Ceram: „Wel is waar geeft eene school, met eene troep naakte kinderen, wild en vlug gelijk het dier des wouds, een zonderling gezigt; toch is hunne vatbaarheid en leerlust bijzonder groot" ¹⁾. Dergelijke toestanden kwamen uiteraard ook daar voor, waar de zending haar beschavingsarbeid had aangevangen.

Het inlandsch schoolreglement van 1872 heeft voor het eerst in het inlandsch onderwijs eenige uniformiteit gebracht. De verschillen, die uit de maatschappelijke omgeving voortsporen, konden natuurlijk niet worden uitgewischt; doch het interne leven in de school kon eenigszins worden gestandaardiseerd. Al bleef de cursusduur onbepaald, de indeeling in drie klassen werd nu voorgeschreven en voorts werden allerlei zaken centraal geregeld, die te voren aan de plaatselijke autoriteiten waren overgelaten. Zoo schreef het reglement precies voor, welke straffen de onderwijzers aan de leerlingen mochten opleggen (artikel 62); daarmede verdwenen diverse curieuze straffen, die scherpszinnige leerkrachten tot heil der jeugd hadden uitgedacht: het dragen van een ezelskap, te pronk stelling, plaatsing onder de tafel, rottanslagen ²⁾. De uniformiteit van het leerplan kwam eerst, naar wij zagen, bij de reorganisatie van 1893; te voren hadden tusschen 1865 en 1870 de inlandsche Christenscholen haar speciale statuut met de bijbehorende godsdienstige elementen in het leerplan verloren.

Niet onvermeld mag blijven, dat ook het centraliseeren van het toezicht tot het gladstrijken van allerhand verschil tusschen de inlandsche scholen leidde. Aanvankelijk was dit toezicht geheel opgedragen aan de ambtenaren van het binnenlandsch bestuur. Toen eindelijk in 1864 Van der Chijs tot inspecteur werd benoemd, kwam daarin weinig verandering: één enkele man was ten slotte niet in staat een eenigszins regelmatig toezicht uit te oefenen. Dit werd eerst beter in 1872, toen aan den inspecteur twee adjuncten werden toegevoegd,

¹⁾ O.V.E. 1857, blz. 149.

²⁾ Vgl. V.I.O. 1872, blz. 68—69.

die geplaatst werden te Padang en te Amboina. Naderhand werd de inspectie nog meer uitgebreid.

De verschillen, die tusschen de gebiedsdeelen inzake de voorziening met inlandsch onderwijs bestonden, werden geaccentueerd door de leerplicht, die in enkele streken bestond. Die plicht werd aan de bevolking opgelegd door het hoofd van gewestelijk bestuur. Zoo bepaalde het bij residentsbesluit voor Amboina vastgestelde schoolreglement, dat ouders of voogden, die nalatig waren hun kinderen naar school te zenden, tien cent boete moesten betalen voor elke onwettig verzuimde schooltijd. De toepassing dier bepaling leverde echter vele moeilijkheden op, vooral indien het boetebedrag hoog was opgelopen. De gouverneur der Molukken stelde ten aanzien van de residentie Banda in 1857 vast, dat alle jongens van 6 tot en met 14 jaar en alle meisjes van 6 tot en met 13 jaar schoolplichtig waren. De ouders gaven er echter niet zelden de voorkeur aan, boete te betalen, dan de kinderen bij den arbeid te moeten missen ¹⁾. Een practischer middel was, dat schoolbedienden (marinjo's) werden aangesteld, die tot taak hadden de afwezige kinderen op te sporen en naar school te dirigeren; dit kwam niet alleen op Rotti, maar ook in de Minahassa en op de Sangir- en Talaudeilanden voor. Op welke wijze de schoolplicht werd gehandhaafd, die in 1845 in de Zuider- en Oosterafdeeling door den regeeringscommissaris Weddik werd gelast, valt niet na te gaan; het resultaat schijnt, ondanks de oppositie tegen den maatregel, gunstig te zijn geweest ²⁾. In latere jaren zijn de voorschriften nopens de schoolplicht vervallen; thans wordt in geheel Indië het standpunt ingenomen, dat ter bevordering van het schoolbezoek hoogstens zachte overreding mag worden gebezigd, doch dat dwang uit den boeze is.

Meer aanbevelenswaardig was een andere maatregel, die in enkele gevallen het regelmatig bezoeken der school stimuleerde: de oprichting van internaten. Dit bleven echter zeldzame instituten. Er bestond korten tijd bij de school te Toeloengagoeng (res. Kediri) een gebouw

¹⁾ A.O.V. 1861, blz. 94; O.V.E. 1858, blz. 134; idem 1863, blz. 104.

²⁾ V.I.O. 1868, blz. 199 en 277; Coolsma, blz. 512.

tot huisvesting van jongelieden, die niet ter plaatse woonden; er werd daarvan echter vrijwel geen gebruik gemaakt. Iets meer is bekend van het internaat te Poerworedjo (res. Kedoe), een bamboezen woning op het schoolerf, waar de leerlingen van buiten, behalve huisvesting, tegen een geringe vergoeding ook voeding konden verkrijgen. Hoewel de animo voor dit primitieve internaat aanvankelijk nihil was, schijnen de zaken naderhand ten goede te zijn gekeerd. Toch hield ook dit internaat het niet lang uit. Opgericht in 1855, werd het reeds in 1860 verkocht; de kok, die nog wel uit het schoolfonds werd bezoldigd, kreeg ontslag.

Een factor, die grooten invloed op het schoolbezoek kan hebben, is het schoolgeld. Ook op dit punt bestond een fundamenteel verschil tusschen Java en de andere eilanden. In de buitengewesten — Sumatra, Minahassa, Molukken — was het regel, dat geen schoolgeld werd geheven. Dit had zijn goede reden. De bevolking namelijk droeg op andere wijze aan de kosten van het onderwijs bij: zij zorgde voor het oprichten en onderhouden van de schoolgebouwen door kosteloze levering van materialen en van arbeidskrachten. Het Koninklijk besluit van 1871, dat overigens in beginsel schoolgeldheffing voorschreef, erkende dezen in de traditie verankerden toestand en sanctioneerde dezen ¹⁾.

Geheel anders op Java. Aangezien hier na 1848 een nieuw stelsel uit het niet moest worden opgebouwd, diende voor Java uit meer principieel oogpunt de vraag te worden behandeld, of en zoo ja op welken voet schoolgeld moest worden geheven. Nadat in de eerste jaren deze zaak aan de plaatselijke autoriteiten was overgelaten stelde de regeering in 1857 haar openlijk aan de orde. Op grond van de binnengekomen adviezen verklaarde gouverneur-generaal Pahud, dat het heffen van een bepaald percentage van het inkomen als ongewenschte innovatie moest worden verworpen; dit zou te veel gelijken op een inkomstenbelasting. Daarom werd (G.B. van 12 November 1857) een systeem ingevoerd, dat op het aan de europeesche scholen

¹⁾ Hiervóór, blz. 213.

bestaande 1) geleeek. Er zouden zes betalingsklassen zijn; ouders, die tot de eerste klasse werden gerekend, zouden voor het eerste kind f 3 per maand betalen, terwijl de in de zesde klasse ondergebrachten vrij zouden zijn van betaling. Uit de omstandigheid, dat volgens den wensch der regeering gratis-toelating — die vóór 1857 niet mogelijk was — op niet te ruime schaal zou worden toegepast, en dat het tarief voor de 5e of laagste betalingsklasse 50 cent per maand bedroeg 2), blijkt wel dat de inlandsche scholen op Java bestemd waren voor de inheemsche aristocratie, de prijajiklasse, en dat zij den gewonen tani (landbouwer) niet bereikten, door wien zulk een hoog schoolgeld nimmer kon worden opgebracht 3).

*

* *

✓ De leerkrachten. Over het ontwikkelingspeil van de onderwijzers aan de inlandsche scholen viel, wat Java betreft, in het algemeen niet te klagen. De kweekschool te Soerakarta immers, die later door andere werd gevolgd, leverde leerlingen af die een uitgebreide studie — men zegge gerust: een te uitgebreide studie — achter den rug hadden. Slechts in zooverre telde het corps ook zwakkere broeders, dat in de eerste jaren, toen de kweekschool nog geen abituriënten had afgeleverd, genoeg moest worden genomen met personen, wier vorming zich niet bijzonder hoog verhief. Die onderwijzers uit de beginjaren werden dan ook van her en der gerecruteerd en oefenden, alvorens de school binnen te treden, de meest uiteenlopende beroepen uit als mantri in een kaneelpakhuis, schrijver op een residentiekantoor, koffiepakhuismeester en dergelijke. Naarmate deze lieden vervangen konden worden door kweekschoolabituriënten, werd het peil van het onderwijzerscorps hooger, althans op de provinciale scholen. Aan de districtsscholen, die het zonder landssteun moesten doen, had men zich vaak te behelpen met onopgeleide leerkrachten. Zoo werd in 1868 te

1) S. 1847 No. 29; zie hiervóór, blz. 107.

2) In 1864 werd het tarief aangevuld met een 6e betalingsklasse ad 25 cent s maands; de gratisklasse werd nu 7e klasse.

3) Van der Chijs in Tijdschrift Bat. Genootschap XVI (1867), blz. 34 vlg.

Tengaran (Semarang) een districtsschool opgericht, waarbij als onderwijzer werd aangesteld „een wegens slordig beheer ontslagen zoutverkoopkhuismeester, die echter voldoende kennis had van lezen, schrijven en rekenen om daarin pas beginnende te onderrigten" ¹⁾).

Veel minder gunstig was de toestand in de buitengewesten. Hier was het inlandsch onderwijs veelal ouder dan op Java; maar het kweekschoolonderwijs was er — behoudens Roskott's zendingskweekschool op Amboina — jonger, zoodat niet zelden droevige verhalen werden vernomen over de geringe ontwikkeling der onderwijzers. De onderwijsverslagen spreken daarvan telkens en vermelden daarbij, met een eigenaardig aandoende candeur, naam en toenaam van den beoordeelde, ook als diens conduite ongunstig uitvalt. Zoo is — één greep slechts uit het overvloedige materiaal — omtrent den onderwijzer J. Anakotta te Tihelale (Ceram) het volgende voor het nageslacht bewaard: „is in vele vakken van het onderwijs zeer achterlijk, en desniettemin zeer met zich zelve ingenomen, doch dewijl de man voorheen eenige diensten heeft bewezen, zoo heeft men geduld met hem" ²⁾. Zelfs dorpsruzie worden pijnlijk nauwkeurig — pijnlijk ook voor de betrokkenen — geregistreerd, zoodat ten eeuwigden dage is vastgelegd, dat in 1862 de school op het eiland Boano (bij Ceram) niet zeer floreerde wegens „gedurige kibbelingen van den schoolmeester met den regent" ³⁾.

Hoe meer de school in de peripherie gelegen was, hoe slechter was in het algemeen de leerkrachtenvoorziening. Men leze wat de zendingleeraar W. M. Donselaar in 1863 over het eiland Rotti schrijft ⁴⁾. Er waren daar onderwijzers „die niet eens behoorlijk de maleische taal verstaan, niet in staat zijn zonder fouten te lezen, of eene eenvoudige som naar een van de vier hoofdregelen uit te werken. Sommigen kennen zelfs de tafel van vermenigvuldiging niet." Op Sumatra was het soms evenzoo; aan de school te Soengeislassi „heeft geruimen tijd

1) V.I.O. 1868, blz. 103.

2) O.V.E. 1857, blz. 147.

3) A.O.V. 1862, blz. 115. Vgl. O.V.E. 1858, blz. 114.

4) O.V.E. 1863, blz. 127 vlg.

iemand als zoogenaamd „onderwijzer” dienst gedaan, die slechts zeer gebrekkig lezen kon” 1).

Een factor, die het inlandsch onderwijs nadeelig beïnvloedde, waren de exorbitant groote klassen, die in de Molukken en in mindere mate in de Minahassa voorkwamen. Aan de school te Kaibobo (Ceram) waren in 1859 niet minder dan 285 leerlingen aan één enkelen onderwijzer toevertrouwd; het onderwijsverslag vermeldt droogjes: „de subcommissie van onderwijs zal met eenigen spoed een medehelper naar Kaibobo moeten zenden” 2).

Aan de school te Tomohon (Minahassa) waren in 1854 omstreeks 500 leerlingen ingeschreven, waartegenover het aantal werkelijk aanwezigen slechts 260 beliep; de onderwijzer nu vroeg in dat jaar vier ondermeesters erbij „dewijl hij zijne talrijk bevolkte school niet langer alleen kan besturen” 3). Wie zou den braven man ongelijk geven? Een gouvernementsbesluit van 1857 bepaalde, dat voor inlandsche scholen met meer dan 100 leerlingen 2 leerkrachten zouden worden beschikbaar gesteld, voor scholen met 200 en meer leerlingen 3; niet altijd was het echter mogelijk daaraan de hand te houden 4). Excessen als deze kwamen buiten het gebied der inlandsche Christen-scholen echter niet voor; daar was de toeloop nimmer zoo groot en zoo algemeen. Het verdient opmerking, dat naast de genoemde reuzen-eenmansscholen ook zeer minimale schooltjes voorkwamen. Op Oost-Ambon had in 1860 dicht bij elkaar de onderwijzer te Soelie 102 leerlingen, die te Tial daarentegen 8.

Een vraag, die bij de invoering van het inlandsch onderwijs op Java aan de orde kwam, was de „rang en staatsie” van de onderwijzers. Ondanks een desbetreffend voorstel van Palmer van den Broek, den hoofdonderwijzer van de kweekschool, bepaalde de gouverneur-generaal Duymaer van Twist in 1854, dat het niet noodig was rangen, titels en onderscheidingsteekenen aan de leerkrachten der inlandsche scholen toe te kennen. De belanghebbenden waren daarmede blijkbaar

1) V.I.O. 1873—1877, blz. 110.

2) A.O.V. 1859, blz. 95.

3) A.O.V. 1854, blz. 99.

4) O.V.E. 1858, blz. 99.

niet tevreden: in 1860 verzochten eenige onderwijzers het recht tot het voeren van een pajong (parasol) en een geldelijke toelage voor het bezoldigen van vier volgelingen tot het dragen van den pajong, een piek, een matje en een sirihdoos. Palmer van den Broek ondersteunde het denkbeeld; „een inlandsch ambtenaar zonder pajong is in 't oog van den inlander iets geheel vreemds”, schreef hij. Zelfs meende hij, dat aan het ontbreken van deze emblemen de geringe animo onder de Inheemschen om onderwijzer te worden moest worden toegeschreven.

Ongegrond was deze opvatting zeker niet. De inheemsche maatschappij, met haar uiterst fijn gevoel voor verschil in rang en stand — voorheen wellicht nog meer dan thans, wegens den afslijpenden invloed der westersche elementen — had aanvankelijk eenige moeite de school, een in wezen democratische instelling, te verwerken. Waar b.v. de leerlingen in de school aan lage lessenaars op den grond zaten, werd het niet oirbaar geacht, dat de onderwijzer, die dikwijls van lagere geboorte was dan het meerendeel zijner leerlingen, op een stoel plaats nam. De verleening van een zekeren rang, met de bijbehorende attributen, aan de inlandsche onderwijzers mocht dus als een onderwijsbelang worden gezien. Toen dan ook de hoofden van gewestelijk bestuur daaromtrent gunstige adviezen hadden uitgebracht, werd in 1861 (Staatsblad no. 24) bepaald, dat voor de inlandsche onderwijzers op Java en Madoera de titel van „mantri-goeroe” werd ingevoerd; in rang zouden zij gelijk staan met de eerste hoofden van waterleidingen, zoutpannen, pakhuizen e.d. Dit laatste beteekende, dat zij hooger zouden staan dan gewone mantri's, doch lager dan districtshoofden, inlandsche officieren van justitie e.d., en dat zij volgens een oude regeling van 1824 het zonnescerm (songsong) en verdere staatsie mochten voeren ¹⁾. Eerst in de twintigste eeuw heeft Van Heutsz aan veel eerbetoon (hormat), dat in de inheemsche maatschappij gebruikelijk was, een einde gemaakt, ook voor de onderwijzers ²⁾.

Over de salariering van de inlandsche onderwijzers op Java werd

1) S. 1824 No. 13, regelende de titels, rangen, staatsie en gevolg der Inlandsche ambtenaren op Java.

2) Van der Chijs, als voren, blz. 28—33; A.O.V. 1855, blz. 206.

in vorige hoofdstukken reeds het een en ander medegedeeld ¹⁾). In 1858 werd hun aanvangsbezoldiging op f 30 's maands bepaald, het maximum op f 50. Deze regeling gold alleen voor de kweekschool-abituriënten ²⁾ en betrof alleen de gouvernementsscholen („provinciale scholen”); de districtsscholen, die immers plaatselijk bekostigd werden, waren aan geen norm gebonden. Aan deze laatste scholen golden dan ook zeer uiteenlopende regelingen; te Bandoeng gaf de regent aan de beide leerkrachten, die een tractement van f 8,66 per maand samen moesten deelen, elk f 5 erbij, benevens 5 tjains rijst per jaar ³⁾). De salarissen der kweekschoolabituriënten aan de gouvernementsscholen waren dus belangrijk hooger en zij werden zelfs nog vermeerderd; in 1878 werd het bereikbare maximum op f 150 gebracht. In 1874 was hun reeds een verhooging van f 5 per maand toegelegd wegens de afschaffing van de pantjendiensten aan verschillende niet met gezag bekleede inlandsche ambtenaren, waaronder ook de onderwijzers vielen (Staatsblad 1874 no. 74).

In de buitengewesten waren de toestanden gansch anders. De salarissen waren hier veel lager dan op Java en konden dat ook zijn, omdat verstrekkingen in natura werden genoten van diversen aard. Dit gold in de eerste plaats voor de scholen van de zending; in de Minahassa b.v. verdienden de meesters bij het zendingsonderwijs slechts f 8 à 10 's maands, doch de bevolking verschafte hun daarenboven een of twee gantangs rijst à 40 pond ⁴⁾). Op de negorijscholen aldaar waren de inkomsten van de onderwijzers nog lager: minimum f 2,50, maximum ruim f 4 's maands ⁵⁾), stellig ook behoudens neveninkomsten in natura.

Toch waren het niet alleen de verstrekkingen in natura, die de belooningen in geld aan de onderwijzers in de buitengewesten laag deden zijn. Toen de reis van Ds. Buddingh door de Molukken tot

¹⁾ Hiervóór, blz. 171 en 204.

²⁾ Voor de niet-opgeleiden gold Staatsblad 1861, No. 80.

³⁾ A.O.V. 1862, bijlage. Een tjain is een hoeveelheid van 200 bossen.

⁴⁾ Van Rhijn, Reis, blz. 350. Een gantang is $\frac{1}{8}$ à $\frac{1}{10}$ pikol, welke laatste = 125 Amst. ponden.

⁵⁾ O.V.E. 1864, blz. 115, 117.

gevolg had, dat de te lage bezoldigingen der leerkrachten aan de inlandsche Christenscholen werden verhoogd (1855), beliepen de salarissen na die verhooging voor de onderwijzers der 1e, 2e, 3e en 4e klasse onderscheidenlijk f 25, f 20, f 15 en f 12 per maand. Andere inkomsten bestonden daarnaast niet: van een poging om door oprichting van schooltuinen de economische positie der schoolmeesters te verbeteren is weinig terecht gekomen¹⁾, en de uitdeelingen van zwart laken voor kleding, die aan verdienstelijke amboneesche leerkrachten plaats had, droeg slechts een incidenteel karakter.

Aan deze uiteenlopende toestanden werd een einde gemaakt door de salarisregeling van 1875 (Staatsblad No. 1). Het beginsel der uniformiteit, dat sinds 1871 tot doorvoering kwam, werd ook hier toegepast, al bleef een onderscheiding bestaan tusschen Java en de overige eilanden. Voor de buitengewesten werd bij die gelegenheid het salaris van een onderwijzer, aan een inlandsche kweekschool opgeleid, gebracht op f 50 — f 90 's maands.

*
* * *

Van de kweekscholen voor inlandsche onderwijzers is in het voorafgaande meermalen sprake geweest; met name is daarbij de nadruk gelegd op de aanvankelijke overlading van het lesprogramma en de reactie daartegen bij de crisis van 1884. Toch is het gewenscht daarnaast een beeld te geven van de meer interne zijde van het kweekschoolonderwijs, ten einde een indruk te geven van de groote moeilijkheden, die ook hier, evenals aan de inlandsche scholen zelve, in den aanvang moesten worden overwonnen.

Het hoofdbezwaar, waarmede de oudste kweekscholen in hare eerste jaren hadden te kampen, bestond uit een volslagen gebrek aan leerlingenmateriaal. Hier moest een vicieuse cirkel worden doorbroken: om inlandsche scholen op te richten had men bekwame onderwijzers noodig, doch de kweekscholen konden niet behoorlijk werken als zij geen voldoende ontwikkelde leerlingen ter opleiding ontving. Men behielp zich zoo goed en zoo kwaad als het ging. Gericke, de be-

¹⁾ O.V.E. 1856, blz. 120—122; A.O.V. 1850—1852, blz. 173—175.

werker van de javaansche Bijbelvertaling, dacht de klip te omzeilen door de onderwijzers te recruteeren uit jongelieden van gemengden bloede, die de europeesche lagere school hadden bezocht; zelf nam hij een aantal van dezulken in opleiding. Dit denkbeeld vond echter geen bijval: men meende niet te kunnen afwijken van de directieven van het opperbestuur en wenschte dus uitsluitend inheemsche leerlingen tot de opleiding toe te laten.

Welke Javanen zouden nu op de kweekschool als leerling worden aangenomen? Er werd in den breede gediscussieerd over de vraag, of men personen van lagere afkomst dan wel de meer aanzienlijken zou opnemen. Men verwachtte eenerzijds, dat onderwijzers van hoogere geboorte de jeugd meer ontzag zouden inboezemen, doch aan den anderen kant werd gevreesd, dat zij spoedig zouden omzien naar andere betrekkingen, met name bij het binnenlandsch bestuur. De regeering besliste ten slotte in 1856, dat behoudens zeldzame uitzonderingen geen inlandsche jongelieden van aanzienlijke afkomst of bloedverwanten van aanzienlijke inlandsche hoofden als leerling bij de kweekschool zouden worden aangenomen.

De eischen van toelating bleven formeel van aard: er was een minimumleeftijdsgrens (15, naderhand 14 jaar), later ook — nadat een 24-jarige leerling moeilijkheden had veroorzaakt — een maximum (18, naderhand 17 jaar), terwijl de aspiranten moesten zijn van „fatsoenlijken stand”. Ontwikkelingseischen werden echter niet gesteld, en het was dus een zeer heterogene groep, die de kweekschool bij hare opening ging bevolken. De kennis van het Maleisch was bij sommigen vrij groot; anderen moesten in die taal geheel van voren af beginnen. Er waren leerlingen, die de beginselen van het rekenen niet kenden, en zelfs was er één die niet kon tellen¹⁾. Dergelijke toestanden waren natuurlijk verdwenen in latere jaren, toen slechts zij werden toegelaten, die een inlandsche lagere school hadden doorloopen.

Ten einde de leerlingen practisch te oefenen in het lesgeven, werd

¹⁾ Brumund, blz. 73. Zie voor het voorafgaande ook Van der Chijs, als voren, blz. 1—13.

in 1853 aan de kweekschool te Soerakarta een dagschool verbonden, waar hoogstens 30 javaansche jongelieden van goeden huize zouden worden toegelaten. De leerlingen van deze school waren niet in de kweekschool gehuisvest, zoodat de leerschool de benaming verkreeg van „externenschool”. Toen later ook aan andere kweekscholen, die tot stand kwamen, een leerschool ter oefening van de aspirant-onderwijzers werd opgericht, verkreeg deze eveneens dien naam. De externenscholen onderscheidden zich van de gewone inlandsche lagere scholen hierdoor, dat er alle kweekschoolvakken werden gedoceerd met uitzondering van de paedagogiek. Na hetgeen reeds werd geschreven over de overlading op de lagere scholen met haar facultatieve vakken, kan men zich een voorstelling maken van den toestand op de externenscholen, waar het aantal vakken nog grooter was en dan verplicht. Het onderwijs werd hier gegeven door de verst gevorderde leerlingen van de kweekschool onder toezicht van de leerkrachten van laatstgenoemde school. De benaming „externenschool” is in 1912 verdwenen; thans plegen de scholen, welke tot practische vorming van aspirant-onderwijzers worden gebezigd, „leerschool” te worden genoemd.

Dat de kweekscholen zich eerst geleidelijk hebben opgewerkt tot instellingen voor voortgezet onderwijs, en aanvankelijk weinig meer waren dan lagere scholen met een uitgebreid leerplan, doet de in 1856 geopende kweekschool te Fort de Kock zien, de tweede gouvernementskweekschool voor inlandsche onderwijzers in Indië; het verslag over 1857 vermeldt met voldoening, dat vier kweekelingen vooruit gaan, want zij „schrijven reeds zeer goed”. De school werd tevens dienstbaar gemaakt aan de opleiding van inheemsche ambtenaren; dit verklaart de voor een kweekschool wonderlijke elementen in het leerplan als: „boekhouden op de eenvoudigste wijze, staten maken, het stellen van brieven in de maleische taal, met inachtneming van den gebruikelijken vorm van redactie voor officieele rapporten en verdere bureau bezigheden”¹⁾. De meest geschikte abituriënten waren voor het onderwijzersambt bestemd;

¹⁾ V.I.O. 1858, blz. 77.

de overigen kregen functiën als schrijver, koffiepakhuismeester e.d.

Deze laatste opmerking voert ons terug tot de inlandsche lagere scholen en doet de vraag rijzen: welke was de bestemming van de leerlingen, die de inlandsche school hadden doorloopen? Voor Java is de vraag niet moeilijk: aangezien de leerlingen zelf uit ambtelijke kringen voortkwamen werden zij ook weder in den ambtenaarsstand opgenomen; slechts de hoop op deze mogelijkheid deed de ouders zich het betrekkelijk hooge schoolgeld getroosten, al gaven verscheidenen de voorkeur er aan dit doel te bereiken door hun kroost als magang (leerling, volontair) in een administratieve betrekking te plaatsen¹⁾. Dat de verwachtingen van den aanvang af te hoog gespannen waren, spreekt vanzelf; hoe minder een schooltype is ingeburgerd, des te grooter zijn de wonderen, die van het bezoeken daarvan worden verwacht. De regeering was dan ook reeds in 1855 genoodzaakt bij kabinetscirculaire bekend te maken, dat de abituriënten der inlandsche scholen er geenszins op konden rekenen, allen in 's lands dienst te worden geplaatst²⁾. De klacht, dat de oud-leerlingen geen landbouwer wenschen te worden, verneemt men aanvankelijk wel³⁾, doch later niet meer. Blijkbaar zijn, naarmate het inlandsch lager onderwijs zich uitbreidde, de daaraan verbonden maatschappelijke verwachtingen gedaald. Symptomatisch in dit opzicht is het bericht, dat in 1867 uit Garoet komt: „Het denkbeeld, dat het niet noodig is, dat kinderen de school bezoeken, als zij na volbragten leertijd niet eenige zekerheid hebben in 's lands dienst te zullen treden, begint langzamerhand plaats te maken voor juister begrippen”⁴⁾. Daar komt overigens bij, dat het vooral na 1870 zich ontwikkelende particuliere bedrijfsleven steeds meer inheemsche werkkrachten aantrok; reeds in 1859 wordt medegedeeld, dat de fabrikanten en ondernemers in het Rembangsche gaarne de abituriënten der inlandsche scholen plaatsen als mandoers (opzichters) en schrijvers⁵⁾.

1) V.I.O. 1857, blz. 19.

4) V.I.O. 1867, blz. 44.

2) V.I.O. 1858, blz. 40.

5) A.O.V. 1859, blz. 168; V.I.O. 1865, blz. 317.

3) A.O.V. 1859, blz. 175.

*
* * *

Een numeriek overzicht van den groei van het inlandsch onderwijs geeft in zooverre een weinig juist beeld, dat de verspreiding van het onderwijs uiterst ongelijk was. In 1882 waren van de 512 gouvernements inlandsche scholen niet minder dan 111 in de residentie Menado gelegen; de residentie Batavia telde toen 6 scholen, waartegenover de Sangir- en Talaudeilanden er 29 hadden. Deze ongelijkheid in onderwijsvoorziening is in den loop der jaren wel afgeslepen, doch nimmer verdwenen; ook thans nog is het percentage schoolgaande kinderen in de Minahassa en op Ambon hooger dan in eenig regentschap op Java.

Tweeërlei oorzaak kan worden aangewezen voor de groote verschillen, die Nederlandsch-Indië vertoont ten opzichte van de distributie van inlandsche scholen. De eerste dateert uit den tijd der Compagnie: de onderwijszorg van dit lichaam beperkte zich tot die gebieden, waar het handelsbelang een intensieve aanraking met de inheemsche bevolking te weeg bracht. Daarnaast kan als tweede oorzaak worden aangewezen, dat de regeering — aanvankelijk passief toeleerend, later actief bevorderend — de openlegging van menig gebied in de buitengewesten overliet aan de zending en de missie, die niet zoozeer van een centraal plan uitgingen en dikwijls door een reeks van toevallige factoren op een bepaald gebied haar keuze lieten vallen. Met toeval wordt dan bedoeld: overwegingen, die met de onderwijsverstrekking als zoodanig niets hadden uit te staan.

Een voorbeeld van dit laatste levert juist die streek op, waar de zending haar grootste succes heeft geboekt en waar in een periode van nog geen eeuw een heidensche, tot kannibalisme neigende bevolking herschapschap is in eene, die in meerderheid tot het Christendom is overgegaan en een betrekkelijk hoog ontwikkelingsniveau heeft bereikt. Gedoeld wordt natuurlijk op de Bataklanden. De Rheinische Missionsgesellschaft zou wellicht nooit haar oog op Sumatra hebben laten vallen, indien niet de opstand op Borneo van 1859, die al hare zendingsstations op dat eiland behalve dat ter hoofdplaats Bandjermasin verwoestte, haar had genoodzaakt naar een ander arbeidsveld om te zien, daar de regeering verdere zending in het binnenland had verboden. Dank zij de omstandigheid, dat Dr. Neubronner van der Tuuk van-

wege het Bijbelgenootschap studie had gemaakt van de talen in de residentie Tapanoeli, zoodat de Bataktaal vrij goed bekend was en ook reeds een deel van den Bijbel daarin was vertaald, besloot nu de Rijnsche zending in 1860 de Bataklanden geestelijk te gaan ontginnen. Haar groote voorman, Nommensen, arriveerde hier in 1862, na in Nederland bij Van der Tuuk de landstaal te hebben geleerd. Na eenige omzwervingen vestigde hij zich in 1864 te Silindoeng, waarmede de groote periode van de Batakzending was ingeluid. In 1880 waren hier reeds 27 scholen met 1077 leerlingen ¹⁾).

Het kan niet op onze weg liggen de vorderingen van de zending in de verschillende deelen van den archipel op den voet te volgen. Er dient slechts op te worden gewezen, dat volgens de ervaring kersteningsarbeid onder heidenen veel grooter en sneller succes oplevert dan onder Islamieten. De zending wierp zich dan ook bij voorkeur op heidensche gebieden; en aangezien christianiseering vrijwel altijd de oprichting van scholen noodig maakt ²⁾ ontstaat hierdoor de toestand, dat de onderwijsvoorziening op sommige eilanden van de buitengewesten intensiever is dan in menig regentschap op Java. Deze ongelijkmatigheid is zeker niet minder geworden sinds de Roomsche Katholieke missie haar arbeid in den archipel is aangevangen met de opening van een school te Larantoeka op Flores in 1876. Het intensieve werk der missie op dit eiland heeft te weeg gebracht, dat thans aldaar één school wordt aangetroffen op elke 2900 inwoners: een aantal, dat op Java niet bereikt wordt.

Onder deze omstandigheden sorteert een opgave omtrent den groei van het inlandsch onderwijs in den archipel gedurende de tweede helft der 19e eeuw weinig effect. Slechts één feit is er, dat de dikwijls onvolledige tabellarische gegevens ons leeren: dat het inlandsch onderwijs in de 19e eeuw in hoofdzaak beperkt bleef tot de inheemsche jongens en dat het aantal meisjesleerlingen zeer gering was. De oorzaak hiervan was tweeledig: de scholen waren, op Java althans,

¹⁾ Warneck, blz. 22—28, 89.

²⁾ Niet altijd: zie Coolsma, blz. 100, 128.

aanvankelijk bedoeld als instituten ter opleiding van ambtenaren, zoodat vrouwelijke leerlingen daar feitelijk niet thuis hoorden, en voorts bestonden er in orthodox-Mohammedaansche kringen ernstige bezwaren tegen coëducatie — bezwaren, die eerst in den jongsten tijd een kennelijke vermindering ondergaan. Naast de 12498 jongens, die ultimo 1877 op de gouvernementen inlandsche scholen op Java werden aangetroffen, waren slechts 25 meisjes aanwezig.

In de buitengewesten lagen deze verhoudingen eenigszins anders. Het Christendom wenschte de geprononceerde achteruitstelling van de vrouw niet, en zoo trof men òn op de oude gouvernementsscholen voor Christen-inlanders òn op de zendingsscholen een betrekkelijk groot aantal vrouwelijke leerlingen aan. In primitieve streken was het dikwijls de vrouw van den zendeling, die de meisjes uit de omgeving bij zich verzamelde en deze eenig onderricht gaf¹⁾. Vele bezwaren vielen hier natuurlijk te overwinnen; karakteristiek is, dat Van der Chijs in 1867 op zijn reis door de zuider- en oosterafdeeling van Borneo te Koala-Kapoeas op een zendingsschool zes meisjes aantrof „die volgens Dajaksche adat door een scherm of schutsel van de jongens afgescheiden zaten”²⁾. Daar, waar het Christendom het stevigst wortel had gevat, was dan ook het getal vrouwelijke leerlingen het grootst. Gedurende 1877 — hetzelfde tijdstip dus ongeveer als zoeven voor Java ten grondslag werd genomen — werden de openbare scholen in het gewest Ambon bezocht door 3162 mannelijke en 2384 vrouwelijke leerlingen. De verhoudingen bleven hier voorloopig constant: twintig jaren later (ultimo 1897) was het percentage vrouwelijke leerlingen slechts van 38 tot 41 gestegen. Java trouwens vertoonde evenmin een sterke evolutie op dit gebied: eind 1897 werden daar op de openbare inlandsche scholen naast 24732 jongens niet meer dan 301 meisjes aangetroffen. Eerst de twintigste eeuw heeft op het gebied van het inlandsch meisjesonderwijs fundamenteele veranderingen gebracht.

¹⁾ Coolsma, blz. 809 vlg; Warneck, blz. 238 vlg.

²⁾ V.I.O. 1868, blz. 296.

Litteratuur: De verslagen van het inlandsch onderwijs vormen welhaast de eenige bron, waarbij Van der Chijs' inspectiereizen speciale vermelding verdienen: Java (1865, 1 vlg.), Sumatra's Westkust (1866, 1 vlg.), res. Amboina (1867, 346 vlg.), Z. en O. afdeeling van Borneo (1868, 275 vlg.). Van der Chijs' Timorverslag is opgenomen in Tijdschrift Bat. Genootschap XXV (1879), 1 vlg. Voorts: Coolsma (als boven, blz. 125); H. E. Steinmetz, Inlands onderwijs van overheidswege in de Padangse bovenlanden vóór 1850 (Tijdschrift Bat. Gen. LXIV (1924), 303 vlg.); Joh. Warneck, 50 Jahre Batakmission in Sumatra (1911).

HOOFDSTUK X.

VERDERE ONDERWIJSTOESTANDEN NA 1850.

Het was niet zonder reden, dat in het voorafgaande hoofdstuk zoo ruimschoots aandacht werd geschonken aan het inlandsch lager onderwijs. Hier toch, en niet in het wellicht meer in het oog springende westersche onderwijs, ligt het kernpunt van de onderwijspolitiek — die weder in het centrum ligt van de koloniale politiek in het algemeen. Men zie in de gegeven schets dan ook meer dan een ietwat fragmentarisch en anecdotisch overzicht van interne schoolaangelegenheden; de bedoeling is geweest te doen zien, hoe in de praktijk de geestelijke verheffing van de inheemsche bevolking is aangevat en welke moeilijkheden daarbij werden ondervonden. Het is slechts volledigheidshalve, dat wij thans nog enkele opmerkingen omtrent het europeesche onderwijs en het voortgezet inlandsch onderwijs laten volgen.

De voor de „kinderen van Europeanen en derzelver afstammelingen” bestemde lagere school heeft gedurende de geheele tweede helft der 19e eeuw te kampen gehad met het euvel, dat zij — al mocht die naam niet meer worden gebezigd — een armenschool was, met uitzondering van enkele weinige „eerste scholen”. De taalkennis en de overige ontwikkeling, die het huiselijk milieu meegaf, waren bedroevend. Nog in 1861 werd omtrent de 2e school te Batavia gerapporteerd: „Van de 97 kinderen . . . zijn er weinige, die elders dan in de school Nederlandsch spreken, ja zelfs hooren spreken”; elders was het niet anders. Hoewel de hoofdcommissie placht af te keuren, dat de onderwijzers bij hun onderwijs in de nederlandsche taal het Maleisch te hulp riepen, was in de praktijk het intermediair dier taal toch vaak noodzakelijk

en werden zelfs moeilijkheden ondervonden, wanneer de leerkracht het Maleisch niet machtig was. De armoede van de groep, voor welke de europeesche school bestemd was — beter gesitueerden zonden hun kinderen naar Nederland of naar een particulier „instituut” — blijkt uit het bericht nopens de 3e school in Soerabaja uit 1861, dat het schoolverzuim verklaarbaar was „voornamelijk uit gebrek aan voegzame kleeding en schoeisel”¹⁾. Nog in 1875 wordt erover geklaagd, dat in vele huisgezinnen slechts Maleisch wordt gesproken „zelfs in zulke waar de ouders zuiver Europeanen zijn”²⁾. Bijna navrant is in dit opzicht de toestand aan de 2e school te Padang: „De kinderen komen meestal in een verwilderden staat, haveloos gekleed, schuw en niets dan Maleisch sprekende en verstaande, sommigen zelfs op 11 en 12 jarigen leeftijd, voor het eerst ter school.” De onderwijzer, die deze ongelukkigen in de Nederlandsche taal moet onderrichten, dient dan ook bijzondere maatregelen te nemen: „bijna dezelfde methode als op het Instituut voor doofstommen wordt in den beginne bij deze kinderen aangewend.” Men kan dit lezen in europeesch onderwijsverslag over 1857, blz. 88—90.

In het licht van al deze feiten behoeft het dan ook geen verwondering te wekken, dat een man als Van Hoëvell op zijn reis over Java in 1847 een weinig gunstigen indruk verkreeg van het schoolwezen onder de Europeanen. Van de lagere school in Grissee schreef hij: „Wordt in eene soort van koetshuis gehouden, een allerellendigst gebouw, welks uiterlijk voorkomen geheel met het inwendige der inrigting overeenkomt. De achttien kinderen, die ik er vond, waren machines, die men zoo wat leert lezen en schrijven; dat er eene ziel in is, wier vermogens ontwikkeld moeten worden, scheen de onderwijzer niet te weten”³⁾.

Het schoolverzuim bleef onder deze omstandigheden abnormaal groot. Naast de oorzaken, die hiervoor ook vroeger golden — onver-

¹⁾ A.O.V. 1861, blz. 24, 52; idem 1850—52, blz. 89, 117, 122; idem 1862, blz. 93. In Benkoelen wordt in de huisgezinnen nog wel Engelsch gesproken: A.O.V. 1854, blz. 59.

²⁾ O.V.E. 1875, blz. 28; Brugmans. De verbreiding enz., blz. 47—51.

³⁾ Reis, I, blz. 165.

schilligheid, armoede, streven naar geldverdiens — kwam daarbij het klein-ambtenaarsexamen, dat volgens de inspecteurs een „zeer ongunstigen invloed” uitoefende: de leerlingen beschouwden dit examen als einddoel en verlieten de school zoodra dit diploma was behaald ¹⁾. Een bewijs van de onvoldoende belangstelling van de ouders geven ook de cijfers omtrent de vrouwelijke leerlingen, altijd een goede graadmeter voor de mate van vastworteling van het onderwijs in de samenleving: ultimo 1869 waren er bij het openbaar onderwijs 2697 jongens en 1333 meisjes.

Het leerplan der europeesche lagere scholen verschilde in sommige opzichten van het huidige. Enkele afwijkingen werden vroeger reeds vermeld: het bestaan van afzonderlijke teekenscholen, vóórdat in 1894 het teekenen tot een verplicht leervak werd gemaakt; de invoering (in 1868) van het Fransch als leervak op de eerste scholen, later ook op de meisjesscholen en enkele andere ²⁾. Gymnastiekonderwijs was omstreeks het midden der eeuw nog een zeldzaamheid; eerst in 1894 werd het onder de verplichte vakken opgenomen. Handenarbeid werd niet gedoceerd; slechts moet te Soerabaja omstreeks 1890 een cursus voor handenarbeid en huisvlijt bestaan hebben ³⁾. Onderwijs in handwerken voor meisjes werd alleen aan verschillende bijzondere scholen gegeven; op de openbare scholen werd het in 1875 nog nergens onderwezen ⁴⁾. Zangonderwijs werd hier en daar gegeven aan afzonderlijke „zangscholen”, te vergelijken met de eveneens afzonderlijke teekenscholen en gymnastiekscholen.

Was derhalve in sommige opzichten het vroegere leerplan minder rijk geschakeerd dan het tegenwoordige, in ander opzicht bood de europeesche lagere school in de sterk intellectualistische 19e eeuw meer dan in de volgende eeuw. Daarmede wordt niet zoozeer bedoeld op het feit, dat de openbare school tot omstreeks 1870 geen bezwaar zag in het accentueeren van het Christelijk karakter van het onderwijs door

¹⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 5.

²⁾ Vgl. hiervóór, blz. 162, 186. Het reglement van de teekenschool Batavia in A.O.V. 1862, blz. 5 vlg.

³⁾ O.V.E. 1893, blz. 96.

⁴⁾ O.V.E. 1875, blz. 31.

bij het geschiedenisonderwijs aan de bijbelsche geschiedenis bijzondere aandacht te schenken ¹⁾). Veeleer is het van belang op te merken, dat bij gebrek aan instellingen als de huidige muloscholen de lagere school zooveel mogelijk poogde, haar arbeidsveld te verruimen. Dat was mogelijk, doordien vóór 1872 een uniform leerplan niet bestond. De leerstof voor elke klasse was niet afgepaald, en dus kon iedere onderwijzer die vakken als hoofd- of bijvak behandelen, die hem goeddachten; het toezicht daarop was, voordat inspecteurs waren aangesteld, geheel in handen van de plaatselijke subcommissies. Op die wijze kon het voorkomen, dat vakken als algebra en meetkunde het programma van een lagere school opluisterden. De hoofdcommissie juichte dat ten deele toe: zij zag de wenschelijkheid van uitgebreid lager onderwijs voor hen, die fabrikant, landbouwkundige, bouw- en werktuigkundige of zeeman wilden worden en bevorderde daarom de uitbreiding van de leerstof aan de eerste scholen te Batavia, Semarang en Soerabaja ²⁾).

Evenmin als bij de inlandsche was er bij de europeesche lagere scholen van een eigenlijken cursusduur sprake; de „klassen” waren noch leerjaren, noch in een afzonderlijk lokaal samengebrachte eenheden, doch slechts losse indeelingen naar gelang van de vorderingen. Vandaar, dat de „eerste” klasse oorspronkelijk — gelijk thans nog in Duitschland — de hoogste was; in den loop der 19e eeuw ziet men echter het eigenaardige verschijnsel, dat het spraakgebruik verandert en dat juist omgekeerd de aanvangsklasse als „eerste” wordt betiteld. Dit hangt samen met de eerst na 1850 in zwang komende regeling, om de verschillende klassen in afzonderlijke lokalen onder te brengen. In 1856 werd ten aanzien van de eerste school te Weltevreden als een bijzonderheid vermeld, dat de 210 leerlingen, waarvoor zes leerkrachten waren aangesteld, door een tusschenmuur in twee groepen waren gescheiden: in de eene helft bevonden zich de leerlingen van 1e, 2e en de eerste afdeeling der 3e klasse, in de andere helft de leerlingen van de tweede afdeeling der 3e en die der 4e klasse. Behalve de 3e waren

¹⁾ Vgl. O.V.E. 1856, blz. 30; A.O.V. 1859, blz. 31.

²⁾ A.O.V. 1850—1852, blz. 47; idem 1855, blz. 57, 59.

ook de 2e en de 4e klasse in afdeelingen gesplitst. De tweede school te Weltevreden was nog niet zoo ver: hier waren de klassen door zeilen afgescheiden. Geruimen tijd zou het duren, eer de indeeling van het schoolgebouw in lokalen overal was doorgevoerd; nog in 1869 klaagt de inspecteur te Soerabaja, dat in de meeste gevallen de schoolgebouwen niet in twee of drie vertrekken zijn verdeeld ¹⁾).

Bij het ontbreken van een klasse-indeeling in den thans gebruikelijken zin was het systeem van jaarlijksche bevordering in zijn huidige vorm onbekend. In plaats van de rapportcijfers had men de maandkaartjes, vermeldende het aantal goedkeuringen en het aantal absenties, die tot het einde der eeuw zijn blijven voortbestaan ²⁾); in stede van de omtrent den overgang naar een hoogere klasse beslissende proefwerken had men de openbare examens. Deze stonden reeds omstreeks 1850 op de nominatie om te verdwijnen: oorspronkelijk ingesteld om het vertrouwen van de ouders in het onderwijs te winnen, waren ze verworpen tot hulpmiddelen voor de subcommissies om de bekwaamheid der leerkrachten te toetsen en de resultaten van de scholen onderling te vergelijken ³⁾. Toch wordt nog geruimen tijd daarna van min of meer plechtige openbare examens gewag gemaakt.

In de behoefte aan europeesche onderwijzers werd deels door in Indië opgeleide krachten, deels door uitzending uit het moederland voorzien. Dit laatste was noodig, omdat het aantal Indische krachten onvoldoende was en dit bleef, ook nadat het gouvernement in 1871 een normaalcursus (avondopleiding) voor de onderwijzersakte had ingesteld ⁴⁾. Echter niet alleen daarom. Men koesterde — en sprak ook uit — de opvatting, dat de in Indië geboren en gevormde krachten niet voldoende energie en levendigheid bezaten en al te spoedig tot werktuigelijk onderwijs vervielen ⁵⁾. Evenmin als bij het inlandsch onderwijs schroomde men, de conduites van het onderwijzend personeel

¹⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 69.

²⁾ Van Ravesteyn, blz. 131—132.

³⁾ A.O.V. 1850—1852, blz. 51.

⁴⁾ Zie hiervoor blz. 191. Zij werd voorafgegaan door een „normaalschool” te Semarang, die echter slechts kort bleef bestaan (1860—1863).

⁵⁾ A.O.V. 1859, blz. 12—13; idem 1850—1852, blz. 41—42.

der europeesche lagere scholen te publiceeren. „Het gedrag van den kweekeling de Scheemaker is echter van dien aard, dat, wanneer hij zich niet spoedig betert, zijn ontslag zal volgen” meent het verslag over 1853 ons trouwhartig te moeten mededeelen (blz. 41).

Werden reeds in de eerste helft der 19e eeuw onderwijzers uit het moederland ontboden, in 1854 ging men nog een stap verder: er werden in dat jaar voor het eerst een twaalftal kweekelingen uitgezonden. Deze maatregel werd gemotiveerd met de opmerking, dat de indische kweekelingen de zelfstandigheid en de kennis misten om den onderwijzer te vervangen bij ziekte of andere gelegenheden ¹⁾. En toen eenmaal de vrouwelijke leerkracht haar intrede in de openbare school had gedaan, kwam het meteen tot uitzending van onderwijzeressen uit Nederland: in 1875 werden er 13 uit het moederland ontboden ²⁾.

De dagtaak van den europeeschen onderwijzer was voorheen zwaarder dan thans in één opzicht: er werd ook des middags les gegeven. De officieele schooluren waren: 's morgens 8—11, 's middags 2—4 uur. Omstreeks 1865 echter begonnen verschillende scholen met een andere dagindeeling, waarbij de namiddagschooltijd kwam te vervallen. In 1879 werd dit tot vasten regel verheven: de namiddagschool verdween voor goed en de lessen bleven tot de morgenuren (7^{1/2}—1) beperkt, zooals thans nog ³⁾.

Het is het noodlot van alle geschiedschrijving, dat zij steeds min of meer aan den buitenkant der feiten moet blijven en nimmer volledig vermag door te dringen tot der dingen diepste kern. Zoo is zij in dit geval niet in staat zelfs bij benadering aan te geven, hoe het peil van het onderwijs op de europeesche school van, laat ons zeggen, omstreeks 1875 was gelegen ten opzichte van tegenwoordig. Men mag vermoeden, dat dit peil in menig opzicht lager lag dan thans, zoowel wegens de minder geschikte leerkrachten als wegens den geringen steun van het meestal nog geen behoorlijk Hollandsch

¹⁾ A.O.V. 1854, blz. 11.

²⁾ O.V.E. 1875, blz. 18.

³⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 7; vgl. S. 1879 No. 266.

sprekend huiselijk milieu. Bevestiging vindt dit vermoeden in de klachten, die in dien tijd worden geuit. Er wordt gesproken van „de weinige zorg, die meestal aan het leesonderricht in de laagste klasse wordt besteed”, maar het onderricht in die klasse „was dan ook gewoonlijk toevertrouwd aan weinig geschikte kweekelingen”. Bij dezelfde gelegenheid¹⁾ werd ook geklaagd over te werktuigelijk onderwijs: bij het taalonderricht worden te veel taalregels bijgebracht, bij aardrijkskunde te veel holle namen van buiten geleerd.

Het zou voor een historisch aangelegd paedagoog een aantrekkelijke taak wezen, de evolutie van de onderwijsmethodiek aan de hand van de oudtijds in zwang zijnde leerboekjes na te gaan²⁾. Ten bewijze, dat op dit terrein veel belangrijks te ontdekken valt, moge erop worden gewezen, dat een geliefkoosde vorm om de taalkennis van de leerlingen te onderzoeken en te vergrooten het „verbeteren van een foutief opstel” was: de onderwijzer schreef zinnen vol fouten op het bord, die dan door de scholieren moesten worden gecorrigeerd. Er is zoowaar een voorbeeld overgeleverd. De onderwijzer schreef: „De menschen haar daden zijn 't, dat zij het beste doen kennen”. De arme bloeden in de klasse echter, dezen onzin lezende, „konden den zin volstrekt niet gissen”. Dit tafereel speelde zich in de hoogste klasse van de eerste school te Soerabaja af, omstreeks 1850³⁾.

Het peil van de europeesche onderwijzers moge in deze periode wellicht minder hoog zijn geweest dan thans, de ontwikkelingsdrang ontbrak gelukkig niet. Dit blijkt uit de oprichting van verschillende onderwijzersverenigingen, die ten doel hadden de kennis en den studiezin harer leden te vergrooten en die aan materiële positieverbetering minder dachten. De eerste vereniging van dien aard was het in 1851 opgerichte Nederlandsch-Indisch Onderwijzersgenootschap, waarvan de hoofdonderwijzer B. Andeweg voorzitter werd. Als doel van het genootschap, dat te Batavia was gevestigd, doch ook elders leden won, werd aangegeven: „eenheid in een voortgaande verbetering van het lager onderwijs, onderlinge opscherping en verlichting en de

¹⁾ O.V.E. 1865—1869, blz. 24—26.

²⁾ Een overzicht der leerboekjes bij Van Ravesteyn, blz. 38 vlg.

³⁾ A.O.V. 1850—1852, blz. 131.

behartiging van de belangen der onderwijzers". De regeering zag de nieuwe associatie met welgevallen aan; zij nam de eerste jaarverslagen met de ledenlijst erbij onder de bijlagen van haar onderwijsverslag op, en de hoofdcommissie verklaarde in een circulaire van 1852, dat toetreding van de onderwijzers tot „het onlangs te Batavia opgerichte, in strekking en gevolgen hoogst nuttige onderwijzers-genootschap" geacht moest worden „zeer wenschelijk" te zijn.

Lang duurde deze idyllische toestand echter niet. Na een korten bloeitijd ging de vereeniging kwijnen, waarna twist en tweedracht haar omstreeks 1858 deden ondergaan. Reeds eerder was Indië's eerste onderwijzersorgaan bezweken: het Indisch Schoolblad, dat behoudens een onderbreking van één jaar gedurende de jaren 1853—1857 heeft bestaan. De regeering keurde de verschijning van dit blad goed, op voorwaarde „dat men zich zou onthouden van gisping der handelingen van het bestuur in Nederlandsch-Indië, of van het opperbestuur in Nederland, als zijnde zoodanige gisping onvereinigbaar met het bestaande stelsel van Regering."

Aan deze laatste voorwaarde schijnt het maandelijksch verschijnende blad zich te hebben gehouden. Anders zijn opvolger „De Indische Schoolbode", die in de jaren 1858 en 1859 bestond. Deze begon critiek uit te oefenen op het stelsel, dat een onderwijzer, die tractementsverhooging ontving, tegelijk werd overgeplaatst en deze overplaatsing zelf moest bekostigen. De hoofdcommissie, hierover ten zeerste gebelgd, dreigde nu de inzending van officieele berichten bij de redactie te staken en plaatste een der beide redacteuren naar Banjoewangi over. Zoo zette de eerste vakvereinigingsactie van de onderwijzers in.

Wanneer personen, die gemeenschappelijke belangen hebben, eenmaal tot het inzicht zijn gekomen dat zij die belangen beter behartigen door zich te associeeren, dan zal de drang om zich te vereenigen niet licht meer te loor gaan. Zoo ook hier. Diverse vereenigingen kwamen op en verdwenen; de omstandigheid, dat de onderwijzers als landsdienaren schroomvallig waren in hunne uitingen, werkte mede tot de geringheid van het resultaat. Eerst na 1870, wanneer ook in Nederland het vakvereinigingswezen vasten voet krijgt, bereikten de

indische onderwijzersverenigingen een grootere stabiliteit. In Soerabaja werd in 1871 de „Onderwijzersvereniging Soerabaja” opgericht, die tot 1894 bestond. Het volgende jaar kwam een soortgelijke associatie te Semarang tot stand, die in 1887 weer was verdwenen. Ten slotte ontstond in 1874 het onderwijzersgezelschap „Batavia”. Het waren de beide verenigingen te Batavia en te Soerabaja, die in 1894 het initiatief namen tot de oprichting van het Nederlandsch-Indisch Onderwijzersgenootschap (N.I.O.G.), thans nog altijd de grootste onderwijzersvereniging in Indië¹⁾. Men kan dan ook zeggen, dat het moderne vakverenigingswezen sinds 1894 in de onderwijswereld tot volle ontplooiing is gekomen.

* * *

In een vroeger hoofdstuk²⁾ werd medegedeeld, dat de hoofdcommissie in 1849 bij circulaire het oprichten van bewaarscholen sterk had aangemoedigd; thans dient te worden verhaald, welk resultaat dit pleidooi opleverde. In het algemeen was dit resultaat niet groot. De subcommissies wisten wel hier en daar de oprichting van zulke scholen te bevorderen, doch de meeste gingen spoedig te niet nadat de aanvankelijke ondersteuning had opgehouden. Slechts te Batavia, waar in 1850 een bewaarschool tot stand kwam, werd een iets meer blijvend succes bereikt. De school, die zich bevond op „Bazaar Bahroe”, werd bestuurd door een commissie onder voorzitterschap van den resident. Kinderen van 2 (sic) tot 7 jaar bezochten de school, die vooral ten doel had de leerlingen kennis van het Nederlandsch bij te brengen en hen te houden „buiten den schadelijken omgang van inlandsche bedienden,” terwijl zij ook zouden krijgen „veelsoortige ligchaamsoefeningen, geëvenredigd aan hunnen ouderdom.” Zonder steun van het gouvernement kon de school het echter niet stellen: het tekort over 1850 en 1851 werd uit 's lands kas gedekt, terwijl ook over 1852 subsidie werd verleend³⁾. Toch moest deze school reeds in 1855 wegens een onvoldoend aantal leerlingen worden gesloten.

1) Het voorafgaande is ontleend aan Van Ravesteyn, *passim*.

2) Hiervóór, blz. 110.

3) A.O.V. 1850—1852, blz. 52, 77—84.

Geheel verdwenen zijn de bewaarscholen — die geen leerlingen boven 6 jaar mochten aannemen ¹⁾ — intusschen nooit. Toen de hoofdcommissie in 1858 aan de regeering rapport uitbracht naar aanleiding van een uit Nederland gekomen voorstel tot oprichting van bewaarscholen, constateerde zij de mislukking van pogingen, in die richting reeds gedaan te Pekalongan, Bagelen, Kediri, Soerabaja, Amboina en Ternate, en kon zij niet anders mededeelen dan dat te Soerabaja eenige particuliere kleine-kinderscholen waren blijven bestaan, die slechts door weinig leerlingen werden bezocht.

Onder die omstandigheden oordeelde de directeur van onderwijs het in 1871 nuttig, in een circulaire op het belang van bewaarscholen te wijzen, vooral omdat de europeesche bevolkingsgroep, aan wier kennis van de nederlandsche taal nog veel ontbrak, daardoor in de gelegenheid zou komen vroegtijdig aan het juiste gebruik daarvan te worden gewend. Deze opwekking bleef niet geheel zonder effect: er kwamen nadien enkele bewaarscholen tot stand, alsook enkele „voorbereidende klassen” bij gewone lagere scholen. Aan de bewaarschool te Batavia, die in Februari 1880 plechtig door den gouverneur-generaal werd ingewijd, werd zelfs in dat jaar een normaalschool verbonden tot opleiding van onderwijzeressen bij het voorbereidend onderwijs; die opleidingsschool verdween echter in 1883 weder.

De bewaarscholen, die zich evenals in het moederland geleidelijk ontwikkelden van louter bewaarplaatsen tot fröbelscholen of tot voorbereidende klassen bij lagere scholen, waren aanvankelijk uitsluitend voor europeesche leerlingen bestemd. Van niet-europeesche leerlingen wordt het eerst in 1892 gewag gemaakt: in dat jaar liet de bewaarschool te Jogjakarta 9 javaansche en 2 chineesche jongetjes toe.

*
* * *

Tegenover het lager onderwijs, dat in de tweede helft der 19e eeuw in het centrum der belangstelling stond, vertoont het middelbaar onderwijs in die periode weliswaar geen stilstand, doch wel een groei

¹⁾ O.V.E. 1857, blz. 47.

in langzaam tempo. Eén der oorzaken daarvan werd reeds vroeger¹⁾ aangegeven: de eisch van opleiding in Holland voor de hoogere ambtenaren. Thans kan hieraan worden toegevoegd, dat de regeering zich aanvankelijk ook in beginsel afzijdig meende te moeten houden. Toen bij de behandeling van het regeeringsreglement in de tweede kamer geklaagd werd over het ontbreken van elke vermelding van het middelbaar onderwijs, motiveerde de regeering dit door te verklaren, dat deze soort van onderwijs aan particulieren behoorde te worden overgelaten²⁾.

Het particulier instituut „Herwijnen”, waarvan reeds terloops melding werd gemaakt³⁾, scheen inderdaad voldoende in de behoefte aan middelbaar onderwijs te voorzien. Dit instituut, in 1851 opgericht op de Pondok-Gedehlanden zuidelijk van Buitenzorg, ontleende zijn naam aan de geboorteplaats van gouverneur-generaal Van den Bosch, den vader van de eigenaars van het terrein. Het doel van het onderwijs, dat ook het Latijn omvatte, was de leerlingen in staat te stellen een academie te bezoeken of een ambtelijke betrekking te verkrijgen. De leerlingen waren intern; het kostgeld bedroeg f 900 per jaar. Niet alleen aan de intellectuele ontwikkeling werd aandacht besteed: er was gelegenheid tot zwemmen en gymnastiek, terwijl eveneens muzieklessen werden gegeven. Directeur van de school werd Dr. C. L. Gastmann, te voren conrector van het stedelijk gymnasium te Kampen; hij werd bijgestaan door twee „lectoren” en door docenten voor Engelsch, muziek en gymnastiek. Hoewel het aantal leerlingen niet onbevredigend was — eind 1852 waren er 47 — was aan de school geen langdurig bestaan beschoren. Wel besloot de regeering in 1855 subsidie aan het instituut te verleen, mits een zestal leerkrachten uit Nederland zouden worden ontboden; aan die voorwaarde werd echter niet voldaan, en toen de directeur het volgende jaar naar Nederland vertrok, werd het instituut gesloten. Pogingen om het met een nieuwen directeur weder voort te zetten mislukten⁴⁾. Aldus

1) Hiervóór, blz. 148 vlg.

2) Keuchenius II, blz. 546.

3) Hiervóór, blz. 148—149.

4) Vgl. A.O.V. 1850—1852, blz. 85—87; idem 1855, blz. 49; O.V.E. 1856. blz. 51—53; idem 1857, blz. 14.

verdween Indië's eerste middelbare school na een ephemer bestaan. De gebouwen werden afgebroken, het zwembassin werd gedempt en de jungle hernam haar rechten, zoodat thans niemand nauwkeurig de plaats vermag aan te wijzen, waar „Herwijnen" eens stond ¹⁾).

Het directe gevolg van deze mislukking was, wij zagen het reeds, de oprichting van gouvernementswege van een middelbare school: het gymnasium Willem III te Batavia.

Zoodra de koning bij kabinetsbeschikking van 19 Januari 1859 machtiging tot de oprichting van dit gymnasium had gegeven, werd een college van curatoren benoemd, dat zich aan het ontwerpen van een reglement zette. Dit ontwerp, waartoe het reglement van het gymnasium in Den Haag tot grondslag was genomen, werd nog in hetzelfde jaar door de regeering gearresteerd. Bepaald werd, dat er zoowel interne als externe leerlingen zouden wezen; beide groepen zouden uniformkleeding moeten dragen. Als toelatingseisch werd gesteld: het met gunstig gevolg afleggen van een examen in Nederlandsch, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis, benevens het bereikt hebben van den 10-jarigen leeftijd. Het aantal leervakken, verdeeld in drie groepen (talen, wetenschappen en „fraaije kunsten") bedroeg 26, een eenigszins wonderlijk conglomeraat, waaronder vakken voorkwamen als Javaansch, Maleisch, landmeten en waterpassen, staathuishoudkunde, statistiek, handelswetgeving en Italiaansch boekhouden; onder de fraaie kunsten vielen de vakken teekenen, muziek, gymnastiek en declamatie. Wie spreekt van overladen leerplannen in den modernen tijd, bestudeere het oude programma van Indië's eerste en eenige gymnasium ²⁾).

Plechtig werd voor het gymnasium Willem III in 1860 door gouverneur-generaal Pahud de eerste steen gelegd. De school was gevestigd in een vroegere regentswoning aan Salemba, den weg tusschen Weltevreden en Meester Cornelis en bevindt zich op die historische plek — in Indië, waar alles snel en intensief leeft, ontstaat spoedig historie — thans nog, zonder dat de situatie van gebouw en erf ingrijp-

¹⁾ Vgl. Von Faber, blz. 520.

²⁾ De klacht van overlading bij het onderwijs is een permanente; men leze het Bataviaasch Nieuwsblad van 27 Februari 1894.

pend is gewijzigd. Als rector trad op Dr. S. A. Naber, te voren rector van het gymnasium te Haarlem; hij werd bijgestaan door een conrector, een praeceptor, twee docenten voor wis- en natuurkunde en verder door onderwijzers voor de talen enz., waarbij zich ook een „dansmeester” voegde. Over de splitsing in een A- en een B-afdeeling werd reeds vroeger gesproken ¹⁾).

De nieuwe school bleek niet te zijn geboren onder een gelukkig gesternte. Reeds in 1861 waren curatoren genoodzaakt, den rector, dien zij erkenden als „een hoogst geleerd en geletterd man” — ouderen herinneren zich zijner nog als hoogleeraar in het Grieksch te Amsterdam — voor ontheffing uit zijn functie bij de regeering voor te dragen, daar hij „geen regt besef had van zijne verplichtingen” en dientengevolge verzuimd had krachtig in te grijpen, toen er wanorde-lijkheden van zedelijken aard in het internaat waren voorgevallen. De opvolger werd dan ook in een geheel anderen kring gezocht en gevonden: een gepensioneerde kolonel van den generalen staf, tevens lid van het hoog militair gerechtshof; deze herstelde de tucht.

Men kan zich afvragen, waarom in de behoefte aan voortgezet onderwijs, die zich in deze jaren openbaarde, juist door een gymnasium werd voorzien. Het antwoord moet allereerst luiden, dat de school niet uitsluitend een klassieke opleiding gaf en ook voor handel en bedrijf opleidde; doch afdoende is deze restrictie niet. Essentieel is veeleer tweeërlei: dat in 1860 de hogere burgerschool als schooltype in Nederland onbekend was — zij werd daar als kenmerkend product van den technisch-utilitaristischen geest der 19e eeuw eerst in 1863 door Thorbecke gebracht — en voorts, dat in dezen tijd sterk de Kantiaansche opvatting heerschte, volgens welke het onderwijs den ideeënvoorraad moest vermeerderen en de natuurlijke logica moest ontwikkelen; in de klassieken werd daarbij een ideaal middel tot die „formale Bildung” gezien ²⁾). Het gymnasium te Batavia beoogde dus niet, klassieke beschaving in Indië te verspreiden, doch door middel van de klassieken den geest te scherpen.

¹⁾ Hiervóór, blz. 149.

²⁾ Vgl. Barth, blz. 621—637.

Lang zou de school in haar oorspronkelijken opzet niet blijven bestaan. De klassieke studiën telden slechts weinig beoefenaars, en toen in Nederland de hogere burgerschool als schooltype was ingevoerd, lag de gedachte voor de hand om de klassieke afdeeling (A) op te heffen en de B-afdeeling om te vormen tot een hogere burgerschool. Deze reorganisatie had in 1867 plaats; tevens werd daarbij aan de school een nieuwe B-afdeeling verbonden ter opleiding van de aanstaande bestuursambtenaren. Dat laatstgenoemde afdeeling de vrucht was van Fransen van de Putte's besluit om met het monopolie van de instelling te Delft te breken, werd reeds vroeger in het licht gesteld. De nieuwe B-afdeeling, die tot 1913 is blijven bestaan, werd ook wel genoemd de afdeeling voor „taal-, land- en volkenkunde van Nederlandsch-Indië”.

Afgezien van deze B-afdeeling was dus de school op Salemba sinds 1867 een hogere burgerschool met vijfjarigen cursus, al bleef zij nog verscheidene decennia de benaming „gymnasium” voeren. Thans heet zij: Koning Willem III school, hetgeen de moderne tijd, slordig en stijlloos, tot Ka-wee-drie pleegt te verminken.

Over de verdere lotgevallen van Indië's gymnasium nog slechts enkele kanteekeningen. In 1879 werd het internaat afgeschaft en werd dus de school een gewone dagschool. De leerlingen werden in de eerste jaren uitsluitend uit de europeesche bevolkingsgroep gerecrueteerd, doch reeds in 1874 werd de eerste leerling van inheemschen landaard geboekt: de kleinzoon van den toenmaligen Mangkoe-negoro. De eerste Chinees volgde spoedig, namelijk in 1877. Deze toelatingen schenen minder bezwaar op te leveren dan die van meisjes. In 1880 werd — en het was niet de eerste maal — afwijzend beschikt op het verzoek van eenige meisjes om tot de H.B.S. te worden toegelaten. Eerst een gouvernementsbesluit van 7 Februari 1891 machtigde den directeur van onderwijs om bij wijze van proef de hogere burgerscholen voor vrouwelijke aspiranten open te stellen, mits zulks niet aanleiding zou geven tot vorming van nieuwe parallelklassen. In Batavia, waar immers sinds 1882 een meisjes-hogere burgerschool bestond, had dit besluit voor de Koning Willem III school niet aanstonds praktische gevolgen; doch te Semarang en

Soerabaja meldden zich aanstonds in totaal 24 meisjes aan. Het was dan ook te Semarang, dat voor het eerst door een meisje het eindexamen H.B.S. werd behaald (1896) ¹⁾.

Het gymnasium Willem III vormde, met de later opgerichte hogere burgerscholen te Semarang en Soerabaja en de meisjesburgerschool te Batavia ²⁾, de eenige gelegenheid voor de hollandsche en indo-europeesche bevolkingsgroep om voortgezet onderwijs na de lagere school van gouvernementswege te ontvangen, afgezien van eenig vakonderwijs. Het thans zoo gewichtige instituut van de school voor uitgebreid lager onderwijs (Muloschool) bestond officieel niet; het waren particulieren, die somtijds instellingen in dien geest oprichtten. Zoo werd in 1884 te Makassar door de vrijmetselaarsloge een school opgericht, waar minvermogende jongelieden, die de lagere school hadden doorlopen, onderwijs ontvingen in wiskunde, rechtlijnig en bouwkundig teekenen, Fransch, Engelsch en de bij het lager onderwijs gebruikelijke vakken. Het volgend jaar kwam door bemoeienis van particulieren te Semarang een inrichting voor voortgezet onderwijs met tweejarigen cursus voor meisjes tot stand (Wilhelminaschool), waaraan in 1883 ook een opleiding voor onderwijzeres werd verbonden. Voorts kan er op worden gewezen, dat enkele particuliere instituten voor lager onderwijs tevens vervolgclassen hadden, waar dus onderwijs werd gegeven, hetwelk met dat aan de huidige Muloscholen overeenstemt.

Overigens moest de Europeaan, die in Indië voortgezet onderwijs wenschte, een vakopleiding kiezen en hetzij een kweekschool, hetzij een ambachtsschool bezoeken. Kweekscholen voor de europeesche onderwijzersakte waren er niet; het gouvernement bepaalde zich tot het instellen van avondcursussen te Batavia (1871) en te Soerabaja (1891). Aan particulieren werd verder alles overgelaten. Daarbij verdient het de aandacht, dat deze tak van onderwijs spoedig van Roomsche-Katholieke zijde werd aangevat: in 1890 hadden de zusters

¹⁾ De verslagen omtrent het gymnasium Willem III zijn, aanvankelijk in den vorm van een verslag van het curatorium, opgenomen in het onderwijsverslag voor Europeanen.

²⁾ Zie hiervóór, blz. 186, 190.

Ursulinen reeds cursussen voor de hulpakte te Batavia, Semarang en Soerabaja.

Bij het ambachtsonderwijs, waarover in een vroeger hoofdstuk uitvoerig is gesproken ¹⁾, was de situatie dezelfde: de bemoeiing van het gouvernement op dit punt was zwak, en aan het particuliere initiatief bleef overgelaten de opleiding van technici en ambachtslieden ter hand te nemen. Dit geschiedde dan ook, doch eerst na 1880. In 1881 verbond de zendeling Graafland, die het noodig achtte personeel te vormen „in staat de jeugd voor nuttigen handenarbeid geschikt te maken” aan zijn kweekschool te Tanawangko (in de Minahassa) lessen in vlechten, houtzagen, houtsnijden, draaien enz.—waarschijnlijk het oudste voorbeeld van ambachtsonderwijs aan Inheemschen ²⁾. Van maçonnieke zijde werd in 1886 te Batavia een ambachtsschool opgericht, waar onderwijs werd gegeven in smeden, bankwerken, draaien, timmeren, hand- en lijntekenen. De school, die zich uiteraard tot de behoefstigste lagen der indo-europeesche maatschappij richtte, had te kampen met veel mutatie: de leerlingen verlieten de school dikwijls ontijdig, hetzij wegens onvoldoende lichaamskracht, hetzij wegens armoede, die hen noodzaakte een betrekking te zoeken. Zelfs de toekenning van een klein daggeld verhielp dit euvel niet. Semarang kreeg een soortgelijke school in 1892; de daarvoor opgerichte vereeniging beoogde daarmede de vervulling van de leemte, hierin bestaande „dat voor ieder armzalig betaald klerkenbaantje zich een drom van sollicitanten aanbiedt, terwijl voor beter betaalden arbeid, die de grondige kennis van eenig vak vereischt, nog eer een Inlander of Chinees dan een geschikt Indo-Europeaan is te vinden.” Evenals de school te Batavia kreeg de ambachtsschool te Semarang regeeringssubsidie ³⁾.

Rechtstreeks exploiteerde het gouvernement in de 19e eeuw geen ambachtsscholen meer, sinds de inrichting te Soerabaja was ver-

¹⁾ Hiervóór, blz. 187—190.

²⁾ Coolsma, blz. 582.

³⁾ O.V.E. 1888, blz. 61—62; idem 1889, blz. 58. Een uitvoerig verslag in O.V.E. 1892, blz. 29 vlg., resp. 51 vlg.

vallen ¹⁾). In zekeren zin was er echter op dezen regel één uitzondering: van militaire zijde werd aan de opleiding van ambachtslieden eenige zorg besteed. Reeds in 1835 had generaal De Stuers het plan geopperd om „inlandsche kinderen”, gesproten uit den omgang van militairen met inheemsche vrouwen, niet slechts voor het leger op te leiden, maar ook tot ambachtsman te vormen, waardoor men, naar generaal Cochius enkele jaren later verwachtte, „in deze gewesten een' nijveren burgerstand zou zien ontstaan, die men thans geheel mist.” In 1848 eindelijk werd 's konings machtiging voor de uitvoering van dit denkbeeld verkregen; zoo ontstond een „pupillenkorps”, waarvoor Kedong Kebo (sinds 1854 Gombong) tot standplaats werd aangewezen. Deze instelling is — naast de constructiewinkel te Soerabaja en de geweer makerswinkel te Meester-Cornelis, waar voor militair-technische functies praktische opleiding kon worden verkregen — niet zonder beteekenis gebleven. Een lid van de hoofdcommissie, die de militaire pupillenschool in 1849 bezocht, constateerde hoe hier was bewezen „dat de kinderen van gemengd bloed niet zoo stompzinnig, bot en achterlijk in het leeren zijn, als men wel eens beweerd heeft.” Het korps, dat door een kapitein werd gecommandeerd, was een 100 man sterk; uitbreiding tot 200 lag in het voornemen. Het onderwijs, dat door militairen werd gegeven (waaronder één den 2en onderwijzersrang bezat), was aldus geregeld, dat iedere jongen per dag drie uur in de school vertoefde en drie uur in de werkplaats, waar hij onderscheidene ambachten kon leeren: kleermaker, schoenmaker, timmerman. Na een militairen dienst van tien jaren zouden de pupillen aan de burgermaatschappij worden overgegeven en daar hun brood met het ambacht kunnen verdienen ²⁾). Deze pupillenschool heeft bestaan tot 1912; toen het ambachtsonderwijs voldoende was uitgebreid, was zij onnoodig geworden. Nog altijd echter bestaat een regeling, waardoor het volgen van ambachtsonderwijs door kinderen van militairen wordt bevorderd ³⁾).

1) Hiervóór, blz. 189.

2) A.O.V. 1846—1849, blz. 55—56; 120—123. Vgl. O.V.E. 1890, blz. 65.

3) Laatstelijk B. no. 10481.

Ander vakonderwijs dan de kweekscholen en de ambachtsscholen was er voor de Nederlanders niet. De landbouwschool te Buitenzorg, die in 1876 werd opgericht ¹⁾, werd reeds in 1882 gedeeltelijk (voor Europeanen) en in 1884 geheel (ook voor Inlanders) gesloten.

En het vakonderwijs voor Inlanders? De omvang hiervan kan in nog korter bestek worden verhaald dan het vakonderwijs voor de Europeanen. Buiten de opleiding voor inlandsch veearts, die eenigen tijd te Soerabaja bestond (opgeheven 1876) en de opleiding van inheemsche vroedvrouwen bij het hospitaal te Weltevreden (in 1875 gestaakt) is er namelijk slechts één inrichting geweest, die blijvend succes heeft gehad en dan ook zekere vermaardheid heeft gekregen, juist omdat zij iets uitzonderlijks was: de dokter-djawaschool te Batavia (Weltevreden).

Reeds in het begin der 19e eeuw werd op zeer beperkte schaal geneeskundige praktijk door Inheemschen uitgeoefend, namelijk in verband met de koepokinenting. In 1811 worden javaansche vaccinateurs aangetroffen; in 1820 werden zij onderwezen door de opzieners der vaccinatie. Deze opleiding nu werd omstreeks het midden der eeuw geregulariseerd: bij gouvernementsbesluit van 2 Januari 1849 werd besloten tot oprichting van een school voor inlandsche geneeskundigen, te verbinden aan het militair hospitaal te Batavia (Weltevreden). De school begon in 1851 met 13 leerlingen; leider was de militaire arts Dr. P. Bleeker. Aanstonds werd echter ingezien, dat zonder bezwaar een stap verder kon worden gegaan dan een eenjarige opleiding tot vaccinateur: men kon de leerlingen, mits de cursus op twee jaren werd gebracht, zoover opleiden, dat zij mede veelvuldig voorkomende ziekten zouden kunnen herkennen en kleine chirurgie en ziektebehandeling verrichten. Na afloop van den tweejarigen leer-gang diende dan een examen te worden afgelegd ten overstaan van een commissie van militaire artsen en apothekers. Zij, die voor dit examen slaagden, verkregen den titel van „dokter-djawa”.

Het kan niet de bedoeling zijn den ontwikkelingsgang van de dokter-djawaschool, waarvan de geneeskundige hoogeschool via de

¹⁾ S. 1876 no. 220; 1884, no. 144a.

„Stovia” (school tot opleiding van indische artsen) in rechte lijn afstamt, in bijzonderheden na te gaan. Eén tendens is zonder onderbreking kenbaar: steeds werd het peil van het onderwijs opgevoerd. In 1864 — de cursus werd toen driejarig — had de onvolprezen hollandsche grondigheid het reeds zoover gebracht, dat de drie officieren van gezondheid, die aan de school waren verbonden, te zamen 27 vakken hadden te doceeren. De moeilijkheden, daaraan verbonden, kunnen nauwelijks worden overschat. Het onderwijs geschiedde in het Maleisch, en aangezien er geen leerboeken in die taal bestonden, die voor dit doel konden worden gebezigd, moesten de leerlingen dictaat houden of anderer dictaten overschrijven. Nog afgezien van het feit, dat het Maleisch voor verschillende leerlingen niet de moedertaal was, was het uiterst moeilijk voor diverse medische termen maleische aequivalenten te bedenken; de docenten bezigden daarom bij voorkeur latijnsche termen, hetgeen niet naliet somtijds de zonderlingste misverstanden te wekken¹⁾. Dr. Van der Burg, die tusschen 1861 en 1868 aan de school verbonden was, schrijft dan ook niet zonder reden: „Het is werkelijk te verwonderen, dat er nog enkele bruikbare doktor's djawa werden gevormd”²⁾.

De opheffing van 's rijks kweekschool voor militaire geneeskundigen te Utrecht bracht de aanleiding, tot een reorganisatie van de dokter-djawaschool over te gaan, welke in 1875 haar beslag kreeg. De eigenlijke geneeskundige opleiding kreeg een duur van vijf à zes jaren en werd voortaan — een belangrijk besluit — gegeven in de nederlandsche taal. Om de van de inlandsche scholen afkomstige leerlingen in de gelegenheid te stellen dit onderwijs te volgen, werd een voorbereidende afdeling van twee à drie jaren aan de school verbonden, waar de aspiranten zich een voldoende kennis van het Nederlandsch konden eigen maken. Deze opzet bleef sindsdien gehandhaafd, ook nadat de reorganisatie van 1902 — waarbij de benaming „inlandsch geneeskundige” door die van „inlandsch arts” werd vervangen — den cursusduur weder had verlengd. Wel werd naderhand gepoogd inheemsche jongelieden via de europeesche

¹⁾ Zoo werd b.v. nervus vagus verhaspeld tot nerboes bagoes.

²⁾ Van der Burg, blz. 1966.

school naar deze medische school te voeren, in welk geval de voorbereidende afdeeling kon worden overgeslagen. In 1891 werd daartoe aan een aantal aspirant-dokters-djawa kosteloos toegang tot de europeesche lagere school verleend, welke school overigens slechts voor die Inheemschen openstond, die een zeker schoolgeld konden betalen.

Niet alleen omdat zij de pépinière van de geneeskundige hoogeschool is geworden, werd de dokter-djawaschool hier eenigszins uitvoerig behandeld. Belangrijker nog is, dat hier voor het eerst een vakopleiding voor Inheemschen was geschapen, die het niveau van het einddiploma eener hoogere burgerschool bereikte en, ten gevolge van de herhaalde reorganisaties, de abituriënten naderhand tot een peil voerde, dat hen eenigermate met academisch gevormde Nederlanders gelijk stelde. Bij de inlandsche kweekscholen en de hoofdscholen was dit anders; deze bleven werken in de inheemsche sfeer en tilden de leerlingen daar niet boven uit. Maar de inlandsche arts kon zich krachtens zijn opleiding de gelijke gevoelens van den Nederlander; hij was de eerste, die uit de inheemsche sfeer doordrong tot de dunne westersche bovenlaag der indische maatschappij. Dat dit aanleiding tot conflicten moest geven, valt licht te begrijpen. De dokters-djawa gaven in inheemschen kring dikwijls aanstoot door hun westersche kleeding, hun negeeren van de inlandsche vormen en hun omgang met Europeanen; bij de inlandsche bestuursambtenaren, ook al waren zij van gelijke ontwikkeling, bleven zulke conflicten uit omdat zij door de hiërarchieke ambtelijke verhoudingen in het gareel werden gehouden en hun hoogere afkomst hen strenger aan de inheemsche vormen en gebruiken kluisterde ¹⁾.

De dokter-djawa is, zoo kan worden samengevat, niet alleen op geneeskundig terrein een pionier geweest, maar ook in sociaal opzicht. Hij was de eerste inheemsche intellectueel, die in den chineschen muur rondom de hoogontwikkelde groep onder de Nederlanders een bres vermocht te schieten. Hoe die muur in de 20e eeuw verder werd gesloopt, zal het volgende hoofdstuk leeren.

¹⁾ C. Snouck Hurgronje, Verspreide geschriften IV, 2, blz. 39.

Litteratuur (behalve de onderwijsverslagen): I. J. Brugmans, De verbreiding van de Nederlandsche taal (als boven, blz. 55); Van Hoëvell, Reis (als boven, blz. 156); P. J. van Ravesteyn, Een bijdrage tot de kennis der geschiedenis van het onderwijs in Indië gedurende de laatste helft dezer eeuw (in: P. J. van Ravesteyn en H. Grondijs, als boven, blz. 55); M. von Faber, Herwijnen. Bijdrage tot de geschiedenis van het middelbaar onderwijs in Ned. Indië (Tijdschrift Bat. Genootschap XXX, 1885, 519); Coolsma, De zendingseeuw (als boven, blz. 55); C. L. van der Burg, Schets eener geschiedenis der school voor inlandsche geneeskundigen (doctor djawa) te Batavia (Indische Gids 18 (1896), 1962); J. Boeke, Het medisch onderwijs voor Inlanders in onze Oost (Indisch Genootschap 1916—1917, 79).

HOOFDSTUK XI.

DE ETHISCHE KOERS.

De loop der geschiedenis moge een continue beweging zijn, toch zijn er perioden in de historie aan te wijzen die zich voordoen als stroomversnellingen in een rivier. Zulk een periode deed zich in Indië omstreeks 1900 voor. Politiek, economisch en geestelijk drong alles naar vernieuwing en groei. Het nederlandsche gezag in de buitengewesten werd onder de krachtige leiding van Van Heutsz overal bevestigd. De europeesche ondernemingen en bedrijven breidden zich snel uit en brachten, ofschoon bij het begin der eeuw voor „mindere welvaart” werd gevreesd, ook onder de inheemsche bevolking economischen vooruitgang. De intensiviteit van het bestuur nam toe. En, ten slotte, de bevolking zelve ontwaakte uit den sluimer, waarin zij eeuwen lang bevangen was geweest; de „inlandsche beweging” kwam op. Niet zonder grond is gezegd ¹⁾, dat er in Indië van 1904 tot 1914 meer veranderd is dan in de drie voorafgaande eeuwen te zamen.

De intensivering van het bestuur, waarvan zoo juist gewag werd gemaakt, was er een van een zeer bepaalden inhoud: de grondgedachte van het bestuursbeleid was een andere dan voorheen. Het is de zoogenaamde ethische politiek, die bij de eeuwwisseling haar intrede deed en die bij de troonrede van 1901 officieel werd aangekondigd; beter wordt zij aangeduid met de benaming „associatie-politiek”, want de bedoeling was den Inlander, zonder hem tot Europeaan te doen verworden, alle zegeningen te doen deelachtig worden van de west-europeesche cultuur, hem de kennis en de

¹⁾ G. Gonggrijp, Schets eener economische geschiedenis van Ned.-Indië (1928), blz. 196.

methoden bij te brengen, die de volken van West-Europa groot hadden gemaakt. Gestimuleerd door het besef van de „eereschuld”, door Van Deventer meer welsprekend dan juist in 1899 vertolkt, zag men bewust af van de oude exploitatiepolitiek; voortaan zou niet het belang van het moederland, doch uitsluitend dat van de kolonie zelve richtsnoer voor het bestuursbeleid wezen.

Dat deze associatiepolitiek, hoezeer gericht op het belang van de inheemsche bevolking, minder oog had voor het volkseigene en aanvankelijk in introduceering van westersche methoden en instellingen haar kracht zocht, valt gemakkelijk te verklaren. Niets toch lag meer voor de hand dan de gedachte, dat een onbekrompen verstrekking van westersche cultuurgoederen het beste en snelste middel was om de indische maatschappij op het hooge niveau te brengen, hetwelk de westersche samenleving reeds lang had bereikt. Voedsel vond deze gedachte bij de zich van haar eigenwaarde geleidelijk bewust wordende inheemsche bevolking. Verweer tegen al het vreemde en nieuwe was er van inheemsche zijde niet; integendeel, gretig werd het aanvaard. De „geestelijke annexatie”, die de voorstanders der ethische- of associatiepolitiek wenschten¹⁾, geschiedde niet door dwang, doch werd door de bovenlaag der inheemsche maatschappij dringend gewenscht; de groote massa bleef nog onberoerd en wenschte in het geheel niets.

Het is duidelijk, dat het onderwijs van de nieuwe politiek den hoeksteen moest vormen; men kent de befaamde slagzin: „educatie, irrigatie, emigratie”. Evenmin wekt het verwondering, dat vooral „westersch” onderwijs werd gevraagd, onderwijs dus, dat het Nederlandsch als voertaal bezigde en dat zich dienovereenkomstig niet zoozeer op autochthone cultuurelementen als wel op westersche kennis richtte. Rechtaf een fout mag men dit niet noemen; er viel hier zonder twijfel een leemte in het onderwijsstelsel aan te vullen en het was slechts de te groote hoeveelheid westersche scholen, welke naderhand tot bezinning noopte. Men vergete niet, dat de ethische politiek, al-

1) Aldus Snouck Hurgronje, Nederland en de Islâm (1911), blz. 85.

weder niet zonder grond, in de eerste plaats de educatie van de bovenlaag der inheemsche samenleving voorstond; zij wenschte onder de Inheemschen leiders te kweken en beoogde geleidelijk de tot dusver door Nederlanders bezette functies door Inheemschen te doen innemen. Het was vooral Snouck Hurgronje, die opvoeding van de hogere klassen der inlandsche maatschappij voorstond; Van Deventer, hoezeer erkennend, dat het „van onderop” niet mocht worden verwaarloosd, viel hem daarin bij ¹⁾). Ook Brooshooft, die door zijn geschrift „De ethische koers in de koloniale politiek” (1901) de nieuwe richting blijvend van een minder juist etiket voorzag, legde den nadruk op het onderwijs en bepleitte bepaaldelijk voor Indo-europeaanen een goed ingericht vakonderwijs ²⁾).

Drongen derhalve alle omstandigheden in de richting van onderwijs naar westerschen, d.i. nederlandschen trant, dit proces werd vergemakkelijkt doordien de inheemsche cultuur geen weerstand bood. Een waarlijk nationaal onderwijs, geheel wortelend in de autochthone beschaving, kende Indië niet; het Mohammedaansch godsdienstonderwijs immers, zooals dat in de pesantrens, langgar's en soerau's werd gegeven, brengt geen algemeene ontwikkeling. De inlandsche talen voorts werden, en niet zonder reden, ongeschikt geacht als voertuig voor de nieuwe, uit Europa komende gedachten en begrippen, zoodat onderwijs met Nederlandsch als voertaal onvermijdelijk was voor iedere hogere vorming; de ervaring op de hoofdscholen en op de dokter-djawaschool had dit voldoende uitgewezen. Daar bovendien, gelijk vermeld, van inheemsche zijde het westersch onderwijs bepaaldelijk werd begeerd, moest de uitbouw van het onderwijsstelsel wel in nederlandsche richting worden gezocht ³⁾). Een zoodanige uitbouw zou trouwens een einde maken aan de anomalie, dat de regeering de verbreiding van de nederlandsche taal onder de inheemsche aristocratie aanmoedigde zonder onderwijsinrichtingen beschikbaar te stellen, waar de kennis dier taal kon worden verworven.

1) Snouck Hurgronje, blz. 89 vlg. Colenbrander-Stokvis II, blz. 346—347.

2) Brooshooft, blz. 97—99, 113.

3) Vgl. Jonkman, blz. 82 vlg.

Het was de in 1900 opgetreden directeur van onderwijs, Mr. J. H. Abendanon, die de eerste pogingen in het werk stelde om de geschetste leemte te vullen; hij was een warm aanhanger van de ethische richting en wenschte de verheffing der inheemsche bevolking vurig. Wijzende op „de zich steeds sterker openbarende behoefte aan onderwijs in de Nederlandsche taal”, deed hij vooreerst het voorstel cursussen ter beoefening dier taal te verbinden aan de inlandsche scholen der 1e klasse en wel op de plaatsen, waar zich een europeesche lagere school bevond; dit laatste met het oog op de personeelsvoorziening. Toen een enquête had uitgewezen, dat er onder de Inlanders veel behoefte bestond aan onderwijs in het Nederlandsch, doch dat de in die behoefte voorziende particuliere cursussen gebrekkig waren wegens geringe stabiliteit, hoog schoolgeld en uiteenloopenden leeftijd der deelnemers, bleek gouverneur-generaal Rooseboom tot het nemen van een proef bereid. Echter was minister Idenburg een ander gevoelen toegedaan; hij vreesde, dat het gouvernement zijne krachten zou versnipperen, indien het zich liet afleiden van de hoofdtaak: „het verschaffen van lager onderwijs aan de Inheemsche bevolking overeenkomstig haar behoeften”. Abendanon's plan werd dan ook verworpen en zelfs werden de subsidiën, die door diverse cursussen in de nederlandsche taal werden genoten, ingetrokken (1904).

Er lagen echter nog vele andere wegen open; verschillende der bestaande schooltypen konden o.a. een vernederlandsching ondergaan. Vóór het optreden van Abendanon was dit reeds geschied ten aanzien van de hoofdscholen. De proefneming toch, in 1893 met de hoofdschool te Magelang genomen, waarbij het Nederlandsch als voertaal door het Maleisch was vervangen¹⁾, had geen gunstig resultaat opgeleverd, weshalve Van der Wyck, de opvolger van Van der Kemp als directeur van onderwijs, reeds in 1898 had voorgesteld het Nederlandsch daar weder als voertaal in te voeren; minister Cremer had daartoe zijn toestemming verleend (1899); terecht, want het Maleisch was speciaal voor het doceeren der juridische vakken ongeschikt en ook uit een oogpunt van algemeene ontwikkeling was

¹⁾ Vgl. hiervóór, blz. 217.

kennis van het Nederlandsch voor de aanstaande inlandsche ambtenaren noodig gebleken. Op dezen maatregel volgde nu de reorganisatie van 1900, waarbij de hoofdscholen, welker bestemming te voren eenigszins onzeker was gebleven, definitief de vorming van inlandsche ambtenaren tot doelwit kregen en in verband daarmee de nieuwe benaming „opleidingsschool voor inlandsche ambtenaren” („Osvia”) verwierven. De nieuwe „Osvia” sloot niet langer bij het inlandsch onderwijs aan: voortaan zouden slechts zij worden toegelaten, die een voldoende aantal klassen van de europeesche lagere school hadden doorlopen ¹⁾. De Osvia had sindsdien een cursus van vijf jaren, waarvan de beide laatste jaren bepaaldelijk aan de rechtskundige vakken werden besteed.

Het verdient opmerking, dat de reorganisatie van de Osvia's (hoofdscholen) van 1900 tegelijk een democratisering beteekende. Tot dusverre ²⁾ dienden deze scholen „hoofdzakelijk ter opleiding van die zonen van Inlandsche hoofden en van andere aanzienlijke Inlanders, wier doel is later in een ambtelijke betrekking te worden geplaatst”. Daar dit voorschrift de vraag had doen rijzen, of ook kinderen van anderen dan hoofden en aanzienlijken de school mochten bezoeken, werd in 1900 bepaald, dat de scholen „in de eerste plaats” voor de inheemsche aristocratie waren bestemd, doch dat zij „verder” toegankelijk waren voor anderen, die een positie bij het bestuur begerden. Deze gedragslijn is sedertdien niet verlaten. Wel werden de Osvia's in 1927 gereorganiseerd in dier voege, dat zij in stede van vijfjarige scholen, aansluitend bij het westersch lager onderwijs, tot driejarige onderwijsinrichtingen werden, aansluitend bij het meer uitgebreid lager onderwijs ³⁾, maar aan de toegankelijkheid voor candidaat-inlandsche bestuursambtenaren uit de kringen der minder gesitueerden is niet meer getornd.

Dezelfde maatregel als op de hoofdscholen was toegepast —

¹⁾ B. No. 5516. Vgl. Koster, blz. 7 vlg. en V.I.O. 1900—1904, blz. 5—7. Voor de hoofdschool te Tondano bleven de oude voorschriften echter gelden.

²⁾ B. No. 3399, art. 1.

³⁾ De benaming werd in verband hiermede gewijzigd in „middelbare opleidingsschool voor inlandsche ambtenaren” (Mosvia).

wederinvoering van het Nederlandsch als voertaal — kwam nu ook voor de kweekscholen voor inlandsche onderwijzers in aanmerking, waar het Nederlandsch in 1886 was verdwenen. In December 1900 deed Abendanon een voorstel van die strekking aan de regeering, wijzende op „het zich in den laatsten tijd krachtig openbarend streven der inlandsche bevolking naar het verwerven van de kennis der Nederlandsche taal”. Gouverneur-Generaal Rooseboom kon echter met de voortvarende plannen van den departementschef niet medegaan en bleek hoogstens tot een proefneming bereid. Minister Van Asch van Wijck deelde dit gevoelen. Zich spiegelend aan de slechte ervaringen, opgedaan in de jaren vóór 1886, achtte hij het beter den Inlander de vereischte kennis met behulp van de inheemsche taal bij te brengen. „Daarbij komt nog, dat indien het wenschelijk ware den eenvoudigen inlander Nederlandsch te doen leeren, het onderwijs daarin hem niet door inlanders maar door Europeesche onderwijzers zou moeten worden gegeven, waaraan natuurlijk wegens de kosten niet valt te denken”. Volstaan moest dus worden met een proef, waartoe vervolgens door de indische regeering de kweekschool te Fort de Kock werd aangewezen onder uitdrukkelijke voorwaarde, dat geleidelijk zou worden te werk gegaan en dat aanvankelijk slechts in de hoogste klassen het Nederlandsch als voertaal zou worden gebruikt (1904)¹⁾. De verdere lotgevallen van de inlandsche kweekscholen moeten buiten behandeling blijven.

Nog op andere wijze kon de door Abendanon zoozeer gewenschte verbreiding der nederlandsche taal onder de Inheemschen worden bevorderd: ruimere openstelling van de europeesche lagere school voor niet-Europeanen. De omstandigheden hadden reeds in deze richting gedrongen. Naarmate toch inrichtingen van voortgezet onderwijs voor Inlanders ontstonden, waar de lessen in het Nederlandsch werden gegeven, dienden de candidaten voor deze inrichtingen hun vooropleiding op de europeesche lagere school te ontvangen; lagere scholen immers, waar de Inlander onderwijs door middel van nederlandsche taal kon ontvangen, bestonden niet. Dientengevolge

¹⁾ S. no. 152.

werden ¹⁾ sedert 1891 de aspirant-dokters djawa tot de europeesche lagere school toegelaten, ook al kenden zij geen Hollandsch en ook al betaalden zij geen schoolgeld. Een soortgelijke maatregel moest in 1903 worden genomen voor de Osvia's: 60 candidaat-inlandsche ambtenaren zouden voortaan kosteloos tot de europeesche school toelating kunnen verkrijgen ²⁾).

Was derhalve voor speciale groepen van Inheemschen, wier verdere opleiding dit noodig maakte, de toegang tot de europeesche lagere school reeds verruimd, Abendanon wenschte deze school ook in meer algemeenem zin ruimer voor Inlandsche leerlingen open te stellen. Hij stelde in het licht, dat het den Inlander onnoodig moeilijk werd gemaakt de europeesche lagere school te bezoeken, vooral sinds de verscherping der toelatingseischen in 1894 ³⁾). De Inlander mocht niet ouder dan 7 jaar zijn, wilde hij toegang verkrijgen; de europeesche leerling wel. De Inlander kon nimmer gratis worden toegelaten, de Europeaan wel. En vooral: van den inheemschen leerling werd geëischt dat hij, alvorens op school te komen, de nederlandsche taal behoorlijk machtig was, hetgeen van den europeeschen leerling niet werd gevorderd. Wat dit laatste beteekende, leerde een in het jaar 1900 door het N.I. Onderwijzersgenootschap gehouden enquête: van 1476 toegelaten „europeesche” kinderen konden 433 of 29,3 0/0 slechts een weinig, 621 of 41,5 0/0 zelfs in het geheel geen Nederlandsch verstaan ⁴⁾). Mocht men dus wel, zoo vroeg de departementschef, van den inheemschen leerling eischen wat van den europeeschen niet gevorderd werd? Abendanon beantwoordde deze vraag in ontkennenden zin; alle genoemde verschillen behoorden z.i. te verdwijnen, „zooals trouwens alles dient te worden verwijderd wat aan het verkrijgen van hoogere ontwikkeling der inlanders in den weg staat”.

inlander
minder
kansen

Gouverneur-generaal Rooseboom wenschte echter geenszins zoo

1) Vgl. hiervóór, blz. 287.

2) Na 1908 werd de gedragslijn gewijzigd en konden leerlingen van de inlandsche klassescholen tot de Osvia worden toegelaten via een „voorbereidende afdeling”.

3) Hiervóór, blz. 224.

4) Sinds 1898 (Stbl. No. 186) werden als Europeanen mede beschouwd de kinderen, van wie slechts één der ouders van europeeschen landaard was.

ver te gaan als de directeur van onderwijs dat verlangde. Hij verwachtte van een zoo ruime openstelling van de europeesche lagere school voor inheemsche leerlingen „de schromelijkste gevolgen” en minister Van Asch van Wijck dacht er niet anders over: bij de behandeling van de indische begrooting voor 1902 wees hij als voornaamste bezwaren op de verlaging van het onderwijspeil en op de noodzakelijkheid van een belangrijke uitbreiding van het aantal scholen, indien de toegangspoort voor den Inlander zou worden verbreed.

Toch zou Abendanon ditmaal de zegepalm wegdragen. Toen de tweede kamer bij de begrotingsbehandeling van het volgende jaar met meer nadruk haar wensch herhaalde om althans de schoolgeld-tarieven voor de inheemsche leerlingen te verlagen, bleek minister Idenburg tot nader overleg met de indische regeering bereid. De directeur van onderwijs kon nu ermede volstaan, niet zonder eenige voldoening te wijzen op hetgeen hij sedert 1901 had bepleit. Aldus ontstond het gouvernementsbesluit van 14 October 1903 (Staatsblad No. 353) waarbij het aantal betalingsklassen voor inheemsche leerlingen op de europeesche lagere scholen naar beneden werd uitgebreid met twee ¹⁾, en waarbij zelfs aan inheemsche ouders met een inkomen beneden f 50 's maands werd toegestaan hunne kinderen kosteloos naar de europeesche school te zenden ²⁾.

Had Abendanon derhalve inzake de toelating van inheemsche leerlingen tot de europeesche lagere school enig succes gehad, voor een ander van zijn lievelingsdenkbeelden bleek de tijd nog niet te zijn gekomen. Hij was een warm voorstander van onderwijs aan het inheemsche meisje en was van oordeel, dat het de plicht van de regeering was om de javaansche vrouwen, in de eerste plaats die der aristocratie, te vormen tot goede moeders en opvoedsters. Geen wonder, dat hij aanraking zocht en vond met het gezin, waar Raden

¹⁾ De nieuwe 6e betalingsklasse gold voor inkomens van f 100 tot f 149, de 7e voor die van f 50 tot f 99.

²⁾ De voorafgaande bladzijden zijn ontleend aan: Publicatie No. 9 (2e stuk) der H.I.O. Commissie, blz. 29—37.

Adjeng Kartini opgroeide. Deze jonge Javaansche, die de europeesche lagere school te Japara had bezocht, wenschte de verheffing van haar volk vurig en beschouwde kennis van de Nederlandsche taal als een werkzaam middel tot het begeerde doel; de associatiegedachte, zooals die door Snouck Hurgronje en anderen werd gepropageerd, vond dus bij haar een voorstandster. Helaas overleed zij, kort na haar huwelijk met den regent van Rembang, op 25-jarigen leeftijd in het kraambed (1904). Abendanon nu, die eveneens de associatiegedachte aanhing, deed aan Kartini de toezegging, bij de regeering de oprichting van een school voor regentsdochters te zullen bepleiten. Dit plan mislukte echter: de meeste regenten bleken niet voor het plan te vinden, omdat het niet met de inheemsche adat strookte de meisjes buitenshuis op te voeden¹⁾. Zoo was het hem niet beschoren de pionier van het inlandsch meisjesonderwijs te worden; naderhand heeft hij zijn tribuut aan de nagedachtenis van Kartini betaald door de uitgave van haar brieven onder den titel „Door duisternis tot licht” (1911).

De periode van Abendanon's onderwijsdirectoraat (1900—1905) is duidelijk eene van overgang geweest, waarbij de departementschef, wiens hooggestemd idealisme niet steeds tegen nuchtere critiek bestand bleek, den nieuwen tijd vertegenwoordigde tegenover een gouverneur-generaal en ministers, die minder door de jonge idealen waren gegrepen en slechts behoedzaam op den tot dusverre betreden weg wenschten voort te gaan. Luttele jaren waren noodig om het beeld geheel te veranderen: sinds in 1904 Van Heutsz als gouverneur-generaal was opgetreden en Fock als minister (1905), heeft de „ethische” politiek ook bij het onderwijsbeleid ingang gevonden.

Het is niet waarschijnlijk, dat de uitgroei van het onderwijs na 1905 zoo snel en zoo intensief had plaats gegrepen, indien niet de impetus was ontvangen van de economische omstandigheden. Mede onder invloed van de in 1900 ingezette depressie in de wereldconjunctuur was de overtuiging gewekt, dat de economische toestand der inheemsche bevolking ongunstiger was geworden; de troonrede van 1901 verklaarde, dat de „mindere welvaart” der koloniën de bij-

1) Colenbrander-Stokvis II, blz. 311 vlg.

zondere aandacht had getrokken en dat een onderzoek hiernaar zou worden ingesteld. In 1902 werd dan ook een commissie benoemd tot dat doel, onder voorzitterschap van den resident H. E. Steinmetz. Deze commissie publiceerde een groote reeks rapporten en verslagen en bleef daarmee doorgaan, toen reeds lang niemand meer in het bestaan van „mindere welvaart” onder de Inheemschen geloofde.

Ook in Nederland zette men zich aan economische onderzoekingen. In opdracht van minister Idenburg verschenen in 1904 een drietal „koloniaal economische bijdragen”; Van Deventer schreef over den economischen toestand op Java en Madoera, Kielstra over de financiën van Indië, terwijl Fock beschouwingen en voorstellen ter verbetering van den economischen toestand der inlandsche bevolking van Java en Madoera formuleerde. Van Deventer bleek ook hier een krachtig voorstander van de trits: emigratie, irrigatie, educatie. Maar ook Fock wees in de inleiding van zijn werk op het groote belang van het onderwijs: „Niemand zal het groot gewicht kunnen ontkennen van een goed geregeld, practisch onderwijs. Onderwijs voor de aanstaande Inlandsche ambtenaren, om hen ter dege voor te bereiden voor hunne belangrijke taak; onderwijs voor het volk, gestuurd in de richting door Uwe Excellentie voorgestaan: die van de gezonde ontwikkeling van het Oostersche leven op eigen grondslag Het eigenlijk Inlandsch Onderwijs is nog veel te beperkt; het handwerks- en landbouwonderwijs, genomen in den ruimen zin van practische voorlichting, vragen dringend om voorziening” 1).

Men gevoelt dat in deze woorden een geheel andere toon spreekt dan de voorstellen van Abendanon had doorklonken. Had deze laatste in de voornaamste plaats geestelijke ontwikkeling in nederlandsche richting gewild bij de inheemsche aristocratie, Fock wenschte onder den indruk der „mindere welvaart” een practisch onderwijs, dat de economische weerbaarheid der groote massa zou kunnen verhoogen. Hij beoogde de inlandsche nijverheid te stimuleeren en zag in de bevordering van ambachtsonderwijs een werkzaam middel daartoe. De in 1904 door den regent van Ngawi, R. M. T. Oetoyo,

1) Fock, blz. 2.

aangevangen proefneming met een huisvlijtschool waar onderwijs werd gegeven in schildpadsnijwerk, bamboebewerking en vlechtwerk, werd door hem „hoogst belangrijk” geacht, nu het ambachts- onderwijs voor Inlanders zich tot dusverre had bepaald tot enkele schooltjes van de zending ¹⁾).

In het jaar nadat hij zijn rapport geschreven had, trad Fock als minister van koloniën op. Geen wonder, dat in zijn bewindsperiode, die uiterst belangrijk is geweest voor het onderwijsbeleid in Indië, in de allereerste plaats aandacht werd geschonken aan het vrijwel verwaarloosde ambachtsonderwijs. In den ministeriëlen brief van 15 September 1905, waarin de noodzaak van uitbreiding en reorganisatie van het onderwijs naar voren kwam, werd dan ook als eerste doel aangegeven „den Inlander op te voeden in industrieele richting door hem te leeren in ambacht of nijverheid een middel van bestaan te vinden.”

De brief van minister Fock wekte in Indië eenige verlegenheid. Men las erin, dat de uitbreiding en reorganisatie van het onderwijs in hoofdzaak het ambachts- en nijverheidsonderwijs moest betreffen. Snouck Hurgronje, toenmaals adviseur voor inlandsche zaken, bevestigde, dat bij de bevolking zelve alle inwendige drang tot industrialisatie ontbrak, zoodat de bij het ambachtsonderwijs opgeleiden niet in de eigen maatschappij een werkkring zouden vinden, doch in overheidssdienst zouden dienen te worden opgenomen. Het door den minister wenschelijk geoordeelde onderzoek naar den toestand van het inlandsch onderwijs zou zich dus moeten beperken tot een gewest als Soerabaja, waar reeds industrie en dus werkgelegenheid bestond. Voor het houden van dit onderzoek werd door den opvolger van Abendanon, Mr. J. G. Pott, die in dezen geheel met Snouck Hurgronje medeging, de controleur J. E. Jasper aanbevolen. De opdracht, die deze laatste in November 1905 van de regeering ontving, beperkte zich echter niet tot het inlandsch onderwijs in het gewest Soerabaja: ook de particuliere handwerks- en ambachtsscholen op Java, zooals

¹⁾ Aldaar, blz. 107—108. De huisvlijtschool te Ngawi bestaat nog.

de huisvlijtscholen in Ngawi en de ambachtsschooltjes van de zending¹⁾ zouden in het onderzoek worden betrokken.

De minister, die van deze gedachtenwisseling kennis kreeg, achtte het nu noodzakelijk zijn bedoelingen te verduidelijken. Geenszins, zoo verklaarde hij, had de gedachte voorgezetten om slechts de mogelijkheid van ambachts- en nijverheidsonderwijs te onderzoeken; de uitbreiding van het inlandsch onderwijs in het algemeen diende evenzeer als een urgent volksbelang te worden beschouwd, en vermeerdering van het aantal kweekscholen zou dan ook onafwijsbaar blijken.

Het rapport-Jasper, dat reeds in April 1906 gereed kwam, beperkte zich in overeenstemming met de bedoeling dan ook niet tot het vak- en ambachtsonderwijs en behelsde tevens een beschrijving van den toestand van het inlandsch onderwijs, alsmede een pleidooi voor uitbreiding van het aantal inlandsche scholen der 2e klasse. Wat het ambachtsonderwijs betreft kon Jasper aantonen, geheel in overeenstemming met Snouck Hurgronje, dat in Soerabaja op ruime schaal vraag bestond naar goed onderlegde vaklieden, die in de door Europeanen geleide industriele ondernemingen (men denke ook aan het marine-établissement) een bestaan zouden kunnen vinden, doch dat in de inheemsche maatschappij zelve nog geen behoefte bestond aan een klasse van geschoolde ambachtlieden. Gehoopt mocht echter worden, dat het ambacht in de inheemsche sfeer een gunstigen invloed zou ondergaan van de aanwezigheid van een steeds groeiend aantal voor de europeesche bedrijven opgeleide vakmensen; gedacht werd voor die opleiding aan scholen met drie- of vierjarigen cursus, toegankelijk voor hen die een inlandsche 2e klasse school zouden hebben doorlopen.

De voorstellen van Jasper hebben in dit opzicht succes gehad: in 1909 kon het gouvernement overgaan tot het oprichten van een drietal ambachtsscholen voor Inlanders te Batavia, Semarang en Soerabaja²⁾. Naast de reeds bestaande schooltjes van de zending, waar-

¹⁾ De eerste op Java was de in 1893 te Modjowarno, het bekende oost-javaansche zendingscentrum, opgerichte ambachtsschool. Zie V.I.O. 1893—1897, blz. 190.

²⁾ S. 1909 no. 476. Over het voorafgaande: Publ. no. 9 (2e stuk) der H.I.O. Commissie, bl. 38—42.

mede reeds tegen het einde der 19e eeuw een eerste begin werd gemaakt — 1881 Tanawangko (Minahassa), 1893 Modjowarno (Oost-Java), verder in 1896 te Kediri, in 1900 te Narumonda¹⁾ (Batakzending) en in 1901 te Swaroe (Pasoeroean) — had de regering daarmede de zorg voor het ambachtsonderwijs op zich genomen ²⁾.

De verdere ontwikkeling van het ambachtsonderwijs voor Inheemschen leidt tot in het heden; een beschrijving daarvan behoort in een historiewerk niet thuis. Volstaan mag dus worden met de opmerking, dat het gouvernements-ambachtsonderwijs na 1909 nog verschillende reorganisaties onderging, deels omdat nieuwe maatschappelijke behoeften opkwamen, deels omdat de voorziening in die behoeften niet steeds op de juiste wijze was aangevat. Daarbij heeft zich een steeds scherper scheiding voltrokken tusschen de vorming van gewone ambachtslieden (toekangs) en de opleiding voor de laagste toezichthoudende betrekkingen als machinist, monteur e.d. Voor de eerste categorie bestaan thans tweejarige grondopleidingen voor hout- of ijzerbewerking, gevolgd door eenjarige vervolgcursussen voor speciale vakken als automonteur, electricien, metselaar, meubelmaker enz.; deze onderwijsinrichtingen dragen den naam van „ambachtsleergang” en zijn toegankelijk voor hen, die gedurende vijf jaren inlandsch lager onderwijs hebben genoten. De werkbazen, monteurs enz. worden daarentegen opgeleid aan „ambachtsscholen”: driejarige instituten, die slechts toegankelijk zijn voor wie voldoende westersch lager onderwijs hebben gevolgd.

Anders dan dikwijls is gehoopt en verwacht hebben de ambachtsscholen en -leergangen nimmer geleid tot oprichting van specifiek inheemsche bedrijven of tot verbetering van het traditioneele, uiterst primitieve ambacht in de desa: de abituriënten zochten (en vonden meestal ook) een bestaan in loondienst bij door Europeanen geleide groote ondernemingen en bedrijven. Eerst in den allerjongsten tijd is hier een nieuwe ontwikkeling te bespeuren, waartoe de in 1929 ingetreden crisis aanleiding werd. Toen in de malaisejaren het besef

gewoos
tot
hectew
1938

¹⁾ Later, en thans nog: Lagoeboti.

²⁾ A.O.V. 1928, I, blz. XXXIV.

levendig werd, dat Indië zich onder den druk van de bevolkingstoename en dien der autarkische tendenzen in de wereldhuishouding noodzakelijk moest industrialiseeren, is men een nieuwen weg ingeslagen. Een aantal ambachtsonderwijzers, beschikbaar gekomen door de sluiting van verschillende ambachtsleergangen — speciaal in de suikerstreken moest tot opheffing van ambachtsleergangen worden overgegaan — zijn in 1935 belast met het geven van voorlichting aan reeds bestaande of door den stimuleerenden invloed van het departement van economische zaken opkomende inheemsche bedrijven als steenbakkerijen, meubelmakerijen, en andere. Verwacht mag worden, dat deze ontwikkelingsgang, die hoopvol stemt voor Indië's economische structuur, zich in de toekomst zal blijven voortzetten.

* *

*

Het was derhalve geenszins de bedoeling van minister Fock bij de onderwijsvoorziening de aandacht te beperken tot het ambachts- onderwijs; het lager onderwijs voor den Inlander in het algemeen werd in deze jaren aan een herziening en verbetering onderworpen. Twee maatregelen van hoogst belangrijken aard kregen in 1907 hun beslag: de inlandsche school der eerste klasse werd in nederlandsche richting omgebogen en de desaschool werd als nieuw element in de onderwijsvoorziening opgenomen. Deze beide maatregelen zullen thans in beschouwing worden genomen.

Nadat minister Fock in 1905 aan de indische regeering had geschreven, dat naast het ambachts- en vakonderwijs ook het inlandsch lager onderwijs in beschouwing behoorde te worden genomen, verduidelijkte gouverneur-generaal Van Heutsz deze opdracht aldus, dat mede behandeld moest worden „het meer voor de hoogere klassen der inlandsche maatschappij bestemde onderwijs.” Dit beteekende dat de vraag aan de orde werd gesteld, of de inlandsche scholen der eerste klasse, zooals die sinds de differentiatie van 1893 bestonden, aan hare bestemming van onderwijsinstituten voor de aristocraten en de goeden uit de inheemsche samenleving voldeden ¹⁾.

¹⁾ Nader: Publicatie no. 9 (2e stuk) der H.I.O. Commissie, blz. 41 en 43.

Toen Mr. Pott, de directeur van onderwijs, in 1906 zijne inzichten omtrent het rapport-Jasper bij de regeering kenbaar maakte, nam hij dus ook de scholen der 1e klasse in bespreking. Hij kon verklaren, dat zoowel de hoofden van gewestelijk bestuur als de onderwijsinspecteurs gunstig over deze scholen hadden gerapporteerd, doch dat één aanvulling dringend noodig was: de nederlandsche taal diende onder de leervakken te worden opgenomen. De drang van inheemsche zijde toch naar onderwijs in de nederlandsche taal, waarop Abendanon sinds den aanvang zijner ambtsperiode had gewezen, had een steeds vermeerderenden toeloop van Inlanders tot de europeesche lagere school veroorzaakt bij gebreke van afzonderlijke scholen voor Inlanders, waar Nederlandsch werd onderwezen. Die toeloop van Inheemschen, gestimuleerd door de in 1903 vergemakkelijkte toelating, had op de europeesche lagere school een daling van het onderwijspeil te weeg gebracht. Daarom scheen een reorganisatie van de inlandsche scholen der 1e klasse de aangewezen oplossing. In de derde klasse zou kunnen worden begonnen met onderwijs in de nederlandsche taal als leervak, welk onderwijs alsdan in de beide volgende klassen kon worden voortgezet; voorts zou aan deze scholen, die tot dusverre een vijfjarigen leergang hadden, een zesde klasse kunnen worden toegevoegd, waar het Nederlandsch voertaal zou zijn. Pott aarzelde dan ook niet te verklaren: „Zal er eindelijk een *ernstige poging worden gedaan om tegemoet te komen aan de wenschen en behoeften van een belangrijke klasse van inlanders op het gebied van onderwijs voor hunne kinderen, dan verdient het denkbeeld der inspecteurs alleszins aanbeveling.*”

Geheel nieuw was het denkbeeld niet. Stortenbeker dacht zich in 1884 reeds een inlandsche school met Nederlandsch, die als onderbouw voor de hoofdenscholen zou kunnen dienen, en de oude inlandsche school uit de periode 1871—1893 kende ook het Nederlandsch als facultatief vak, al was dit dan nergens in feite ingevoerd bij gebrek aan leerkrachten. De voorgestelde reorganisatie ontmoette bij de regeering dan ook geen bedenking: de invoering van het Nederlandsch als leervak op de scholen der 1e klasse kreeg in 1907 haar beslag (Staatsblad No. 112). Daarmede had dus de Inlander een

eigen school gekregen, waar hij onderricht in de nederlandsche taal kon verkrijgen. Dat in verband hiermede de toegangsweg tot de europeesche school kon worden versmald, is duidelijk; hoe dit geschiedde komt nog ter sprake.

Hand in hand met de verandering in het programma der eerste-klassemethoden ging een wijziging in het kweekschoolonderwijs. Men herinnert zich, dat in 1904 bij wijze van proef de nederlandsche taal op één der kweekscholen werd hersteld. Thans, twee jaren later, verklaarden de inspecteurs zich unaniem voor wederinvoering van het Nederlandsch op de inlandsche kweekscholen; de afgeleverde onderwijzers zouden daardoor, naar zij verwachtten, het „sociaal en economisch standpunt der bevolking” gunstig kunnen beïnvloeden, terwijl met het oog op het nieuwe leerplan der eerste-klassemethoden het Nederlandsch evenzeer noodzakelijk moest worden geacht. De regering volgde ook hier de adviezen der deskundigen: op alle kweekscholen voor inlandsche onderwijzers, behalve die te Amboina, werd het Nederlandsch weder als leervak ingevoerd. Spoedig daarna, toen de kweekscholen hare leerlingen konden betrekken uit de gereorganiseerde scholen der 1e klasse met Nederlandsch, werd het Nederlandsch tot voertaal verheven en de duur der opleiding, die reeds eerder op 5 jaren was gebracht, tot 6 jaren verlengd.

Men meende niet, dat met de hier geschetste maatregelen voldoende was tegemoet gekomen aan de dringende vraag van inheemsche zijde naar nederlandsch onderwijs. Als een verwijt aan het adres van de toenmalige regering en hare adviseurs mag deze opmerking allerminst worden beschouwd. De zaak is, dat de élite der inheemsche bevolking, eenmaal kennis gemaakt hebbende met op hollandsche leest geschoeid onderwijs, in een verklaarbaar en uiteraard toe te juichen streven naar hoogerop steeds verder op dezen weg wenschte voort te gaan en geleidelijk de begeerte in zich voelde ontwaken het hoogste ontwikkelingsniveau te bereiken, dat alreeds voor den Nederlander was weggelegd. Zoo ziet men na 1907 dezen ontwikkelingsgang, dat de inlandsche school der 1e klasse steeds meer vernederlandscht, om ten slotte in 1914 als „Hollandsch-inlandsche school” een onderdeel van het westersch lager onderwijs te worden.

dat vervolgens scholen voor meer uitgebreid lager onderwijs (Mulo-scholen) voor den Inlander worden ingericht (1914), die samen met de later daaraan als bovenbouw toegevoegde „algemeene middelbare scholen (A.M.S., vanaf 1919) tot het niveau eener moederlandsche hogere burgerschool reiken, en dat ten slotte, te beginnen met 1920, hoogescholen tot stand komen waar de Inheemsche gelegenheid verkrijgt tot universitaire studie. Een meer gedetailleerde schildering van dit snelle groeiproces volgt nog.

De tweede maatregel, die in 1907 ten aanzien van het onderwijs aan de inheemsche bevolking werd genomen, was, gelijk vermeld, de oprichting van desascholen. Zonder overdrijving kan worden verklaard, dat daarmede de belangrijkste beslissing viel die in de 20e eeuw ooit ten aanzien van het onderwijs voor den Inlander werd genomen. In de desaschool toch werd een onderwijstype in het leven geroepen, dat voor het eerst uitzicht bood op bereiking van den idealen eindtoestand, waarbij ieder inheemsch kind eenig onderwijs, hoe elementair ook, zal genieten. Met het bestaande stelsel was dat ondoenlijk. De inlandsche school der 2e klasse immers, hoe eenvoudig onderwijs zij in haar driejarigen leergang ook mocht geven, was een naar verhouding duur instituut met haar betrekkelijk hoog bezoldigde leerkrachten — hoog in verhouding tot het gemiddelde inkomen van den gewonen desaman, niet ten opzichte van de genoten opleiding — en haar van landswege opgerichte lokaliteiten. In zijn befaamde Volksraadrede van 21/22 Juni 1918 becijferde de toenmalige directeur van onderwijs, Mr. Creutzberg, dat een voorziening van de geheele bevolking met inlandsche 2e klassescholen op een jaarlijksche uitgave van f 417.000.000 zou komen te staan ¹⁾. De cursusduur dier school was toen algemeen een vijfjarige geworden, terwijl in 1907 een cursus van drie of vier jaren regel was ²⁾; maar het is duidelijk, dat ook de drie- of vierjarige inlandsche 2e klasseschool veel te kostbaar moest zijn om ooit tot algemeene volksschool voor de geheele bevolking te worden verheven. De feiten demonstreerden dat trouwens

¹⁾ Rede, blz. 16.

²⁾ V.I.O. 1907, blz. 6.

naderhand ten duidelijkste: op aandrang van minister Fock werd bij de begroting voor 1907 op niet minder dan 186 nieuwe scholen der 2e klasse gerekend, doch in de praktijk bleek zulk een snelle uitbreiding, alleen reeds wegens onvoldoende outilleering van het departement der burgerlijke openbare werken, onmogelijk.

Er was derhalve alle aanleiding om een schooltype te ontwerpen, dat binnen het kader der financieele mogelijkheden bleef ook wanneer het zich over de bevolking in haar ganschen omvang zou uitstrekken. Van Heutsz is het geweest, die de oplossing vond: het inlandsch onderwijs voor de groote massa der agrarische bevolking diende uit te gaan niet van het gouvernement, maar van de inheemsche dorps-gemeenschap (inlandsche gemeente, desa, negeri of hoe ook genaamd). Wanneer de desa de school exploiteerde dan zou het dubbele voordeel worden verkregen, dat de opzet veel goedkooper zou wezen dan ooit bij een gouvernementsschool het geval kon zijn — de onderwijzers zouden desabeambten, geen landsdienaren zijn, en de gebouwen zouden niet van landswege, doch door de inlandsche gemeente worden opgericht en onderhouden — en dat die geringere kosten niet ten laste van het gouvernement doch van de desa zouden komen.

Het was weinig minder dan een toeval, dat Van Heutsz leidde tot zijn vondst, waarvan minister Idenburg bij de behandeling van de begroting voor 1909 als „een meesterlijken greep” gewaagde. De gouverneur-generaal had namelijk vernomen, dat de vice-president van den raad van Indië, P. M. L. de Bruyn Prince ¹⁾, vroeger als assistent-resident van Ambarawa en resident van Kedoe „eenvoudige desascholen” in zijn gewest had opgericht. Op grond van deze mededeeling wendde Van Heutsz zich nu in October 1905 tot den directeur van onderwijs: „Het komt Zijne Excellentie wenschelijk voor, de vraag in overweging te nemen, of niet door de oprichting van zulke scholen naast of in de plaats van de tegenwoordige Inlandsche scholen . . . eene belangrijke schrede zou kunnen worden gedaan in de richting van eigenlijk volksonderwijs”. De bedoeling was, dat dit

¹⁾ Na zijn pensionering in 1905 publiceerde De Bruyn Prince verschillende Multatuliana; hij overleed op hoogen leeftijd in 1934.

onderwijs zeer elementair zou worden gehouden; het zou zich beperken tot lezen en schrijven en, waar mogelijk, eenvoudig ambachts-
onderwijs; Van Heutzs hoopte, dat het veelal gegeven zou kunnen worden door de reeds aanwezige desabeambten, hetzij de desaschrijver, hetzij de gecommiteerde voor de desaloemboeng¹⁾.

Toen het denkbeeld van den landvoogd ter sprake kwam op de vergadering van inspecteurs, waar de ministerieele voorstellen en het rapport-Jasper werden behandeld, bleek niemand van de bedoelde desascholen ooit te hebben gehoord. Gelukkig wist de directeur van onderwijs Mr. Pott, die in deze streken werkzaam was geweest, eenig licht te verschaffen. „Die desascholen”, aldus teekende hij op de stukken aan, „werden door den Heer De Bruyn Prince in het leven geroepen, toen hij assistent-resident van Ambarawa was, omstreeks de jaren 1891—1893. Ik was destijds President van de landraden te Salatiga en Ambarawa en heb er wel het een en ander van gehoord. De bedoeling was al weër heel goed, n.l. om de aankomende jongens, die anders niets uitvoerden (behalve de karbouwen te hoeden), wat bezig te houden op een zoogenaamd schooltje. Van onderwijs was eigenlijk geen sprake... De heer Steinmetz²⁾ wist mij te vertellen, dat hij in een verslag had gelezen, dat die scholen wel eenig nut hadden. De jongens werden n.l. afgehouden van het uithalen van kattedkwaad, b.v. het aanleggen van vuurtjes (die wel eens ernstige branden ten gevolge hadden). Hoe 't zij, van eigenlijk volksonderwijs was daarbij geen sprake.”

Het valt licht te begrijpen dat de animo van directeur Pott om de oprichting van desascholen ter hand te nemen onder deze omstandigheden niet onbedwingbaar was. Van Heutzs zette echter door. In een mondeling onderhoud, dat hij begin 1906 met Pott en den directeur van binnenlandsch bestuur S. de Graaff had, gaf hij de opdracht, omtrent de uitvoerbaarheid van zijn denkbeeld te rapporteeren in samenwerking met den inspecteur van het inlandsch landbouwcredietwezen

¹⁾ De desaloemboeng is een coöperatieve instelling van de inlandsche gemeente (desa), die rijst uitleent welke met rente in natura wordt terugbetaald.

²⁾ H. E. Steinmetz, zie hiervóór, blz. 298.

Carpentier Alting. De beide directeuren brachten reeds in Maart 1906 hun rapport uit, waarin zij de oprichting van desascholen voor uitvoerbaar verklaarden mits aan twee voorwaarden werd voldaan: de regering moest bereid zijn om, waar noodig, met geld en leermiddelen te hulp te komen, en er moest worden aangevangen met eenige deugdelijke proefnemingen; want men diende eerst de noodige ervaring te verkrijgen zoowel van de financieele mogelijkheden als van de voorziening met leerkrachten en leerboeken.

Toch konden de beide directeuren aanstonds reeds enkele richtlijnen aangeven. Zij verklaarden, dat de dorpschrijver of de beheerder der desaloemboeng onmogelijk met het onderwijs konden worden belast, terwijl ook de dorpspriester daarvoor niet in aanmerking kwam; er diende dus een afzonderlijk corps van volksonderwijzers te worden gevormd. In een mede in overleg met den controleur Jasper opgestelden „Leiddraad” gaven de directeuren nog eenige aanwijzingen voor de te houden proefnemingen. Daarin werd o.a. vastgelegd, dat van gouvernementswege slechts financieele steun zou worden verleend, voor zoover de middelen van de desa en de opbrengst der schoolgelden ontoereikend zouden blijken. Voorts werd gestipuleerd, dat schooldwang niet mocht plaats hebben; slechts „langs den weg van overreding en bespreking” zou de school ingang mogen vinden ¹⁾.

Van Heutz kan zich met deze voorstellen geheel vereenigen; zij verschilden weliswaar op meer dan één punt met den door hem gedachten opzet, maar lieten de kern van zijn denkbeeld onaangetast. Aldus ontvingen de residenten van de Preanger Regentschappen, Cheribon, Kedoe en Kediri in Mei 1906 de uitnoodiging, de totstandkoming van desascholen in hun ambtsgebied te bevorderen overeenkomstig den „leiddraad”. Spoedig daarna begon men ook in Atjeh ten einde dit juist tot rust gebrachte gewest verder door middel van scholen te pacificeeren. Sindsdien heeft het instituut van de desaschool, dikwijls ook genaamd „volkschool”, een enorme uitbreiding

¹⁾ Over de voorgeschiedenis van de desaschool uitvoeriger: Publicatie no. 9 (2e stuk) der H.I.O. Commissie, blz. 44—47.

ondergaan, tot in de verste hoeken van den archipel, zoodat thans van de inheemsche schoolgaande kinderen van 6 tot 9 jaar, uitmakende plm. 40 0/0 van het totaal aantal kinderen in die leeftijds-klasse, de overgrootste meerderheid de desaschool bezoekt ¹⁾.

Wanneer een geniaal denkbeeld wortel heeft geschoten en in den loop der tijden tot een bloeiend organisme uitgroeit, dan beteekent dit steeds, dat het in de historische ontwikkeling besloten lag. Thorbecke heeft gezegd, dat groote mannen geenszins, gelijk het spraakgebruik wil, hunnen tijd vooruit zijn: „juist in hen, die oorspronkelijk en voortvarend waren, leefde en werkte de eigenaardige kracht van hunnen tijd, die bij hunne tijdgenooten lag te sluimeren” ²⁾. Dit geldt dan ook volledig voor Van Heutzs' schepping: de desaschool. Daarbij komen twee factoren naar voren.

Vooreerst dient de desaschool te worden gezien als een onderdeel van de pogingen, die vanaf de eeuwwisseling werden gedaan om de inheemsche bevolking uit haren toestand van „mindere welvaart” te verheffen: de bevordering van het volkscredietwezen, de oprichting van pandhuizen, de instelling van de arbeidsinspectie en van de opiumregie, e.d.m. Daarbij werden ook de dorpen of desa's als zoodanig ingeschakeld, met name bij de oprichting van desaloemboengs (crediet in natura) en van desabankjes (crediet in geld). De inlandsche gemeenteordonnantie van 1906 getuigt evenzeer van beter begrip voor de desa als autonome, in de traditie gegrondveste gemeenschap. In dit kader past dus geheel de poging van Van Heutzs om de desa ook bij de onderwijsvoorziening te betrekken.

De tweede factor, die bij de beoordeeling van de desaschool in acht moet worden genomen, is deze, dat medewerking van de plaatselijke gemeenschappen aan de onderwijsvoorziening geenszins een nieuwigheid was. Reeds in den Compagniestijd was het gewoonte, dat de negorijbewoners het schoolgebouw stichtten en onderhielden; ook aan

¹⁾ In den cursus 1934—1935 werd het lager onderwijs in de laagste 3 klassen gevolgd door 1.598.000 inheemsche leerlingen; hiervan bezochten 1.505.000 een desaschool, 56.000 een inlandsche school der 2e klasse en 37.000 een school voor westersch lager onderwijs (A.O.V. 1934—1935, II, blz. 42 en 48).

²⁾ J. R. Thorbecke, Historische schetsen (1860), blz. 67.

de exploitatiekosten moest de bevolking veelal op allerlei wijzen bijdragen. In de 19e eeuw werd deze Compagniestraditie in de gekerstende streken voortgezet; de „negorijscholen” in de Minahassa, in de Molukken en in den Timorarchipel, waarvan in vroegere hoofdstukken sprake was, zijn als prototypen van de latere desaschool te beschouwen. Voor de „gemeentescholen” op Java en de overeenkomstige scholen ter Sumatra's westkust geldt hetzelfde. Vandaar dan ook, dat het Inlandsch onderwijsbesluit van 1871 de gevallen sanctioneerde, waarin geen schoolgeldheffing bestond wegens de medewerking van de plaatselijke bevolking bij den bouw en het onderhoud der inlandsche scholen ¹⁾).

Dit alles was, naar het schijnt, vergeten toen in 1906 de geboorteklok van de desaschool luidde. Zoozeer werd met de desaschool iets nieuws bedoeld, dat men de restanten van de oude dorpsschooltjes niet in het systeem wenschte te betrekken. Toen de resident van Cheribon de aandacht vestigde op de in de afdeelingen Cheribon en Madjalengka bestaande „gemeentescholen”, die op instigatie van het binnenlandsch bestuur gehouden werden in de balé-desa ²⁾ en een lid van het dorpsbestuur tot onderwijzer hadden, moest hij vernemen, dat steun aan dergelijke reeds bestaande schooltjes niet in de proefneming lag begrepen, vooral omdat voor de geschiktheid der desabestuursleden geen enkele waarborg bestond.

De proefneming, die te beginnen met 1906 genomen is met de desa- of volksscholen, is geslaagd. Niet iedereen had er even groote verwachtingen van. Met name heeft Van Deventer steeds sceptisch gestaan tegenover deze „onnoozele dorpsschooltjes” ³⁾, die hoogstens als pis-aller ten opzichte van de inlandsche scholen der 2e klasse mochten worden beschouwd. De practijk heeft echter uitgewezen, dat de volksschool kon worden opgevoerd tot het peil van de drie laagste leerjaren der 2e classescholen. Men ziet dan ook, dat in den loop der jaren de desaschool steeds meer is ingelijfd in het algemeen onderwijsstelsel. Aanvankelijk was dat niet het geval; tot 1918 ressorteerden

¹⁾ Vgl. hiervóór, blz. 213.

²⁾ Gebouw waarin het desabestuur zetelt.

³⁾ Colenbrander-Stokvis III, blz. 344; vgl. II, blz. 376.

deze scholen onder het departement van binnenlandsch bestuur en niet onder dat van onderwijs, en overgang naar een hooger schooltype was niet mogelijk ¹⁾). Naarmate echter de behoefte werd gevoeld om kinderen, die de volksschool hadden doorlopen, de gelegenheid te geven om eenig verder gaand onderwijs te ontvangen, bleken nieuwe voorzieningen meer en meer noodig. De stap daartoe werd gedaan in 1915, toen voor het eerst inlandsche vervolgscholen werden gesticht, scholen derhalve, die een voortzetting zouden vormen van het driejarig desaonderwijs; de cursusduur der vervolgscholen werd op twee jaren gesteld.

De inlandsche scholen der tweede klasse bleven voorshands naast de volksscholen en de daarbij aansluitende vervolgscholen gehandhaafd. Aanvankelijk driejarig, werden zij gaandeweg uitgebouwd. De mogelijkheid om aan een school der tweede klasse een vierde leerjaar te verbinden zoodra het wenschelijk bleek meer vakken te onderwijzen dan de verplichte, was reeds in 1895 door een departementale circulaire geopend; zij werd, toen een formalistische schoolcommissie juridische bezwaren had geopperd, in 1901 in het reglement gesanctioneerd (staatsblad No. 372) ²⁾. Voorts werd in 1902 bepaald, dat aan de tweede klassescholen, ressorteerende onder de kweekschool te Fort de Kock, desgewenscht een vijfde leerjaar kon worden verbonden; deze regeling was gebaseerd op de omstandigheid, dat in de residentiën Sumatra's Westkust en Benkoelen van oudsher vijfklassige inlandsche scholen bestonden, die zich voor omzetting in eerste-klassescholen niet leenden ³⁾. Het is deze tendens tot opvoering van het peil der tweede-klassescholen geweest, die deze onderwijsinrichtingen nog minder geschikt maakte om de algemeene volksschool te worden en die de invoering van de desaschool te meer noodzakelijk deed worden.

¹⁾ Curieus is ook, dat in de verslagen van het Inlandsch onderwijs over 1907 en 1908 niet van het volksonderwijs wordt gerept. De eerste mededeelingen in V.I.O. 1909, blz. 41—45.

²⁾ Vgl. V.I.O. 1893—1897, bijl. O; idem 1900—1904, blz. 1.

³⁾ V.I.O. 1900—1904, blz. 4.

Toen eenmaal, te beginnen met 1907, de desaschool haar intrede had gedaan, rees de vraag, welke taak de inlandsche tweede-klas-school te vervullen had. De scholen der eerste klasse hadden een duidelijk gemarkeerde bestemming voor de aanzienlijken en de meer-gegoeden. Maar wat was nu het verschil tusschen de desaschool en de inlandsche school der tweede klasse? De minister gaf bij de behandeling van de begroting voor 1909 het volgende antwoord: die scholen zouden bestemd zijn voor „dat kleine deel van de bevolking, dat losgeraakt is van zijn grond en dat nu in een bedrijf of in den handel of in een lagere gouvernementsspositie zijn bestaan moet vinden”¹⁾. Daarmede was de desaschool tot hoeksteen van het indische onderwijsgebouw verklaard; zij zou de onderwijsinrichting zijn voor de groote massa der eenvoudige landbouwende bevolking, terwijl de tweede-classeschool voortaan een accessoir karakter zou dragen en zich slechts tot hen zou richten, die niet meer in het eenvoudige agrarische milieu verkeerden.

Zonder strijd was deze beslissing niet genomen. Terwijl Van Heutsz van den aanvang af de ongeschiktheid van de naar verhouding dure tweede-classescholen als instellingen voor algemeen volksonderwijs had ingezien, bleef minister Fock voor een ruime verspreiding dier scholen geporteerd; op de begroting voor 1907 was daarom, tegen den zin van den gouverneur-generaal, op de stichting van 186 scholen van dit type gerekend, ten einde zoo spoedig mogelijk het ook door controleur Jasper voorgestelde totale aantal van 700 nieuwe scholen te kunnen bereiken²⁾. Van zooveel gewicht achtte Van Heutsz deze zaak dat hij zich, zoodra het kabinet-De Meester van het tooneel was verdwenen, telegrafisch tot minister Heemskerk richtte — deze beheerde ad interim het departement van koloniën — met het verzoek, de indische onderwijspolitiek opnieuw in overweging te nemen. Tege-lijk droeg hij den directeur van onderwijs op een onderzoek in te stellen naar den stand van het onderwijs ultimo 1907.

¹⁾ Hand. 2e Kamer 1908—1909, blz. 360.

²⁾ Vgl. voor het volgende: Publicatie no. 9 der H.I.O. Commissie, 2e stuk, blz. 48—51.

Het rapport van den departementschef bevestigde geheel wat de landvoogd had verwacht. Van de voorgenomen krachtige uitbreiding van het aantal tweede-klassem scholen was in de praktijk weinig terecht gekomen, alleen reeds wegens het zeer nuchtere feit, dat het departement van burgerlijke openbare werken, hetwelk voor den nieuwbouw moest zorgen, het door den minister gewenschte tempo zelfs niet bij benadering had kunnen bijhouden. Om die reden moest Pott, de onderwijsdirecteur, het voorstel doen om jaarlijks op niet meer dan 50 nieuwe scholen te rekenen.

Niet slechts technische overwegingen echter noopten tot bezinning. Moest men wel het ideaal eener sterke uitbreiding met tweede-klassem scholen najagen, nu de desaschool als nieuw instituut in het leven was geroepen? De directeur van binnenlandsch bestuur — onder wien immers de desascholen toenmaals ressorteerden — bracht hierover in April 1908 advies uit. Hij verklaarde de tweede-klassem scholen als algemeene volksscholen ongeschikt, niet alleen omdat zij veel te duur waren, maar ook en vooral omdat anders „de neiging tot verkrijging van eenig ambt, bij voorkeur in den Staatsdienst, te zeer wordt opgewekt. Voor het volk in het algemeen, voor de kinderen van den gewonen desaman, wier oogmerk het zal moeten zijn in den stand hunner ouders voort te leven, zal het onderwijs, gegeven aan de gemeentescholen ¹⁾, zooals deze thans worden voorbereid, naar mijne overtuiging de aangewezen opleiding zijn”. De taak van de inlandsche gouvernementsscholen der tweede klasse zou dan beperkt blijven tot een tweeledige: verstrekking van uitgebreider elementair onderwijs, en opleiding van desaonderwijzers.

Begrijpelijkerwijs verwierf dit advies de volkomen instemming van Van Heutsz. Hij wendde zich in een brief van 25 Juni 1908 tot het opperbestuur met een principiëelen brief, waarin hij met klem van redenen betoogde „dat voor het gros dier bevolking (nl. de inheemsche op Java en Madoera), als landbouwers, visschers enz., aan die behoefte (aan onderwijs) in voldoende mate kan worden tegemoetgekomen door de oprichting van Inlandsche gemeentescholen,

¹⁾ Scholen van inlandsche gemeenten, dus: desascholen.

en dat de Gouvernementsscholen der 2e klasse alleen bezocht behoeven te worden door de leerlingen, welke zich ten doel stellen de eene of andere betrekking te verkrijgen, dan wel in handel of nijverheid een bestaan te zoeken". Bij de oprichting van laatstbedoelde scholen behoorde z.i. als volgt te worden te werk gegaan: „De 2e klassescholen moeten beperkt blijven tot die plaatsen in elk gewest, waar met het oog op de op te richten desascholen behoefte bestaat aan standaardinrichtingen voor meer uitgebreid onderwijs en verder tot een betrekkelijk gering aantal centra der bevolking, waar in verband met het beschavingspeil der inwoners de opening van een 2e klasse-school een dringende vereischte kan worden genoemd."

Deze zienswijze vond bij het opperbestuur instemming. Van Heutsz' brief van 25 Juni 1908 is daardoor het richtsnoer gebleven, dat voortaan bij de onderwijsuitbreiding werd gevolgd; ook de benaming „standaardschool", die hij hier had geïntroduceerd, verkreeg burgerrecht en ging den term „tweede-klasseschool" verdringen. Slechts in zooverre is afgeweken van 's landvoogds zienswijze, dat de tweede-klassescholen niet beperkt bleven tot „een betrekkelijk gering aantal centra". De in 1908 nieuw opgetreden onderwijsdirecteur, Mr. Dr. M. S. Koster, maakte aanstonds tegen deze nieuwe beperking bezwaar: naar zijne meening diende het uitgebreider elementair onderwijs overal te worden verstrekt waar hieraan behoefte bestond. Hij wees er in dit verband op, dat de tweede-klassescholen ook ten aanzien van de chineesche bevolking een taak te vervullen hadden. Juist in 1908 was het inlandsch onderwijsreglement zoodanig gewijzigd, dat de toelating van Chineezen niet langer als een uitzondering kon worden beschouwd: de scholen zouden voortaan bestemd zijn „voor kinderen van Inlanders en met dezen gelijkgestelden" ¹⁾. Aangezien de oprichting van tweede-klassescholen niet los van die der desascholen kon worden beschouwd, adviseerde Koster deze zaak in handen te geven van het departement van binnenlandsch bestuur.

Dit denkbeeld werd opgevolgd, en aldus ontving de assistent-resident J. H. Ziesel, die in de komende jaren de leiding van het desa-

¹⁾ Staatsblad 1908 no. 329; vgl. V.I.O. 1908, blz. 3.

onderwijs zou krijgen, de opdracht om in overleg met de hoofden van gewestelijk bestuur en de inspecteurs van het inlandsch onderwijs na te gaan, welke plaatsen in aanmerking kwamen voor een nieuwe tweede-klasseschool. Een bevredigende gedragslijn werd echter niet onmiddellijk gevonden: men richtte gouvernementsscholen op waar nog geen proef met desascholen was genomen, en ook daar, waar laatstgenoemde scholen verrezen, wist men ze niet voldoende tegen de concurrentie der tweede-klassescholen te beschermen. De directeur van onderwijs gaf daarom in 1911 ¹⁾ eenige richtlijnen. Desascholen zouden steeds op zoodanigen afstand van gouvernementsscholen moeten worden opgericht, dat zij elkanders leerlingentoeeloop niet konden beïnvloeden; waar oprichting van een desaschool dicht bij een tweede-klasseschool noodig zou blijken, zou aan laatstgenoemde het schoolgeld worden verhoogd ²⁾.

Daarmede was de verhouding tusschen desaschool en tweede-klasseschool voldoende uitgestippeld. Er bestond nu een duidelijk gemarkeerde trichotomie: de desaschool voor de groote massa, de eerste-klasseschool voor de aristocratie en de gegoeden, de tweede-klasseschool voor de tusschenlaag diergenen, die losgemaakt waren van den grond en, levend in de stedelijke agglomeraties, meer contact hadden met de westersche elementen in de samenleving. In de praktijk was de arbeidsverdeeling echter minder principieel gefundeerd; menige tweede-klasseschool, dateerende uit den tijd vóór het desaonderwijs, bleef eenvoudig bestaan, omdat zij er nu eenmaal was.

Anders werd dit, toen na 1915, gelijk vermeld, de vervolgschool als nieuw element in het onderwijsstelsel werd opgenomen. Aangezien deze school tot taak had die abituriënten van het desaonderwijs, die daaraan behoefte hadden, eenig voortgezet onderricht te verschaffen, moest de vraag rijzen, of de tweede-klasseschool, die inmiddels tot een vijfjarige school was uitgedijd, daarnaast nog wel bestaansrecht bezat. Principieel werd de vraag niet aanstonds beantwoord. Men bepaalde zich ertoe incidenteel sommige volledige tweede-klassescholen om

¹⁾ Bijblad No. 7478.

²⁾ De mogelijkheid tot dit laatste werd geopend door Staatsblad 1911 no. 389.

te zetten in vervolgscholen met bijbehorende desascholen; en ook werd de onderwijsuitbreiding voortaan minder bij de tweede-klassem scholen dan bij de vervolgscholen gezocht. Eerst de in 1929 ingetreden crisis, die met ijzeren noodzaak tot de allerscherpste bezuiniging dwong, heeft tot een definitieve beslissing geleid: op enkele hooge uitzonderingen na ¹⁾ zijn alle volledige tweede-klassem scholen omgezet in volksscholen (onderbouw) met vervolgscholen (bovenbouw). Deze vervolgscholen zijn volkomen analoog aan de twee (c.q. drie) hoogste klassen der oude tweede-klassem scholen; het verschil ligt dus in den onderbouw die thans door de desaschool kon worden gevormd, nu het peil der desaschool geleidelijk hetzelfde was geworden als dat van de drie laagste leerjaren der tweede-klassem school.

Daarmede is derhalve de inlandsche school der tweede klasse, zooals zij sedert de differentiatie van 1893 bestond, van het tooneel verdwenen. Haar taak kon, nu het niveau van het desaonderwijs zoozeer was gestegen, volledig worden overgenomen door de volks- of desaschool met de daarbij aansluitende vervolgschool. Voor de groote massa der agrarische bevolking blijft binnen afzienbaren tijd de driejarige desaschool voldoende; het eenvoudige oostersche boerenmilieu behoeft niet meer en zou, ook al waren er geen financiële bezwaren, veeleer geschaad dan gebaat worden met een verder opgevoerd onderwijs, hetwelk hen al te zeer boven hun omgeving zou uittillen. Voor hen echter, die meer behoeven dan de simpele desaschool biedt, staat de vervolgschool gereed; zij heeft een tweejarigen leergang, doch is op verscheidene plaatsen met een derde (met mederekening van de desaschool: zesde) leerjaar uitgebreid, waar onderwijs in landbouwrichting wordt gegeven. Naarmate derhalve de onderwijsbehoefte bij de groote massa toeneemt, zal de toeloop tot het vervolgonderwijs stijgen en zal het aantal vervolgscholen vermeerdering ondergaan, totdat het uiteindelijke, nog in een zeer

¹⁾ Gehandhaafd zijn de volledige tweede-klassem scholen als leerschool bij de normaalscholen voor inlandsche hulponderwijzers, als scholen voor inheemsche militairen (tangsischolen), alsmede in de stadsgemeenten Buitenzorg en Bandoeng. Ook enkele gesubsidieerde scholen zijn als volledige school gehandhaafd.

ver verschiet liggend stadium zal zijn bereikt, waarin iedere desa-school de haar completeerende vervolgschool bezit en het volksonderwijs praktisch van een driejarig tot een vijfjarig curriculum zal zijn gekomen.

*
* *

Is de inlandsche tweede-klasseschool in den crisistijd na 1929 verdwenen, de inlandsche school der eerste klasse had reeds eerder haar bestaan beëindigd, niet doordat een ander schooltype haar taak kon overnemen, doch doordat zij in 1914 onder de benaming „Hollandsch-Inlandsche school” tot een school voor „westersch” lager onderwijs met Nederlandsch als voertaal werd gepromoveerd. Deze interessante ontwikkelingsgang verdient eenigszins uitvoerig te worden nagegaan.

Hoe in 1907 op de scholen der eerste klasse het Nederlandsch werd ingevoerd onder toevoeging van een zesde klasse, waar die taal de voertaal zou zijn, werd enkele bladzijden tevoren reeds verhaald ¹⁾. Daarmede was deze school goed beschouwd reeds uit de oostersche sfeer naar de westersche overgebracht, te meer omdat nu ook europeesche leerkrachten in deze school hun intrede deden: één voor de lessen in de nederlandsche taal in de klassen 3—5, één voor het onderwijs in het zesde leerjaar. Aanvankelijk scheen het, alsof deze reorganisatie zou stranden op het praktische bezwaar, dat de europeesche onderwijzers weinig geneigdheid vertoonden om aan een inlandsche school te worden geplaatst; ten einde raad dacht de directeur van onderwijs zelfs aan onvrijwillige detachering. Doch Van Heutz wist ook hier de oplossing te vinden. Hij wees erop, dat vrouwelijke europeesche leerkrachten vermoedelijk geen bezwaar zouden maken tegen plaatsing op een inlandsche school, welke verwachting juist bleek; een toeslag van f 25 's maands deed de rest ²⁾.

De inlandsche school der eerste klasse had daarmede echter haar definitieve statuus nog niet gekregen; aan de behoefte van de inheemsche bevolking aan onderwijs op nederlandsche basis was nog niet

¹⁾ Hiervóór, blz. 303.

²⁾ Publicatie no. 9 der H.I.O. Commissie, 2e stuk, blz. 51—52.

voldoende tegemoet gekomen. Door Hazeu, den toenmaligen adviseur voor inlandsche zaken¹⁾, werd het vraagstuk aangesneden in een brief van 27 Januari 1909, waarin hij zoowel de toelating van Inheemschen tot de europeesche lagere school als de reorganisatie der eerste-klassescholen ter sprake bracht. Omtrent laatstgenoemde scholen merkte hij op, dat de hervorming van 1907 halfslachtig was geweest. Behalve als voorportaal voor de opleidingsscholen voor inlandsche ambtenaren hadden de eerste-klassescholen eigenlijk weinig zin, daar zij noch tot het klein-ambtenaarsexamen noch tot de europeesche lagere school voerden. Wilde de school werkelijk in een maatschappelijke behoefte voorzien, dan zou het Nederlandsch van den aanvang af als voertaal moeten worden gebezigd. In een naderen brief van September 1909, waarin hij de inmiddels door het departement van onderwijs verzamelde inspecteursadviezen kon verwerken, bleek Hazeu in zijn meening te zijn versterkt: de eerste-klasse-school zou met een 7e leerjaar moeten worden uitgebreid en zou van het eerste leerjaar af het Nederlandsch tot voertaal moeten hebben, opdat de abituriënten in staat zouden zijn het klein-ambtenaarsexamen met succes af te leggen. Zou tweetaligheid om paedagogische redenen ongewenscht zijn, dan zou het onderwijs in de landstaal en in het Maleisch eerst in de 3e of 4e klasse moeten aanvangen.

In December 1909 ontvouwde nu Koster, de directeur van onderwijs, zijne inzichten omtrent de voorstellen van Hazeu. Hij erkende de leemte, dat de eerste-klasseschool niet opleidde voor het klein-ambtenaarsexamen en dus geen toegang gaf tot de talrijke lagere betrekkingen op gouvernementsbureau's en op particuliere kantoren, waarvoor kennis van de nederlandsche taal vereischt was; de uitweg naar de Osvia's stond voor niet meer dan tien procent der abituriënten open. Opvoering van den cursusduur van 6 tot 7 jaren en uitbreiding van het aantal europeesche leerkrachten van 2 tot 3 werd door hem noodzakelijk geacht; de overige leerkrachten konden van inheemschen landaard zijn, nu de kweekscholen in 1911 voor het eerst

¹⁾ Dr. G. A. J. Hazeu (1870—1929) was naderhand directeur van onderwijs (1912—1915) en vervolgens hoogleeraar in het Javaansch te Leiden.

inlandsche onderwijzers zouden afleveren, die de nieuwe, sterk vernederlandschte opleiding hadden gevolgd. In het tweede leerjaar zou met het onderwijs in de nederlandsche taal een aanvang kunnen worden gemaakt.

Gouverneur-generaal Idenburg kon zich met de voorgestelde reorganisatie der eerste-klassescholen gereedelijk vereenigen. Hij begreep, dat in de toekomst voor allerlei functiën in de westersche sfeer der maatschappij steeds meer gebruik zou worden gemaakt van inheemsche krachten; daarom achtte hij het „in hooge mate raadzaam tijdig te zorgen voor eene zoodanige organisatie van het Inlandsch onderwijs in den middenschakel, dat het een ruim aantal voldoende onderlegden zal kunnen afleveren voor de talrijke betrekkingen in de lagere rangen der administratie.” En aldus kwam in 1911 (Staatsblad no. 376) andermaal een verandering van de eerste-klasseschool tot stand; zij werd zevenjarig en kreeg reeds te beginnen met het tweede leerjaar een uitgesproken nederlandsch stempel.

Het eindstadium van de ontwikkeling was daarmede echter nog niet bereikt. Nog voordat de eerste-klasseschool haar zevende leerjaar had gekregen, waren in Nederland reeds plannen van verdere strekking naar voren gekomen. Van Deventer sprak in Mei 1910 in het koloniaal museum te Haarlem over „Het onderwijsvraagstuk in Nederlandsch-Indië”¹⁾, en in dezelfde maand hield Colijn een rede over „Onderwijspolitiek en zending”²⁾ op den 49en zendingsdag van de Nederlandsche Zendingsvereeniging. Beider denkbeelden gingen, wat de verstrekking van nederlandsch onderwijs aan de inheemsche bevolking betreft, in dezelfde richting.

De voornaamste grief van Van Deventer tegen het bestaande onderwijsstelsel lag hierin, dat „organisch verband” tusschen de verschillende scholen werd gemist, zoodat de Inlander bezwaarlijk van de eene soort van school naar de andere en met name niet van de inlandsche scholen tot inrichtingen voor europeesch onderwijs kon overgaan. Hij bepleitte daarom een schooltype, dat een schakel zou

¹⁾ Colenbrander-Stokvis III, blz. 291 vlg.

²⁾ Gedrukt in het tijdschrift „De Macedoniër” van 1910, blz. 161 vlg.

vormen tusschen de inlandsche eerste-classeschool en de vierde klasse der hoogere burgerschool; „Indische burgerschool” zou deze onderwijsinrichting worden genoemd. Daarnaast zouden lagere scholen moeten worden opgericht, waar de Inlander volwaardig nederlandsch lager onderwijs zou ontvangen zoodanig, dat het aansloot bij de eerste klasse der hoogere burgerscholen; dit nieuwe schooltype betitelde Van Deventer als „Hollandsch-Inlandsche school”, op voorbeeld van de sinds 1908 bestaande Hollandsch-Chineesche scholen.

De denkbeelden van Colijn bewogen zich in dezelfde richting. Over de eerste-classescholen in hare toenmalige gedaante was hij even weinig te spreken als Van Deventer; de Inlanders konden daarmee geen genoegen nemen „wijl ze er niet vonden dat ééne, waarnaar zij steeds sterker gingen begeeren: onderwijs in de Nederlandsche taal.” Aan den bestaanden halfslachtigen toestand, waarbij de Inlander die voortgezet of middelbaar onderwijs wilde volgen òf de niet voor hem bestemde europeesche lagere school moest bezoeken, òf de inlandsche eerste-classeschool had te volgen, waar hij onvoldoende Nederlandsch leerde, moest een einde komen. Derhalve diende te worden aange-stuurd op „één soort van lagere school, van een eigen *nationaal* type En dan geloof ik dat de Inlandsche School der 1e klasse de lagere school moet worden, niet alleen voor hen die later het onderwijs aan de drie genoemde opleidingsinstituten ¹⁾ zullen volgen, maar zelfs voor hen die toegang wenschen tot onze Hoogere Burgerscholen.” Colijn dacht zich daarbij een reorganisatie van de bestaande eerste-classescholen tot het peil der europeesche lagere scholen, zoodat de abiturieñten van de nieuwe nationale onderwijsinrichting in staat zouden zijn het onderwijs aan de hoogere burgerschool of een andere instelling van voortgezet onderwijs te volgen.

De rede van Van Deventer gaf de indische regeering aanleiding, het advies van den directeur van onderwijs in te winnen. Koster bleek voor de denkbeelden van dezen kolonialen specialist, wiens warme belangstelling voor het indische onderwijs bekend was, weinig waardeering te hebben. Meer organisch verband tusschen de verschil-

¹⁾ Osvia, Stovia en Rechtsschool.

Wetecher
imperialist

lende scholen achtte hij onnoodig, omdat elk schooltype nu eenmaal zijn eigen bestemming bezat en de mogelijkheid van overgang slechts secundair belang had. De „Indische Burgerschool” was dan ook overbodig; de Inlander, die voortgezet europeesch onderwijs mocht begeren, behoorde van meet af de europeesche lagere school te bezoeken. Ook het denkbeeld eener Hollandsch-Inlandsche school moest worden verworpen: de aspiraties van den Inlander gingen nog niet verder dan het klein-ambtenaarsdiploma en dus was het voldoende, indien de inlandsche school der eerste klasse hem daarvoor opleidde.

De regeering stond echter tegenover Van Deventer's inzichten minder afwijzend dan Koster. Zij verklaarde (Juni 1911) dat het resultaat van de jongste reorganisatie der eerste-classeschool niet moest worden afgewacht en dat reeds dadelijk kon worden overwogen „of het oogenblik niet daar geacht moet worden om ook aan gemelde Inlandsche scholen (d.w.z. die der eerste klasse) aanvullende cursussen te verbinden, waardoor met name aansluiting aan de Mulo-cursussen kon worden verkregen.” Gouverneur-generaal Idenburg verklaarde zich daarmede tot een voorstander van Van Deventer's aansluitingsgedachte: de eerste-classeschool zou niet slechts voeren in het slop van het klein-ambtenaarsexamen, maar zou uitkomen op den breeden heirweg van het voortgezet onderwijs, hetwelk uitsluitend in de nederlandsche taal werd gegeven.

Toen begin 1912 Hazeu als directeur van onderwijs optrad, was het vraagstuk nog niet tot een oplossing gekomen; reeds in Februari van dat jaar maakte hij zijne inzichten bij de regeering kenbaar. Na de waarschuwing te hebben geuit, dat de inheemsche wereld in het algemeen weinig expressief was in hare uitingen en dat een vooruitziende politiek van het gouvernement dus noodig was, verklaarde hij „dat in een werkelijk bestaande behoefte zou worden voorzien door eene niet te moeilijk bereikbare onderwijsinstelling voor Inlandsche jongelieden, die meer wenschen dan het klein-ambtenaarsdiploma.” Hazeu dacht zich de regeling zoodanig, dat de abituriënten der eerste-classescholen via een „voorklasse” (c.q. twee voorklassen) zouden worden gevoerd naar de cursussen voor meer uitgebreid lager onderwijs (Mulocursussen), die aan diverse europeesche lagere scholen

waren verbonden. Zou die regeling tot stand komen, dan kon geleidelijk een einde worden gemaakt aan den ongewenschten toestand, dat de Inlander wegens gebrek aan voldoende algemeen vormende vooropleiding de verschillende vakscholen als de Osvia's en de Stovia slechts langs den weg van „voorbereidende afdeelingen” kon bereiken; dit vervroegde de beroepskeuze al te zeer, en ook werd verdere uitbreiding van het vakonderwijs erdoor geremd.

Nadat de regeering en ook minister De Waal Malefijt met deze denkbeelden instemming hadden betuigd, kon Hazeu de door hem gedachte reorganisatie verder voorbereiden. Aangezien als vaststaand werd aangenomen dat, hoe ook de aansluiting bij het Mulo zou worden bewerkstelligd, de eerste-classeschool meer Nederlandsch moest geven dan tot dusverre, werd begonnen met een maatregel, waarvoor de tusschenkomst van den minister niet was vereischt: een wijziging van het leerplan. Bij besluit van den directeur van onderwijs van 29 Augustus 1912 (Bijblad no. 7749) kwam deze tot stand; de aanvang van het onderwijs in de nederlandsche taal werd daarmede naar het 1e leerjaar verlegd.

In feite was daarmede de Hollandsch-Inlandsche school in het leven geroepen; de inlandsche school der eerste klasse had haar laatste kenmerk als inrichting voor „inlandsch onderwijs”, d.w.z. een school met de inheemsche taal tot voertaal, afgelegd. Welke voorzieningen nu nog noodig waren om deze school volledig te doen worden tot een inrichting van westersch lager onderwijs, waar de Inlander een aan dat van de europeesche lagere school gelijkwaardig onderwijs kon ontvangen, gaf Hazeu aan in een brief van Maart 1913, de stichtingsbrief — lang voorbereid trouwens — van de hollandsch-inlandsche school. Behalve verandering van de benaming bleek nog noodig: de overdracht van de leiding der school aan een europeesch hoofd, en de overbrenging van het toezicht daarover van de inspectie der inlandsche scholen naar een afzonderlijken inspecteur met adjuncten; in verband daarmede moest de school ook van wettelijke basis veranderen en onder de europeesche schoolwetgeving worden geplaatst.

Aldus ontstond het koninklijk besluit van 16 Februari 1914 (Indisch

Staatsblad no. 358), waarbij de noodige voorzieningen werden getroffen. De Hollandsch-Inlandsche school was hiermede in de plaats getreden van de oude inlandsche school der eerste klasse; de inheemsche bevolking had een school ontvangen, waar zij niet in de eigen taal doch in het Nederlandsch onderwijs ontving, dat zooveel mogelijk parallel liep met het aan de europeesche lagere school gegeven onder-richt ¹⁾.

Volstrekt nieuw was een schooltype van dergelijken aard intusschen niet. De zoogenaamde „speciale scholen”, als hoedanig wij de Ambonsche burgerschool, de Depoksche school en de soldatenschool te Magelang leerden kennen ²⁾, waren evenzeer inrichtingen voor „westersch” lager onderwijs, waar de Inlander in het Nederlandsch werd onderricht. In de twintigste eeuw werd het aantal dezer inrichtingen nog eenigszins uitgebreid: ten einde de bestuurders en grootwaardigheidsbekleeders in de zelfbesturende landschappen ter Sumatra's Oostkust in de gelegenheid te stellen hun kinderen een betere opvoeding te geven, bepaalde een gouvernementsbesluit van 1904, dat te Medan, Tandjong Balei en Tandjong Poera speciale scholen zouden worden opgericht voor inheemsche kinderen, waar het leerplan eener (niet-eerste) europeesche lagere school zou worden gevolgd en waar het hoofd een Nederlander zou zijn; deze scholen kregen onderscheidenlijk de benaming Delische, Assahansche en Langkatsche school ³⁾. Verder waren nog speciale scholen opgericht te Menado (1901), Sambas (Borneo's Westerafdeeling, 1910), Saparoea (1911), Tondano, Langoan, Airmadidih en Amoerang (1912), terwijl soldatenscholen in 1911 werden opgericht te Magelang, Tjimahi en Kotaradja. Voorts had het particulier initiatief, even voordat de geboorte der gouvernements hollandsch-inlandsche school plaats had, reeds het voorbeeld gegeven door de oprichting van nederlandsche scholen voor inheemsche meisjes: in 1913 werd, alweder op instigatie

¹⁾ Uitvoeriger over de voorgeschiedenis der H.I.S.: Publicatie der H.I.O. Commissie, no. 9, 2e stuk, blz. 59—61, 64—70. Het leerplan in Staatsblad 1914 no. 762.

²⁾ Vgl. hiervoór, blz. 177—180.

³⁾ V.I.O. 1900—1904, blz. 108.

van Van Deventer, de vereeniging „Kartinifonds” opgericht welke, geheel in Kartini's geest, de oprichting van scholen voor meisjes uit de inheemsche aristocratie beoogde. Op die scholen zouden de meisjes, onderricht in de nederlandsche taal, worden voorbereid voor haar toekomstige taak als huisvrouw en moeder, eventueel ook voor die van onderwijzeres¹⁾. Nog altijd leiden de „Kartinischolen”, naar het uiterlijk slechts gesubsidieerde hollandsch-inlandsche scholen voor meisjes, een bloeiend bestaan, met een eigen karakter.

In één opzicht heeft de hollandsch-inlandsche school haar afkomst uit het inlandsch onderwijs (inlandsche school der eerste klasse) nimmer verloochend: steeds is zij gebleven een school, bestemd voor de betrekkelijk dunne bovenlaag der inheemsche maatschappij, die zich door hooge positie of betrekkelijke gegoedheid van de groote massa onderscheidt. Dat was de sociale ondergrond van de reorganisatie van 1914: naarmate eenerzijds de geheele indische maatschappij werd vereuropeiseerd, uiterlijk en innerlijk haar strikt oostersch en koloniaal karakter verliezend, anderzijds de medewerking der Inheemschen in de zich sterk uitbreidende administratiën van bedrijf en overheid steeds meer werd ingeroepen, diende de opvoeding van de aanstaande inheemsche ambtenaren en employé's een nederlandsche te worden. De omzetting van de eerste-klasse-school tot hollandsch-inlandsche school was dus niet het herstel van een fout of omissie, doch een aanpassing aan de zich ras wijzigende sociale structuur. Gehandhaafd bleef het uitzonderingskarakter van dit onderwijs: Idenburg schreef uitdrukkelijk aan den minister (October 1912) „dat het zoowel in mijne stellige bedoeling als die van genoemden Departementschef (Hazeu) ligt om het onderwijs aan de onderwerpelijke scholen in zooverre uitzonderingsonderwijs te doen zijn, dat het alleen toegankelijk wordt gesteld voor de klasse der Inlandsche bevolking, welke geacht kan worden daaraan werkelijk behoefte te hebben.” Daarom werd in 1913 bepaald — een regeling die van kracht bleef, toen de omzetting tot hollandsch-inlandsche scholen tot stand kwam — dat slechts de aanzienlijken en gegoeden

¹⁾ Colenbrander-Stokvis III, blz. 346 vlg.

recht zouden kunnen laten gelden op plaatsing aan een eerste-klasse-school, en dat de overigen, mits bereid het betreffelijk hooge schoolgeld te betalen, slechts zouden worden toegelaten, naarmate er nog plaatsen beschikbaar waren ¹⁾. Als aanzienlijken werden daarbij beschouwd zij, die een hoog ambt bekleedden (bij het bestuur den rang van assistent-wedana of hooger), terwijl als minimumgrens van goedheid een inkomen van f 75 's maands werd aangenomen.

Van den aanvang af heeft de hollandsch-inlandsche school zich in een groote populariteit onder de meer ontwikkelde inheemsche bevolking kunnen verheugen. Zij toch vormt niet alleen den toegangsweg tot het voortgezet onderwijs en daarmede tot verschillende relatief gesproken hoog bezoldigde functiën in den ambtelijken dienst (in minder mate ook in de westersche bedrijfswereld), maar brengt ook de zoozeer begeerde kennis van de nederlandsche taal, die de kloof tusschen oost en west weliswaar niet doet verdwijnen maar dan toch overbrugt. Al werd haar inrichting in 1932 eenigszins gewijzigd, toen men terugkwam van het al te schielijk doen aanleeren der vreemde taal en de landstaal als voertaal in de aanvangsklassen herstelde, de opzet van 1914 is gebleven ²⁾.

*

* *

De hollandsch-inlandsche school onderscheidde zich, gelijk bleek, vooral hierin van de inlandsche eerste-klassem scholen, dat zij aansluiting gaf bij het voortgezet onderwijs en dus de elite der inheemsche bevolking in de gelegenheid stelde, onderricht met Nederlandsch als voertaal te ontvangen op scholen, die boven het niveau van het lager onderwijs uitgingen. Daarbij werd niet zoozeer het oog gericht op de hogere burgerschool, die voor de europeesche bevolkingsgroep bestemd bleef en ten grieve van de „trekkers” het hollandsche lesprogramma zooveel mogelijk bleef volgen, als wel op het meer uitgebreid lager onderwijs.

¹⁾ J. W. Sanders, Voorschriften lager onderwijs (1918), blz. 346.

²⁾ Medio 1935 waren er 288 openbare en gesubsidieerde H.I. Scholen met 63.000 leerlingen.

*wetrecht
x
verloofing*

Te beginnen met het jaar 1903 waren aan enkele europeesche lagere scholen cursussen voor meer uitgebreid lager onderwijs verbonden (Mulocursussen), die een voortgezette algemeen vormende opleiding beoogden te geven aan wie dit behoefde; degenen dus, die niet voor het middelbaar- of het vakonderwijs in aanmerking kwamen en toch eenige hoogere ontwikkeling verlangden dan de europeesche lagere school bood, lieten zich voor de mulocursussen inschrijven. De cursusduur, aanvankelijk tweejarig, werd later op drie jaren gebracht. Verbonden als zij waren aan de europeesche lagere scholen werden zij in hoofdzaak door de europeesche bevolkingsgroep bezocht.

Toen er dus sprake van was den Inlander via de hollandsch-inlandsche school toegang te verschaffen tot het voortgezet onderwijs, lag de gedachte voor de hand om de aansluiting te zoeken bij de mulocursussen. In zijn reeds vermelde rede van 1910 had Colijn deze mogelijkheid reeds geopperd en had hij in het licht gesteld, dat die cursussen de taak zouden kunnen overnemen van de voorbereidende afdelingen, die thans aan de diverse vakscholen noodzakelijkerwijs waren verbonden om de leerlingen op het voor het volgen van dat vakonderwijs vereischte ontwikkelingsniveau te brengen. Hazeu ging in zijn brief van Februari 1912 van dezelfde gedachte uit: er moest een algemeen instituut komen, waar de voor de vakscholen (als b.v. de Stovia, de Rechtsschool) vereischte voorbereiding werd gegeven. Als zoodanig kwamen niet de slechts op enkele plaatsen bestaande hoogere burgerscholen, doch de veel meer verspreide mulocursussen in aanmerking; via een voorklasse (c.q. twee voorklassen) zouden dan de abiturienten der eerste-classescholen naar het mulo kunnen worden geleid. Regeering en opperbestuur gingen met dezen opzet accoord; slechts opperde de raad van Indië de mogelijkheid, de gedachte mulo-voorklasse door een achtste klasse bij het lager onderwijs te vervangen.

Het was dit laatste punt, dat ten slotte nog het meeste hoofdbrekens kostte. Hazeu's brief van Maart 1913 — de eerder vermelde „stichtingsbrief” — hield zich dan ook grootendeels met juist dit vraagstuk bezig, dat door den departementschef werd aangemerkt als

„eene van de moeilijkste, meest betwiste en tevens belangrijkste kwesties, welke zich bij de onderwerpelijke reorganisatie voordoen.” Na ampele overweging meende hij aan een „voorklasse”, te verbinden aan de muloschool, de voorkeur te moeten geven boven een 8e klasse bij de hollandsch-inlandsche school. Een zoodanige voorklasse toch zou de leerlingen beter gereed maken voor het onderwijs aan de eigenlijke muloschool, en bovendien zou een 8e klasse veelal oneconomisch zijn, omdat zij, die enkel verwerving van het klein-ambtenaarsdiploma nastreefden, een curriculum van slechts 7 jaren behoeften.

Aan dit voorstel verbond Hazeu een ander: losmaking der mulo-cursussen van de europeesche lagere school, en verheffing van deze tot een zelfstandig schooltype, de muloschool. Toen het meer uitgebreid lager onderwijs in 1910 officieel werd geregeld¹⁾ had men deze mogelijkheid reeds geopperd en verworpen: men vreesde dat de cursussen, zelfstandig geworden, te zeer de richting van het middelbaar onderwijs zouden inslaan. De directeur van onderwijs deelde thans deze vrees niet en wees er bovendien op, dat het mulo thans een geheel andere bestemming had gekregen: niet alleen voortzetting van het lager onderwijs, maar ook voorbereiding voor het middelbaar- en vakonderwijs. „Ik kan mij de toekomstige inrichting voor Mulo niet anders denken dan als een zelfstandig instituut, hetwelk, al zal er ook lager onderwijs gegeven worden, ongeveer de plaats eener Indische middelbare school zal innemen.”

Hoewel Idenburg feitelijk meer geporteerd was voor een 8e klasse bij het hollandsch-inlandsch dan voor een voorklasse bij het verdergaand onderwijs, meende hij zich, ook wat dit punt betreft, te moeten aansluiten bij de „uitnemend toegelichte voorstellen” van Hazeu. Zoo bracht het gouvernementsbesluit van 15 Juni 1914 (Staatsblad No. 446) de emancipatie van het meer uitgebreid lager onderwijs: de zelfstandige „muloschool” was geboren²⁾.

In twee opzichten beteekende de mulo-reorganisatie van 1914 een belangrijke verandering van principieele beteekenis. Vooreerst was

¹⁾ Staatsblad 1910 No. 229.

²⁾ Publicatie No. 9 der H.I.O. Commissie, 2e stuk, blz. 67, 69, 72—74.

dit onderwijs, te voren vrijwel uitsluitend tot europeesche leerlingen beperkt, thans ook via de hollandsch-inlandsche school voor den Inlander toegankelijk. Dit beteekende niet meer of minder dan dat het stelsel van afzonderlijke scholen voor de verschillende rassen, dat bij het lager onderwijs gold en nog geldt, voor het voortgezet onderwijs bewust werd verworpen. De muloscholen werden gelijkelijk voor alle landaarden bestemd en vertoonen dan ook heden ten dage een bonte mengeling van europeesche, inheemsche en chineesche leerlingen. Daaruit blijkt, dat de sociale splitsing, die bij het lager onderwijs bestaat — waar naast elkander inlandsche, hollandsch-inlandsche, europeesche en chineesche scholen voorkomen — een zuiver paedagogische beteekenis heeft en aanpassing aan de speciale behoeften van elke groep beoogt, zonder rasdiscriminatie als zoodanig te bedoelen. Waar, gelijk bij het voortgezet onderwijs op muloscholen en andere, die speciale behoeften zich niet meer markant afteekenen, doordien het lager onderwijs de milieu-verschillen min of meer heeft geëgaliseerd of, wil men, geneutraliseerd, daar bezoeken de uiteenlopende landaarden eenzelfde schooltype.

De tweede reden, die de reorganisatie van het mulo in 1914 van gewicht deed zijn, ligt in de gewijzigde doelstelling die het instituut daardoor kreeg. Te voren waren de mulocursussen slechts een verlengstuk van de europeesche lagere scholen en gaven zij, in min of meer afgeronden vorm, eindonderwijs. De nieuwe muloscholen daarentegen verkregen een andere bestemming daarnaast: zij werden tot onderbouw van daarop aansluitende vakscholen en spoedig ook de onderbouw van indische instellingen voor middelbaar onderwijs. Op die wijze is de muloschool, veel meer dan in het moederland, een organisch element in het geheel en welhaast een hoeksteen in het onderwijsgebouw geworden.

*

* *

Met de beschrijving van de geboorte der hollandsch-inlandsche en muloscholen is de grens van de periode Fock—Van Heutsz, die zoo merkwaardig vruchtdragend op onderwijsgebied is geweest, reeds aanmerkelijk overschreden. Er dient derhalve naar dat tijdvak te

worden teruggekeerd ten einde een beschouwing te kunnen wijden aan een tak van onderwijs die, te voren verwaarloosd, toenmaals mede object van regeeringszorg werd. Wij bedoelen het onderwijs voor de Chineezzen.

In een vroeger hoofdstuk werd reeds geschetst, hoe de Chineezzen van oudsher hun zorg hebben gewijd aan het onderwijs voor hunne kinderen¹⁾. Eeuwen lang hebben zij dat op dezelfde wijze gedaan, totdat de beweging, die het aziatisch réveil pleegt te worden genoemd, de schoone slaapster Insulinde bereikte en ook de Chineesche bevolking aanraakte; zij werden „geëlectriseerd door de groote Oostersche idee”²⁾. Dat uitte zich in 1900 door de oprichting van de vereeniging „Tiong Hwa Hwee Koan”, die zich ten doel stelde het oprichten van chineesche scholen in meer modernen geest en reeds spoedig over heel Java verspreid afdeelingen verkreeg. Ondergrond was de nationale gedachte: men wenschte den leerlingen betere kennis van zuiver chineesche zeden en gewoonten bij te brengen, voornamelijk gebaseerd op Confucius' zedeleer en zooveel mogelijk ontdaan van Boeddhistische vormen en invloeden. Daarbij werd de inrichting van het onderwijs een geheel andere: in stede van de klassieke werken, die machinaal van buiten werden geleerd, ging men thans moderne voor schoolgebruik ingerichte leerboeken bezigen. In tegenstelling met vroeger werd ook niet het door de Chineezzen ter plaatse gebruikelijke dialect als voertaal gebezigd, maar het zoogenaamde mandarijnchineesch, hetwelk in China in zooverre als lingua franca fungeert, dat het overal kan worden gelezen³⁾.

Het leerplan van de Tiong Hwa Hwee Koanscholen, die tot op den huidigen dag ruim verbreid zijn, vertoont dan ook een eigenaardige mengeling van oost en west. De school te Kotaradja had, om een voorbeeld te noemen, de volgende vakken: taalkunde (Mandarijn en Hakka), wellevendheid, geschiedenis, aardrijkskunde, rekenen, teekenen, zingen, exerceeren en correspondentie⁴⁾.

1) Hiervóór, blz. 50—51.

2) Borel, blz. 181.

3) V.I.O. 1900—1904, blz. 145 vlg.; idem 1906, blz. 77.

4) Idem 1911, blz. 74*.

Hoewel de nieuwe richting in het chineesche onderwijs, zij mocht dan sterk nationaal-chineesch getint wezen, niet vijandig stond tegenover het indische gouvernement¹⁾, sloeg de regeering dezen gang van zaken niet zonder eenige bezorgdheid gade. Toen in 1905 de chineesche districtsmagenaar Lin Shih Chi naar Indië kwam en zijn reis volgens de dagbladen „een kleine triomftocht” werd, scheen de tijd aangebroken voor de regeering om ten dezen haar standpunt te bepalen, zulks te eer, omdat van chineesche zijde werd aangedrongen op subsidie aan de Tiong Hwa Hwee Koanscholen dan wel oprichting van gouvernementsscholen voor Chineezers.

Het was de directeur van onderwijs, Pott, die in 1906 het vraagstuk ter hand nam en aan de regeering instemming vroeg voor zijn opvatting, dat van gouvernementswege meer dan tot dusverre voor het onderwijs aan de Chineezers behoorde te worden gedaan. Toen die instemming was verkregen (Augustus 1906), werd het advies ingewonnen van de verschillende ambtenaren voor chineesche zaken — waaronder Henri Borel, toenmaals te Semarang geplaatst — en van enkele andere autoriteiten. Zoo was Pott in staat in Juni 1907 zijn uitvoerige voorstellen bij de regeering in te dienen.

De departementschef stelde zich op het ook reeds door Snouck Hurgronje in 1905 ingenomen standpunt, dat het niet op den weg van het gouvernement lag om zuiver chineesche scholen te exploiteeren of te steunen, scholen dus, waar het Chineesch de voertaal zou zijn. Wenschten de Chineezers zulk onderwijs, dat hunne banden met het stamland zou versterken, dan dienden zij dit geheel voor eigen rekening te verzorgen. Voor het gouvernement kon er dus slechts sprake van zijn te overwegen, in hoeverre de Chineezers konden worden geholpen met onderwijs, gelijk dat ook voor andere bevolkingsgroepen bestond. Op dit punt kon van overheidswege, naar Pott meende, zeker een en ander worden gedaan.

Tweeërlei stelde Pott nu voor: eenerzijds verruiming van den toegang naar de inlandsche en europeesche lagere scholen voor Chineezers, anderzijds oprichting van hollandsch-chineesche scholen.

¹⁾ Borel, blz. 184.

Voor de inlandsche scholen kon dit desideratum worden verwezenlijkt door een eenvoudige reglementswijziging, waarbij de redactie van artikel 21 van het inlandsch schoolreglement, die de toelating van Chineezen tot de inlandsche scholen „eenigszins bemoeilijkte”, werd gewijzigd ¹⁾. Ten aanzien van de toelating tot de europeesche lagere scholen stelde Pott voor, de hooge schoolgelden voor chineesche leerlingen te laten vervallen en hen, evenals de Inlanders, aan hetzelfde tarief als de nederlandsche leerlingen te onderwerpen, behoudens de ook voor Inlanders geldende restrictie, dat gratis toelating niet mogelijk zou zijn ²⁾. Verder stelde de departementschef voor, onder de benaming „Hollandsch-Chineesche school” een nieuw schooltype in te stellen, waar de Chineezen in een 7-jarigen leergang lager onderwijs met Nederlandsch als voertaal zouden kunnen ontvangen, dat zooveel mogelijk gelijk stond aan dat op een europeesche lagere school.

Dit laatste voorstel van Pott, het meest ingrijpende, werd evenals de andere door de regeering aanvaard. De hollandsch-chineesche school werd ingesteld bij gouvernementsbesluit van 1 Mei 1908 (Staatsblad No. 348). Zij werd, naar wij zagen, het prototype voor een soortgelijk instituut ten behoeve van de inheemsche bevolking: de hollandsch-inlandsche school van 1914. Terwijl echter naast het hollandsch-inlandsch onderwijs een breede massa van inlandsche scholen met de landstaal als voertaal bestond en bleef bestaan (desa-scholen en vervolgscholen) mist de hollandsch-chineesche school een dergelijke pendant. Chineezen, die lager onderwijs met Maleisch of een andere inheemsche taal als landstaal wenschen te volgen, zijn aangewezen op de voor den Inlander bestemde inlandsche scholen; de zeer weinige „Maleisch-Chineesche scholen” leiden een kwijnend bestaan. De hollandsch-chineesche school heeft dan ook, gelijk uit de leerlingencijfers blijkt, haar karakter van uitzendingsonderwijs — dat herhaaldelijk door de regeering in den Volksraad is onderstrept —

¹⁾ Zie hierboven, blz. 314.

²⁾ Aldus geschiedde: Staatsblad 1908 No. 312.

minder zuiver weten te bewaren dan de hollandsch-inlandsche school ¹⁾).

*

* *

In verband met de vernederlandsching der inlandsche eerste-klasse-scholen, waarmede in 1907 een aanvang werd gemaakt, behoefde de toelating van Inlanders tot de voor de Nederlanders bestemde europesche lagere scholen niet langer ruim te zijn. Het was minister Fock, die in den aanvang van 1907 de wenschelijkheid uitsprak, de europesche lagere school te beschermen tegen een te grooten toevloed van inheemsche leerlingen. Deze opvatting viel in goede aarde bij Pott, die reeds in 1905, aanstonds na zijn optreden als departementschef, een enquête had gehouden naar den invloed der inlandsche leerlingen op het onderwijs en op hunne medescholieren. Het resultaat van het onderzoek was geweest „dat op de Europeesche gemengde scholen zoowel het peil van het onderwijs in het algemeen als meer in het bijzonder dat van de Nederlandsche taal door de ruime toelating van Inlandsche leerlingen heeft geleden”. Daar de europesche lagere school toenmaals nog de eenige school was, waar de Inlander Nederlandsch kon leeren, waren uit deze enquête niet dadelijk voorstellen voortgevloeid; thans echter, nu de inlandsche eerste-classeschool die taak kon overnemen, konden maatregelen worden genomen om de toestrooming van inheemsche leerlingen naar de europesche school te beperken. Overeenkomstig zijn voorstel werd in den aanvang van 1908 de in 1903 ingevoerde vrijgevlige regeling ²⁾ weder ingetrokken: zoowel de 6e en 7e betalingscategorïe als de mogelijkheid van kostelooze toelating werden voor den Inlander afgeschaft (Staatsblad 1908 No. 38). In het voorafgegane jaar (Staatsblad 1907 No. 382), toen de cursusduur op de europesche school van 6 op 7 jaren werd gebracht, waren reeds andere beperkende bepalingen inge-

¹⁾ Het aantal inheemsche leerlingen bedroeg eind cursus 1934/35: 1.772.000 op de inlandsche scholen, 61.000 op de hollandsch-inlandsche scholen; het aantal chineesche leerlingen beliep: 14.000 op de inl. scholen, 22.000 op de hollandsch-chineesche scholen.

²⁾ Zie hiervóór, blz. 296.

voerd: sluiting van de voorklasse (voorbereidende klasse, die als fröbelklasse doch daarnaast tevens ter aanleering van de nederlandsche taal diende) voor inlandsche leerlingen, en strikte beperking van de tot de 1e klasse toe te laten Inlanders tot hen, die 7 jaar of jonger waren.

Een rustpunt was met deze regeling echter nog niet bereikt. Nadat Hazeu als adviseur voor inlandsche zaken de kwestie opnieuw aan de orde had gesteld in zijn bekenden brief van 27 Januari 1909 ¹⁾, waarin hij wees op de desiderata, geuit op het eerste congres te Jogjakarta van de vereeniging „Boedi Oetomo” — de eerste politieke vereeniging van Inheemschen in Indië — was het aan den departementsdirecteur Koster beschoren de noodige voorstellen te doen. Koster was van oordeel, dat men in 1907 en 1908 terecht de toelatingsmogelijkheid voor den Inlander had ingeperkt, doch men daarin te ver was gegaan. Er diende een middenweg te worden gevonden „waarbij recht wedervaart aan de wenschen en belangen van die Inlanders, die voor hun kinderen werkelijk Europeesch lager onderwijs nodig hebben, en de nadeelen, welke de toelating van die leerlingen aan de Europeesche school kan toebrengen, binnen zeer enge grenzen worden teruggebracht.” Koster meende, dat die middenweg kon worden gevonden: de toelating van inlandsche leerlingen diende te worden beperkt tot die categorieën, die hetzij een subjectieve hetzij een objectieve werkelijke behoefte aan europeesch onderwijs hadden. Wat de subjectieve behoefte betreft: slechts zij zouden toegang mogen verkrijgen „die in verband met hun waarschijnlijke maatschappelijke toekomst, verband houdende met de positie en de mate van ontwikkeling hunner ouders en hun eigen intellectueelen aanleg, het op die school gegeven onderwijs nodig hebben.” Daarnaast hadden in objectieven zin behoefte aan europeesch onderwijs diegenen, die bestemd waren om voortgezet- en vakonderwijs te volgen op een school waar de voertaal Nederlandsch was (Osvia's, inlandsche artsenschool, rechtschool, cursus voor inlandsche officieren). Werd echter, aldus Koster, de toelating van inheemsche leerlingen tot die categorieën beperkt,

¹⁾ Hierboven, blz. 318.

dan bestond voor verdere limiteerende bepalingen geen reden meer: het verbod voor Inlanders om de voorklasse te bezoeken kon dus gevoegelijk vervallen, en de maximumleeftijd kon met 1½ jaar worden verhoogd.

Daar zoowel gouverneur-generaal Idenburg als minister De Waal Malefijt met de voorgestelde regeling konden instemmen, werd zij van kracht door het gouvernementsbesluit van 20 Januari 1911 (Staatsblad No. 104). De omzendbrieven, waarin de departementschef de noodige uitvoeringsvoorschriften gaf ¹⁾, kwamen in inhoud dan ook geheel overeen met hetgeen hij te voren tegenover de regeering had uiteengezet ²⁾.

De in 1911 bij wijze van proef ingevoerde regeling is langer blijven bestaan dan objectief gesproken verwacht had mogen worden. Strikt genomen toch bestond er, toen de hollandsch-inlandsche school was ingevoerd en verbreiding had gevonden, geen reden meer om nog inlandsche leerlingen tot de europeesche lagere scholen toe te laten: de hollandsch-inlandsche school immers bracht den Inlander de zoozeer gewenschte nederlandsche opleiding en kon hem tot het in het Nederlandsch gegeven voortgezet onderwijs voeren. De regeering heeft echter nimmer vergeten, dat behalve onderwijskundige ook psychologische en sociale overwegingen de schoolkeuze beïnvloeden; daarom wordt aan Inlanders, die thuis in voldoende mate Nederlandsch spreken en die wat hun positie betreft tot de westersche bovenlaag der maatschappij kunnen worden gerekend, vergunning gegeven om hunne kinderen naar de europeesche lagere school te zenden. Vormt de hollandsch-inlandsche school een brug van oost naar west, de europeesche lagere school is de onderwijsinrichting voor die Inheemschen, die reeds tot het westersche milieu behooren ³⁾.

¹⁾ Bijbladen no's. 7364, 7456 en 7476.

²⁾ Het voorafgaande uitvoeriger in Publicatie no. 9 (2e stuk) der H.I.O. Commissie, blz. 52—53, 58—64.

³⁾ Het percentage inheemsche leerlingen op de openbare en gesubsidieerde eur. lagere scholen bedraagt thans ± 10, dat der chineesche ± 5.

Litteratuur: zie bij hoofdstuk XII.

HOOFDSTUK XII.

DE JONGSTE ONTWIKKELING.

In een periode van nog geen tien jaren was het lager onderwijs in Indië plotseling van een betrekkelijk eenvoudig apparaat met slechts drie soorten scholen — inlandsche scholen der eerste en der tweede klasse, alsmede europeesche lagere scholen ¹⁾ — tot een ingewikkeld mechanisme geworden, dat geheel was aangepast aan de uiteenloopende behoeften in de zoo bonte indische samenleving. Binnen een kort tijdsverloop toch kregen de volgende schooltypen het aanzijn: de desaschool (1907), de hollandsch-chineesche school (1908), de hollandsch-inlandsche school (1914), de muloschool (1914) en de vervolgschool (1914). Daarmede was, behoudens één uitzondering, het lager onderwijs voldoende bewerktuigd om aan de behoeften der maatschappij te kunnen voldoen; in de periode na 1914 was het dan ook niet het lager onderwijs, doch het middelbaar en voortgezet algemeen vormend en -vakonderwijs, dat de aandacht van de regeering vroeg.

De zoeven vermelde uitzondering was de schakelschool. Het systeem zooals het in de voorafgaande bladzijden werd beschreven kende naast elkaar de scholen voor inlandsch onderwijs, waar de inheemsche taal voertaal was (desascholen, inlandsche tweede-klasscholen, vervolgscholen) en de europeesche lagere, hollandsch-inlandsche en hollandsch-chineesche scholen, die het Nederlandsch tot voertaal hebben en onder den eenigszins eigenaardigen term „westersch lager onderwijs” plegen te worden samengevat. Een brug

¹⁾ De speciale scholen kunnen wegens haar geringe aantal buiten beschouwing blijven.

2008
belang
rijk

tusschen de beide groepen bestond echter niet; de leerling, die eenmaal bij het inlandsch onderwijs zijn opvoeding was begonnen, kon niet naar het westersch onderwijs overgaan. In een volksraadsredevoering in 1918 had Creutzberg deze leemte reeds erkend; van de bestaande regeling had hij reeds verklaard „dat zij geen waarborgen biedt, dat het Hollandsch-Inlandsch onderwijs steeds ten goede komt aan die kinderen, aan wie het, wat hun begaafdheid betreft, het best besteed ware" 1); dit hield tevens in, dat voor begaafde leerlingen bij het inlandsch onderwijs geen mogelijkheid bestond om naar het westersch onderwijs over te gaan.

In Maart 1920 stelde nu Creutzberg voor tot oprichting van „schakelscholen" over te gaan, die de verbinding zouden vormen tusschen de inlandsche tweede-klassescholen en het meer uitgebreid lager onderwijs. Toen de regeering met dit denkbeeld instemde, werkte de departementschef het als volgt uit, dat na drie jaren inlandsche tweede-klasschool (thans: desaschool) een vijfjarige cursus zou worden doorlopen aan de schakelschool, die hare leerlingen, ook wat de nederlandsche taal betreft, op hetzelfde niveau zou brengen als de hollandsch-inlandsche school. In 1921 werden de eerste op dien voet ingerichte schakelscholen te Bandoeng en Padang Pandjang geopend.

De schakelschool, die als onderwijstype met groote verwachtingen is begroet en die als conceptie „een geniale uitvinding" is genoemd 2), — immers zij tilt de begaafdsten uit de millioenenmassa omhoog en leidt hen naar de kennis van het westen — heeft nimmer een overheerschende beteekenis gekregen. De meer vooraanstaanden onder de Inheemschen zenden hunne kinderen aanstonds naar de hollandsch-inlandsche school, zoo mogelijk zelfs naar de europeesche lagere school, en de groote massa blijkt in den regel onmachtig het verhoudingsgewijs hooge schoolgeld van de schakelschool te betalen. In de crisisjaren na 1929 is dan ook een belangrijk aantal schakelscholen gesloten moeten worden. Tegenover de hollandsch-inlandsche scholen

1) Hand. 2e gewone zitting 1918/19, blz. 328.

2) De Kat Angelino, II, blz. 257.

met haar 65000 leerlingen hebben de schakelscholen niet meer dan 5000 bezoekers.

Met de instelling van de schakelschool heeft de bouw van het lager onderwijs zijne afsluiting gevonden; er is sindsdien geen wijziging meer in aangebracht, al is daar wel eens sprake van geweest ¹⁾. Eén vraagstuk, dat door de oprichting van de hollandsch-inlandsche scholen ontstaan moest, was reeds te voren opgelost: de vraag namelijk, of nadien de zgn. speciale scholen nog reden van bestaan hadden. Reeds in 1915 ontving de inspecteur van het hollandsch-inlandsch onderwijs de opdracht, hierover van advies te dienen; de voorstellen van dezen functionaris bleven echter liggen. Eerst in 1922 werden maatregelen genomen: in dat jaar werd de Ambonsche burgerschool, met behoud van den naam en van de oude rechten der Ambonsche burgers, omgezet in een hollandsch-inlandsche school (Staatsblad No. 486); nadien geschiedde met de meeste andere speciale scholen hetzelfde, doch de bestaande rechten bleven gehandhaafd, zoodat de toegang voor Europeanen open bleef en de mogelijkheid van kosteloze toelating voor Inlanders bleef bestaan. Slechts in één vorm bleven de speciale scholen tot op den huidigen dag voortleven: als scholen voor kinderen van Christen-militairen uit Amboina, de Minahassa en den Timorarchipel („Ambonsche soldatenscholen”) in groote garnizoenen als Magelang, Batavia, Padang en elders ²⁾. In de Molukken komen zij niet meer voor ³⁾.

*

* *

Werd derhalve in 1921, toen de schakelschool het aanzijn kreeg, bij het lager onderwijs, inlandsch zoowel als westersch, een rustpunt bereikt, bij het voortgezet onderwijs bleef ontwikkeling en groei waar te nemen, en nog steeds is dat het geval, inzonderheid ten aanzien van het vakonderwijs.

Was in 1914 de muloschool tot stand gekomen, die voor den

¹⁾ W. M. F. Mansvelt, *Koloniale Studiën* 14, II (1930), blz. 121 vlg.

²⁾ Eind cursus 1934—1935 waren er 14 speciale scholen met 3600 leerlingen.

³⁾ Publicatie H.I.O. Comm. no. 9 (2e stuk), blz. 80—81; over de schakelscholen blz. 81—83.

Inlander langs den weg der hollandsch-inlandsche school te bereiken viel, afdoende was daarmede de verzorging van het voortgezet algemeen vormend onderwijs voor de inheemsche bevolking nog niet geregeld. De muloschool toch gaf aan hen, die hunne studien wenschten voort te zetten, slechts een uitweg naar enkele vakscholen; begrijpelijk is dan ook, dat reeds spoedig gedacht werd aan een middelbare school, waar de Inlander na het verlaten van de muloschool een algemeene vorming zou kunnen ontvangen, analoog aan die op de hogere burgerscholen. Een afzonderlijke inrichting was daarvoor noodig, niet omdat de H.B.S. in Indië aan inheemsche (en chineesche) leerlingen geen toegang verleent — geen enkele openbare school, die boven het lager onderwijs uitgaat, is voor bepaalde landaarden gereserveerd ¹⁾ — maar omdat dit instituut, een getrouwe copie als het is van de overeenkomstige moederlandsche inrichtingen, voor den niet-nederlandschen leerling uitzonderlijke moeilijkheden oplevert en aan de specifiek indische behoeften (inheemsche talen!) niet is aangepast.

De gedachte om den Inlander de gelegenheid te bieden tot het volgen van middelbaar onderwijs, dat hem tot vóór de poort der universiteit kon brengen, was reeds in 1910 door Van Deventer geopperd: hij wenschte, naar wij zagen ²⁾, een „Indische burgerschool” als verbindingsschakel tusschen de inlandsche eerste-klasse-school en de vierde klasse der hogere burgerschool. Dit denkbeeld moest na 1914, toen de eerste-klasse-school tot hollandsch-inlandsche school was omgezet en de muloschool was geboren, uiteraard buiten beschouwing blijven. Colijn dacht zich een driejarige hogere burgerschool, aansluitend op de muloschool, en ter zelfder tijd pleitte H. D. Tjeenk Willink in een vergadering van het Indisch genootschap voor middelbare scholen met driejarigen cursus, die eenerzijds door vakscholen, anderzijds door cursussen ter voorbereiding tot het hooger onderwijs dienden te worden gevolgd ³⁾.

¹⁾ Een school als de Mosvia, waar de toekomstige inlandsche bestuursambtenaren worden opgeleid, natuurlijk uitgezonderd.

²⁾ Zie boven, blz. 320; Colenbrander-Stokvis, I, blz. 362.

³⁾ Verslagen 1910/11, blz. 193 vlg.

Het lag dan ook geheel in de lijn der ontwikkeling dat de nederlandsche regeering in 1915 een commissie benoemde (voorzitter: Prof. dr. J. Woltjer, na diens aftreden Mr. D. Fock), die de opdracht ontving „een volledig plan voor te leggen voor eene zich aan de bijzondere belangen en behoeften van de Indische — bepaaldelijk de Inlandsche en daarmede gelijkgestelde — bevolking aanpassende inrichting van middelbaar onderwijs.” De door de commissie gedane voorstellen, die door minister Pleyte goeddeels werden overgenomen, kwamen hierop neer, dat de driejarige muloschool zou worden gevolgd door een eveneens driejarige specifiek indische inrichting voor middelbaar onderwijs, door haar „Indische middelbare school” gedoopt; de minister wijzigde den titel in: „Algemeene middelbare school” (A.M.S.). Deze nieuwe onderwijsinrichting diende in twee soorten te worden gesplitst: een cultuurwetenschappelijke afdeeling (A) en een natuurwetenschappelijke afdeeling (B). Laatstgenoemde zou een sterke gelijkenis hebben met de drie hoogste klassen van de hogere burgerschool met vijfjarigen cursus; de A-afdeeling daarentegen zou een meer eigen-indisch programma verkrijgen, en in twee soorten uiteenvallen: de oostersch-letterkundige afdeeling (A¹) zou, al bleef de voertaal Nederlandsch, de „oostersche humaniora” tot voornaamste vakken hebben (Javaansch, Maleisch, indische geschiedenis, land- en volkenkunde), terwijl aan de westersch-klassieke afdeeling (A¹¹) het Latijn als hoofdvak zou optreden, waartegenover het Grieksch achterwege zou blijven. De minister volgde, naar wij zeiden, in groote trekken dit advies. In 1919 werd de eerste algemeene middelbare school te Jogjakarta geopend, en wel een B-afdeeling; zij werd later door andere scholen met B-programma gevolgd, ook particuliere. In 1920 werd een westersch-klassieke afdeeling geopend te Bandoeng, en ten slotte kwam in 1926 een oostersch-letterkundige afdeeling te Soerakarta tot stand. De beide laatstgenoemde inrichtingen, in 1932 onder één directoraat te Jogjakarta vereenigd, zijn echter de eenige in hare soort gebleven.

Is derhalve de B-afdeeling der algemeene middelbare school, die hare abituriënten dezelfde rechten geeft als de vijfjarige hogere burgerschool, uit numeriek oogpunt de belangrijkste, uit principiele

overwegingen heeft de A-afdeeling, en wel de oostersch-letterkundige onderafdeeling daarvan, het meeste gewicht. Deze school toch mag worden aangemerkt als de eerste poging tot synthese tusschen de oostersche en de westersche cultuur bij het voortgezet onderwijs. Het is waar: het geheele inlandsch lager onderwijs is van den aanvang af aangepast geweest aan het oostersche milieu; doch het voortgezet onderwijs voor den Inlander, dat zich juist in de „ethische” periode zoozeer ging verbreiden, had een specifiek westerschen inslag en berustte op de toenmaals in leidende kringen bij alle landaarden levende opvatting, dat Indië het snelst cultureel en economisch kon worden grootgemaakt door onbekrompen verbreiding van onderwijsinstellingen, die weliswaar rekening hielden met bepaalde indische behoeften, doch overigens geheel europeesch van karakter waren. De oostersch-letterkundige A.M.S. nu vormt daarop een uitzondering: zij is, wortelend in de taalschat, de kunst en de oudheid der indonesische volken, niet met eenigerlei moederlandsch onderwijsinstituut vergelijkbaar.

*

* * *

Nergens is de uitbreiding, die tijdens de ethische periode aan het onderwijs is gegeven, zoo duidelijk merkbaar als bij het vakonderwijs. Het kan niet onze bedoeling zijn, in een historiewerk als dit een zelfs maar bij benadering volledig overzicht te bieden van den groei van dit onderwijs, hetwelk zou neerkomen op een beschrijving van schooltypen en opleidingen; slechts met enkele lijnen kan een schets worden gegeven.

Naast het ambachtsonderwijs, dat reeds bij den aanvang van dit hoofdstuk de aandacht had (blz. 299 vlg.), heeft Indië technisch onderwijs gekregen, dat voor de hogere functiën in techniek en bedrijf beneden die van ingenieur opleidt. Een enkele stem, die in het midden der 19e eeuw om een „industrieschool” te Soerabaja had gevraagd, zulks in verband met de aldaar aanwezige stoomvaart, nijverheid en militaire etablissementen, bleef roepen in de woestijn ¹⁾:

¹⁾ Brumund, blz. 185.

de Indo-europeaan bleef de voorkeur geven aan kantoorarbeid en de weinigen onder de Inlanders, die een westersche opleiding (aan de europeesche lagere school) hadden genoten welke hen in staat had kunnen stellen technisch onderwijs te volgen, werden door hunne ouders voor den prijajistand bestemd. Eerst in de twintigste eeuw, toen de technische en industriele bedrijven en -gouvernementsdiensten zich gingen uitbreiden en tevens een klimmend aantal Inlanders een voldoende nederlandsche vooropleiding gingen ontvangen, was de tijd voor technisch onderwijs rijp. In 1906 werd te Batavia de „Koningin Wilhelminaschool” door het gouvernement opgericht, die uit twee afdelingen bestond: een driejarige hogere burgerschool, en een technische afdeling. Toen in 1911 eerstgenoemde afdeling zelfstandig werd gemaakt — de thans nog als litterair-economische hogere burgerschool bestaande Prins Hendrikschool — was daarmede voor het eerst een afzonderlijke technische school in Indië ontstaan. In 1912 werd zij gevolgd door een analoog instituut te Soerabaja: de Koningin Emmaschool. Deze beide onderwijsinrichtingen hebben thans, evenals een particuliere school te Semarang, een vijfjarigen cursus, parallel loopend met de vijfjarige hogere burgerschool. De technische scholen, die het gouvernement naderhand te Jogjakarta en te Bandoeng oprichtte, zijn in de crisisperiode na 1929 gesloten. Bouwkunde, werktuigkunde en electrotechniek vormen de voornaamste richtingen, waarin dit onderwijs is gedifferentieerd.

Evenals het technisch onderwijs werd het handelsonderwijs geheel ingesteld op de behoeften van de op europeesche leest geschoeide bedrijven; de opkomst van het handelsonderwijs valt echter ongeveer een decennium later. Zondert men de reeds genoemde Prins Hendrikschool en de later aan verschillende hogere burgerscholen verbonden litterair-economische afdelingen uit, dan heeft zich het handelsonderwijs tot drie soorten scholen beperkt, die geen van alle een sterke verbreiding hebben gevonden: avondscholen, lagere handelsscholen en middelbare handelsscholen. De avondhandelsleergang te Soerabaja, die in 1914 werd opgericht voor hen, die een driejarige hogere burgerschool of een soortgelijke onderwijsinrichting hadden

op Europa
of Indoné

doorloopen, werd slechts gevolgd door een analoge instelling te Batavia (1926). Twee in getal zijn ook de lagere handelsscholen, die in een driejarigen cursus, welke op het westersch lager onderwijs volgt, een goede kantoopleiding beoogen te geven: de gemeentelijke handelsschool te Semarang, die van 1922 dateert, en de door het Indo-europeesch verbond in 1928 te Soerabaja geopende Zaalberg-school. Ten slotte ging in 1935 het gouvernement over tot stichting van een middelbare handelsschool te Batavia, bestemd voor abituariënten der Muloscholen.

Het landbouwonderwijs, voor zoover het zich in de westersche sfeer voltrekt — over het zuiver inheemsche landbouw- en handelsonderwijs volgen hierna nog eenige mededeelingen — heeft in Indië geen groote verbreiding gevonden. Terwijl men zou verwachten dat in de ethische periode, die zoo intensief en stelselmatig ernaar streefde den Inlander voortgezet onderwijs te verschaffen op westerschen voet, een leger van landbouwscholen zou zijn verzezen, juist in een agrarisch land als Indië, is het in werkelijkheid gebleven bij een drietal — sinds de jongste bezuinigingsperiode zelfs: tweetal — dergelijke onderwijsinrichtingen. De verklaring hiervan ligt in de sociale verhoudingen besloten: de europeesche cultuurondernemingen, die uiteraard met inheemsche arbeiders en opzichters werken, geven voor de leiding gevende functies de voorkeur aan uit Europa ontboden employés. Toen dan ook omstreeks 1900 — na kortstondige proefnemingen in de 19e eeuw ¹⁾ — het westersch landbouwonderwijs werd aangevat, is het aanvangsstadium nimmer door een periode van uitbreiding gevolgd.

Reeds voordat een departement van landbouw tot stand was gekomen (1905) werd een poging gedaan, de minder gegoede in Indië geboren Europeanen op te leiden voor een bestaan in den landbouw. Men begon in 1899 met een „cursus voor de horticultuur” te Buitenzorg, die door een landbouwkundigen cursus werd gevolgd. Niet dan na vallen en opstaan werd de juiste weg gevonden: in 1911 groeide uit de genoemde cursussen de „cultuurschool” te Buitenzorg, die drie jaren later naar Soekaboemi werd overgebracht. In 1918 kwam een

¹⁾ Zie hiervóór, blz. 285.

tweede cultuurschool tot stand te Malang¹⁾. Deze cultuurscholen geven in een cursus van 3 à 4 jaren een opleiding in landbouw- of boschbouwkundige richting aan jongelieden, die een school voor westersch lager onderwijs met succes hebben doorlopen. Hare abiturienten zijn niet uitsluitend bestemd voor den europeesche ondernemingslandbouw: velen vinden emplooi in gouvernementdienst als landbouw- of boschbouwopzichter.

Ook het hooger landbouwonderwijs werd voor het eerst ter hand genomen in de periode, waarin uitbreiding van de westersche cultures hand in hand ging met het streven naar onderwijsuitbreiding allerwegen, zonder dat men kan vaststellen dat deze laatste door louter economische overwegingen werd bepaald. Nadat in 1903 te Buitenzorg een „landbouwschool” was opgericht, welke resultaten weinig voldoening gaven, kwam in 1911 de aldaar nog bestaande „middelbare landbouwschool” tot stand. Deze school is na de reorganisatie van 1920 slechts toegankelijk voor hen, die de muloschool of een driejarige hogere burgerschool hebben doorlopen; zij kan dus op één lijn worden gesteld met de koloniale landbouwschool te Deventer. De europeesche en chineesche abiturienten der school, die hetzij een landbouwkundig hetzij een boschbouwkundig diploma kunnen verwerven, vinden in den regel gemakkelijker plaatsing in de particuliere cultures dan hunne inheemsche commilitonen; deze laatsten vinden in hoofdzaak een uitweg bij het gouvernement als aspirant-boscharchitect of als aspirant-adjunct-landbouwconsulent.

De jongste loot aan den stam van het westersche vakonderwijs vormen de meisjesvakscholen, waar de vrouwelijke jeugd — de europeesche, alsmede de bovenlaag der inheemsche en chineesche — wordt opgeleid voor hare toekomstige taak als vrouw en moeder. Terwijl elders, gelijk op zoovele gebieden in Indië, het gouvernement een leidende rol is blijven vervullen, wordt het terrein van het westersch meisjesvakonderwijs grootendeels door het particuliere initiatief bestreken: naast een groot aantal, meerendeels ongesubsidieerde, particuliere inrichtingen zijn er slechts drie „lagere nijver-

1) De school te Soekaboemi werd eind 1934 gesloten.

heidsscholen voor meisjes" door het gouvernement opgericht, waar opleiding wordt gegeven in huishoudelijke vakken, nuttige en fraaie handwerken en costumnaaien. De eerste openbare school van dit type werd opgericht in 1918, dus geruimen tijd nadat particulieren een huishoudschool hadden geopend (de eerste in 1901). De Van Deventerscholen, dat zijn particuliere inrichtingen voor meisjesvakonderwijs op europeeschen grondslag, gaven bovendien opleiding voor het examen van fröbelonderwijzeres en zijn dat blijven doen, toen het gouvernement in 1932 uit bezuinigingsoverwegingen alle bemoeienis met het fröbelonderwijs staakte 1).

*

* *

Nu, gelijk in de voorafgaande bladzijden werd beschreven, de twintigste eeuw op onderwijsgebied een quantitatief en kwalitatief zeer belangrijke uitbreiding had te zien gegeven, niet in de laatste plaats bij het „westersch" lager en voortgezet onderwijs, lag het in de rede, dat men den weg tot aan het einde wenschte te volgen en dat Indië ook met instellingen voor hooger onderwijs werd begiftigd. De geschiedenis van het hooger onderwijs in Indië behoort tot de „jüngste Vergangenheit" en kan derhalve, ook omdat de ontwikkeling nog in vollen gang is, slechts in weinige rappe lijnen worden geschetst; ontbreken mag zij echter niet.

Tot omstreeks 1910 was de vraag, of in Indië hooger-onderwijsinstellingen moesten komen, steeds ontkennend beantwoord — zoo zij al werd gesteld. Voor wien de meer algemeene overweging, dat Indië daarvoor nog niet rijp was, niet voldoende bewijskracht inhield, kon de practische omstandigheid gelden dat hooger onderwijs alhier onmogelijk was, zoolang op een bevredigenden toevoer van studenten niet zou kunen worden gerekend: naast het geringe aantal hogere burgerscholen met vijfjarigen cursus, die jaarlijks een handvol in hoofdzaak europeesche leerlingen afleverden, bestonden geen instel-

1) De voorklassen (voorbereidende klassen) bij verschillende openbare scholen voor westersch lager onderwijs werden toen opgeheven; de subsidiën aan dergelijke klassen en aan particuliere fröbelscholen werden gestaakt; de gouvernementsfröbelkweekschool te Bandoeng werd gesloten.

lingen van middelbaar onderwijs voor Inheemschen of Chineezzen.

Nog voordat de algemeene middelbare school in het onderwijsstelsel was ingelijfd en dus het vraagstuk van den toevoer van studenten een ander aspect had verkregen, kwamen symptomen van een veranderde zienswijze aan den dag. In 1910 kwam de „Indische universiteitsvereniging” tot stand, die zich de oprichting van instellingen van hooger onderwijs, hetzij gouvernementeel, hetzij door de overheid te subsidieeren, ten doel stelde. Het initiatief tot deze vereniging kwam uit Indo-europeesche kringen, doch weldra kwamen ook van inheemsche zijde blijken van belangstelling. Men had den wind echter niet mee. De inheemsche maatschappij kon zich nog niet warm maken voor onderwijs, dat voor haar slechts bij uitzondering bereikbaar zou zijn: zeer weinigen hadden, gelijk Djajadiningrat, een hogere burgerschool doorlopen ¹⁾. En in de europeesche bovenlaag der samenleving overheerschte de opvatting van Van Deventer, dat begonnen moest worden met uitzending van indische landzaten naar de hollandsche universiteiten en dat eerst nadat aldus een kern van indische academici zou zijn gevormd, oprichting van een universiteit in Indië mogelijk zou worden. Die opvatting werd door de eerder vermelde commissie Woltjer-Fock aldus vertolkt ²⁾: „Voor de stichting en instandhouding van eene universiteit in den waren zin des woords is vóór alles noodig, dat in het land zelf kan worden beschikt over „een reservoir van geestelijke krachten”; die onmisbare ondergrond ontbreekt voorshands in Indië en zal eerst langzamerhand kunnen ontstaan, wanneer een voldoende aantal, uit de bevolking zelve voortgekomen, wetenschappelijke mannen zal zijn opgestaan, waaruit de wetenschappelijke staf eener Nederlandsch-Indische hoogeschool kan worden gevormd.”

Welk een nauw verband bestaat tusschen „hoogeschool en maatschappij” toont het verdere verloop der historie aan: weinige jaren later was het hierboven ontvouwde standpunt geheel verouderd en werd de oprichting van hooger-onderwijsinstellingen het krachtigst gepropa-

¹⁾ Herinneringen, blz. 69—70, 78—84.

²⁾ Rapport, blz. 61.

geerd van de zijde, die te voren het meest had geopponeerd: de europeesche ondernemersgroepen. De wereldoorlog van 1914 belette de abituriënten der indische hogere burgerscholen, de ingenieursstudie te Delft aan te vatten. De groep Indië van het Koninklijk instituut van ingenieurs begon daarom een cursus te organiseeren in de propaedeutisch-technische vakken, en vervolgens kwam, niet zonder aandrang van indische zijde, in Nederland een „Koninklijk instituut voor hooger technisch onderwijs in Nederlandsch-Indië” tot stand (1918). Deze organisatie had weldra de benodigde gelden bijeen voor de stichting van een particuliere technische hoogeschool, die voorloopig alleen de afdeeling weg- en waterbouwkunde zou omvatten. Reeds in Juli 1920 kon de plechtige opening van de technische hoogeschool te Bandoeng, Indië's eerste instelling voor hooger onderwijs, plaats hebben.

Toen aldus onder den drang der omstandigheden de beginselkwestie, of Indië rijp was voor hooger onderwijs, was opgelost door particulieren, diende ook de regeering kleur te bekennen. Zij deed het bij monde van Creutzberg, die in zijn reeds meermalen vermelde Volksraadsrede van 1918¹⁾ het volgende verklaarde: „De Regeering stelt zich niet op het door sommigen ingenomen standpunt, dat deze gewesten, met het oog op het algemeen peil hunner ontwikkeling, nog niet rijp zijn voor hooger onderwijs. . . . De Regeering zou het verkeerd gezien achten de stichting van hooger-onderwijsinstellingen. . . . achterwege te laten, in stede van erop te vertrouwen, dat zulke instellingen, in een verhouding van wisselwerking tot het algemeene intellectueele leven in Indië, het peil van dat leven en daardoor ook haar eigen peil vanzelf zullen opvoeren.”

Daarmede had het vraagstuk van het hooger onderwijs in Indië een nieuw aspect gekregen; voortaan viel nog slechts de vraag te beantwoorden, in welk tempo en in welke volgorde de diverse faculteiten of opleidingen moesten worden ingesteld. Ten aanzien van het uitbreidingstempo was en bleef men gebonden aan de mate, waarin de instellingen voor middelbaar onderwijs (H.B.S. en A.M.S.) abituriënten konden afleveren: de oudste A.M.S. gaf haar eerste aflevering in

¹⁾ Rede, blz. 65.

1922. Wat betreft de volgorde van oprichting stond sinds den aanvang vast — hierin stemden ook Van Deventer en de Indische universiteits-vereiniging overeen — dat begonnen moest worden met de instelling van juridisch en medisch hooger onderwijs, omdat de kern daarvoor reeds aanwezig was. Het juridisch onderwijs was reeds belichaamd in de „Rechtsschool” te Batavia, het medisch onderwijs in de „Stovia” aldaar, die in 1913 onder de benaming „Nederlandsch-indische artsen-school” (Nias) een zusterinstituut te Soerabaja had gekregen.

De aanleiding tot de oprichting eener school tot opleiding van inlandsche rechtskundigen was geweest een verzoekschrift van den regent van Serang, Djajadiningrat, die in 1903 aan de regeering inlichtingen verzocht omtrent de vraag, of Inlanders, die aan de wettelijke eischen voldeden, geplaatst zouden kunnen worden bij de rechterlijke macht. Dit bracht gouverneur-generaal Rooseboom op het denkbeeld, een school voor inheemsche rechtskundigen op te richten in den trant van de dokter-djawaschool. Een hiervoor ingestelde commissie¹⁾ beval het denkbeeld warm aan: het zou bezuiniging geven en tevens verbetering van de rechtspraak, omdat de afstand tusschen den inheemschen rechter en zijne justiciabelen minder groot zou zijn dan bij zijn europeeschen collega het geval was. In Juli 1909 werd de „Rechtsschool” te Batavia geopend. Zij recruteerde hare leerlingen uit de abiturienten der europeesche lagere scholen en moest dus, wilde de driejarige juridische studie vrucht dragen, van een voorbereidende afdeling van eveneens drie jaren worden voorzien — de bekende moeilijkheid in de periode, waarin noch de hollandsch-inlandsche school noch de muloschool bestond²⁾. De Rechtsschool had het Nederlandsch tot voertaal en was in haar geheelen opzet ook westersch ingesteld — te westersch, naar sommiger meening³⁾. Het lag in ieder geval voor de hand om in deze school, welker abiturienten bestemd waren voor functiën bij een landraad (adjunct-griffier, griffier, lid, ondervoorzitter of voorzitter) of voor griffier-fiscaal bij een land-

¹⁾ Leden: Dr. C. Snouck Hurgronje, Mr. B. H. P. van der Zwaan en Mr. Dr. M. S. Koster.

²⁾ Vgl. boven, blz. 322, 326.

³⁾ Vgl. de opmerkingen bij Jonkman, blz. 78.

gerecht¹⁾, de bakemat te zien voor rechtskundig hooger onderwijs. Aldus geschiedde ook: in 1924, gedurende een periode waarin de na den wereldoorlog opgetreden hausse reeds had plaats gemaakt voor een bezuinigingsactie, werd de rechtshoogeschool te Batavia door gouverneur-generaal Fock geopend. De Rechtsschool werd tegelijkertijd opgeheven. *De rechte pas in 1928*

In het tiende hoofdstuk werd reeds de ontwikkeling van de dokter-djawaschool te Weltevreden geschetst. De reorganisatie van 1902, waaraan de naam van Dr. H. F. Roll verbonden is, bracht voor deze school de benaming „school tot opleiding van inlandsche artsen” (Stovia); later werd het woord „inlandsche” veranderd in „indische”. Deze reorganisatie was vooral van belang omdat de door de Stovia afgeleverde inlandsche (indische) artsen de volle bevoegdheid tot uitoefening van geneeskundige praktijk in Nederlandsch-Indië verkregen (Bijblad No. 5663). Goed beschouwd was daarmede de eerste steen gelegd voor medisch hooger onderwijs in Indië. Immers, al was het ontwikkelingsniveau der door de Stovia en de latere Nias afgeleverde artsen, die sinds 1914 na het doorlopen van de muloschool een zevenjarige medische opleiding genoten, niet geheel gelijk aan dat der in Nederland opgeleide artsen, de bevoegdheid der bezitters van het diploma „Indisch arts” was in Indië geheel dezelfde als die der nederlandsche artsen. De omzetting van de Stovia in een geneeskundige hoogeschool, welke in 1927 plaats vond, lag dan ook voor de hand. Sindsdien levert dus de geneeskundige hoogeschool te Batavia „artsen” af, de Nias te Soerabaja „Indische artsen”. Of het wenschelijk is, dit dualisme in de artsenopleiding te handhaven op den langen duur, blijft een vraag op zich zelf.

*

* *

De „ethische” periode heeft zich in hare aanvangsjaren gekenmerkt door een sterke accentueering van het westersch onderwijs; zoowel in regeeringskringen als onder de inheemsche intelligentia heerschte de overtuiging, dat een snelle uitbreiding van westersche kennis, zooveel

¹⁾ Voor de a.s. djaksa's bleef de Osvia bestemd. Zie hiervóór, blz. 293.

mogelijk gelijkend op die van het moederland, Indië het snelst in economisch en cultureel opzicht zou omhoogvoeren. De door Snouck Hurgronje zoozeer gepropageerde associatiepolitiek ging uit van de opvatting, dat in de eerste plaats de inheemsche adel, de hogere standen in de inheemsche maatschappij, dienden te worden opgevoerd en dat van pogingen om den gewonen desaman te verheffen „geene hooge verwachting” mocht worden gekoesterd ¹⁾. Van Deventer oordeelde weliswaar, dat het „van onderop” niet mocht worden verwaarloosd, doch ook hij erkende, dat het associatiestreven vooral zijn arbeidsveld moest vinden onder de hogere klassen ²⁾. De periode-Creutzberg —diens directoraat van onderwijs viel tusschen 1917 en 1924 — kenmerkte zich door een beleid in dien geest.

De reactie tegen deze geestesgesteldheid, die ook in politicis heerschte en die in dat verband door De Kat Angelino treffend als „nokbalkpsychose” is gekenschetst ³⁾, kwam zoowel van inheemsche als van europeesche zijde. Bij de ontwikkelde Inlanders, de Javanen in de eerste plaats, begon de aandacht voor eigen kunst en cultuur te herleven. Belangstelling kwam voor de javaansche architectuur, muziek, dans, tooneel en litteratuur. Het Java-instituut, tot stand gekomen in 1919, belegde congressen, waar elementen van Java's cultuurbezit werden besproken. Vereenigingen werden opgericht ter bestudeering en onderwijzing van javaanschen dans en javaansche muziek, ter organiseering van wajangvoorstellingen, ter stimuleering van het javaansche ambacht ⁴⁾. Inheemsche intellectueelen werkten daarbij met belangstellende Nederlanders samen.

Deze laatsten mogen niet worden beschouwd als idealisten, die tegen den stroom des tijds poogden op te roeien. Integendeel, sinds omstreeks 1915 was onder de Nederlanders een reactie tegen de overschatting van het westersche en tegen verwaarloozing van het volkseigene duidelijk waarneembaar. Sterk stimuleerend in die richting

¹⁾ C. Snouck Hurgronje, *Nederland en de Islâm* (1911), blz. 89 vlg. Vgl. *Verpreide geschr.* IV, 2, blz. 168.

²⁾ Colenbrander-Stokvis II, blz. 347.

³⁾ *Staatkundig beleid*, I, blz. 1205.

⁴⁾ Hierover nader: P. A. Soerjodiningrat in *Hand. Indisch genootschap* 1926, blz. 45 vlg.

werkte Van Vollenhoven, die aan het ideaal van westersche rechts-unificatie den bodem insloeg en de grondslagen legde tot de wetenschappelijke beoefening van het adatrecht. Maar ook op het terrein van het onderwijs viel een reactie te bespeuren. Een voortrekker was hier de socialist Van Kol, die in de tweede kamer sinds 1897 zijn stem deed hooren tegen de te westersche elementen in het „inlandsch” onderwijs; later nam zijn partijgenoot Gerhard deze taak over. Mannen als Westerveld, Radjiman, Adriani en Kohlbrugge waarschuwden eveneens, zoowel tegen het onderwijs met Nederlandsch als voertaal als tegen den te westerschen opzet van het inlandsch onderwijs ¹⁾. Bij dezen heerschte de overtuiging, dat de vooruitgang van Indië minder moest worden gezocht in het oprichten van steeds hooger opgevoerde instellingen van westersch allure, die de millioenenbevolking toch niet beroerden, als wel in een langzame, geduldige en gestadige versterking van de in de groote massa der Inheemschen levende of, wil men, sluimerende krachten.

Deze laatste richting heeft de vroegere niet verdrongen, maar wel op den achtergrond geschoven. Hoewel breede kringen onder de inheemsche aristocratie nog altijd van een volledige absorbeering van westersche kennis alle heil verwachten — een Volksraadslid achtte het zelfs een idealen toestand, zoo ieder inheemsch kind de hollandsch-inlandsche school zou kunnen bezoeken ²⁾ — brak gaandeweg het inzicht zich baan, dat versterking van de eigen elementen der inheemsche maatschappij het eerste noodige is.

In den jongsten tijd heeft de uitbouw van het onderwijsstelsel dan ook in die richting plaats gehad. In 1928 werden aan verschillende vervolgscholen derde (als men de volksschool als onderbouw medetelt: zesde) klassen verbonden, waar onderwijs in landbouwrichting wordt gegeven door inlandsche onderwijzers, die daarvoor na het doorloopen der normaalschool een aanvullende eenjarige opleiding hebben ontvangen te Pantjasan bij Buitenzorg. Deze landbouwklassen hebben beter voldaan dan de handelsklassen, die aan enkele andere vervolg-

¹⁾ Bijzonderheden bij Jonkman, blz. 57 vlg.

²⁾ Vgl. Handel, 1929—1930, blz. 495.

scholen als derde (zesde) klasse werden verbonden; deze laatste worden daarom sinds 1937 vervangen door afzonderlijke tweejarige kleinhandelsscholen.

Ook op andere wijze is getracht, den inheemschen landbouw door middel van het onderwijs te bevorderen. Omstreeks 1910 werden desa-landbouwschooltjes opgericht te Soreang en te Wonosobo, waar de gewone desabevolking, naar verwacht werd, nuttige kennis van den landbouw zou opdoen. Men verzuimde echter den landbouw, zooals die ter plaatse werd gedreven, te voren nauwkeurig te bestudeeren; gevolg was, dat de schooltjes, welker aantal spoedig uitbreiding onderging, het contact met het agrarisch milieu misten en kennis bijbrachten, die veelal slechts theoretische waarde had. Daarom is sinds 1920 een andere weg ingeslagen. De landbouwbedrijfsscholen (sekola tani), waarvan er thans niet meer dan een zevental bestaan, worden niet opgericht dan nadat het agrarisch milieu zorgvuldig is verkend. De leerlingen, die in een zeer eenvoudig internaat worden ondergebracht, volgen een tweejarige opleiding die vrijwel uitsluitend practisch is geörienteerd: ieder groepje van twee of drie deelnemers heeft een stuk grond, voor welks bedrijfsresultaten het verantwoordelijk is. De bedoeling is, dat de abiturienten der landbouwbedrijfsscholen niet alleen in een eigen bedrijf het geleerde zullen toepassen, maar dit laatste ook tot modelvoorbeeld en voorlichtingscentrum zullen doen worden ¹⁾.

Een symptoom van het streven, de inheemsche bevolking vooruit te brengen niet door instellingen van westersch allure, doch door instituten, welke zich geheel bij de inheemsche sfeer aanpassen, geven ook de meisjesvervolgsscholen. Deze onderwijsinrichtingen, waarvan de eerste in 1922 tot stand kwamen, verschillen in menig opzicht van de gewone gemengde vervolgscholen. Terwijl deze laatste tweejarig zijn, voorzoover er geen handels- of landbouwklassen aan verbonden werden, heeft de meisjesvervolgsschool een driejarigen leergang, waarbij als bijzondere leervakken de aandacht trekken: de huishoudelijke

¹⁾ De landbouw cursussen, die door speciaal daarvoor opgeleide volksonderwijzers aan volwassenen in de desa worden gegeven, blijven hier buiten behandeling, daar zij als een onderdeel van den landbouwvoorlichtingsdienst mogen worden beschouwd. Zie A.O.V. 1934—1935, I, blz. LXXXIII.

vakken en de nederlandsche taal. Die huishoudelijke vakken (koken, wasschen, strijken, handwerken, batikken, kantklossen) worden gedoceerd op een wijze, die zich geheel aansluit bij het inheemsche milieu, waaruit de leerlingen voortkomen. Elke perfectionneering, die daarmede niet harmonieert, blijft achterwege; derhalve wordt b.v., ook indien electriciteit of gas ter plaatse aanwezig zijn, op houtskool gekookt. Wat de nederlandsche taal betreft, deze wordt slechts als leervak gedoceerd, zoodat er niet naar wordt gestreefd om het denkleven der leerlingen, gelijk op de hollandsch-inlandsche school, in het Nederlandsch te doen plaats hebben. De opneming van het Nederlandsch onder de leervakken heeft de populariteit der meisjesvervolgsscholen in hooge mate bevorderd, al blijft er ruimte voor de vraag, of er niet verschillende dezer scholen zijn, speciaal in meer afgelegen streken, waar deze taal minder goed thuisbehoort.

In den allerjongsten tijd heeft het inlandsch onderwijs een uitbouw ondergaan, waarvan de principieele beteekenis moeilijk kan worden overschat. Te Jogjakarta werd in 1937 door de vereeniging „Mohammadijah” met landssteun een „inheemsche muloschool” opgericht. Deze school was de eerste, waar voortgezet algemeen vormend onderwijs wordt gegeven met behulp van de landstaal (in casu: Javaansch en ten deele ook Maleisch) als voertaal. Nieuw was het denkbeeld niet: door Gerhard werd reeds in 1918 voor inheemsche muloscholen gepleit¹⁾. Nieuw was echter wel de geneigdheid van de regeering om het experiment te wagen. Of de proef zal slagen en of inderdaad zal blijken, dat de maatschappij behoefte heeft aan ontwikkelde Inheemschen, die het Nederlandsch slechts in beperkte mate machtig zijn, zal de toekomst moeten leeren.

*

* *

Overziet men de onderwijspolitiek gedurende de twintigste eeuw, dan kunnen drie fasen worden onderscheiden, die niet elkaar nauwkeurig afgebakend opvolgen, doch meer over elkander heen schuiven.

De eerste phase kenmerkt zich door een wijdverbreid en vast ver-

¹⁾ Hand. 2e Kamer 1917—1918, blz. 1537.

trouwen in de waarde van westersch onderwijs voor den Inlander. Zonder dat in dien tijd het voor de groote massa bestemde inlandsch onderwijs werd verwaarloosd — men herinnere zich Fock's plannen tot snelle uitbreiding van het aantal tweede-klassescholen, Van Heutz' initiatief tot oprichting van desascholen — was het toch het westersch onderwijs, dat het meest de aandacht van blank en bruin trok. Wat Holland bezat, behoorde Indië ook te bezitten; elk talmen daarmede beteekende Indië onthouden, waarop het recht had.

Omstreeks 1915 begonnen zich symptomen van reactie te vertoonen, doordien van nederlandsche zijde aangevangen werd twijfel te opperen aan het nut van westersche kennis voor den Inlander. Geroepen werd om onderwijs, dat zich meer zou aansluiten bij het inheemsche milieu en dat den Inlander niet zou loswrikken uit zijn eigen cultuur. Die beweging vond aanvankelijk — wij spreken nu van de tweede phase — in regeeringskringen geen steun: de periode-Creutzberg leefde nog geheel in de optimistische verwachting, dat westersche kennis zooveel mogelijk diende te worden verspreid, al bleef dan de kostenfactor een remmenden invloed op de verwezenlijking van dit ideaal uitoefenen. Van inheemsche zijde ontving de geschetste reactiebeweging slechts op indirecte wijze steun, namelijk door de hierboven geschetste herleving der belangstelling voor eigen kunst en cultuur; die herleving bracht de bovenlaag der inheemsche maatschappij nog niet tot verwerping van westersche onderwijsmethoden en -inhouden, maar gaf aan de reactie in nederlandsche kringen voedsel.

De derde phase had een symptomatisch beginpunt in de instelling van de hollandsch-inlandsch onderwijscommissie door gouverneur-generaal De Graeff in 1927 ¹⁾. Deze commissie, welker in 1930 verschenen eindrapport hier niet kan worden behandeld, had als voornaamste taak te onderzoeken, in hoeverre de door de hollandsch-inlandsche- en schakelscholen afgeleverde leerlingen — westersch opgeleide Inlanders dus — een maatschappelijke positie hadden verworven, die in overeenstemming kon worden geacht met de genoten

¹⁾ Als voorzitter trad op prof. dr. B. J. O. Schrieke, die naderhand (1929—1934) directeur van onderwijs was.

schoolopleiding. Belangrijker dan het antwoord, dat de commissie gaf, was het feit, dat de vraag werd gesteld; immers hier werd van regeeringswege voor het eerst openlijk erkend, dat het westersch lager onderwijs, hetwelk tot dusverre in zijn uitbreiding slechts was gelimiteerd door gebrek aan geld en gebrek aan geschikte leerkrachten, ook uit sociaal-economische overwegingen eventueel voor contingenteering in aanmerking kwam. Het vraagstuk van het „economisch rendement” van het onderwijs, voor het eerst in den Volksraad door Meyer Ranneft in volle scherpheid gesteld ¹⁾, was daarmede officieel aan de orde gebracht. Niet zoozeer het westersch onderwijs op zich zelf werd daarbij voor den Inlander nadeelig geacht als wel een mate van dit onderwijs, welke uitgaat boven de behoefte der maatschappij aan Nederlandsch sprekende werkkrachten. De economische crisis, die aan iedere onderwijsuitbreiding een einde maakte, heeft tot dusverre de regeering een beslissing omtrent dit netelige vraagstuk, dat de inheemsche vooraanstaanden zeer ter harte gaat, kunnen besparen.

Kenmerkte de derde phase in het onderwijsbeleid zich derhalve in de eerste plaats door twijfel aan de zegenrijke werking van westersch onderricht aan den Inlander en door groeiend besef, dat naast het kweken van hoog ontwikkelde leiders opvoering van het peil der millioenenmassa door zorgvuldig bij het milieu aangepast onderwijs noodzakelijk is, ook in de inheemsche maatschappij viel een kentering te bespeuren. Weliswaar bleven de vooraanstaande leden der inlandsche samenleving in meerderheid voor zooveel mogelijk westersch onderwijs geporteerd, dat hun toegang zou kunnen geven tot de schatten der europeesche beschaving, doch voor het eerst was ook hier een reactie merkbaar. De in 1912 opgerichte vereeniging „Mohammadijah”, de grootste organisatie van Inheemschen die, veelal met regeeringssubsidie, scholen exploiteert, richtte haar aandacht niet uitsluitend op het westersch onderwijs ²⁾; dat zij het was die, gelijk vermeld, de eerste inlandsche muloschool in Indië ging exploiteeren.

¹⁾ Handel. 1927—1928, blz. 306—308.

²⁾ Meded. der regeering omtrent onderwerpen van alg. belang 1930, blz. 37—38.

zegt genoeg. Veel verder gaat de Taman Siswo-beweging onder haren leider Ki Hadjar Dewantoro; zij verwerpt in beginsel het officieele onderwijsstelsel — inlandsch zoowel als westersch onderwijs — als zijnde onnationaal en beoogt hare leerlingen te doen onderrichten op een wijze, die in de eigen autochthone cultuur wortelt. Ook dr. Soetomo, de voorzitter van de Partai Indonesia Raja („Parindra”) ¹⁾ is tegen het gouvernementsonderwijs gekant; hij zoekt echter, anders dan Dewantoro, ook in het buitenland en wel in landen als Japan en Turkije impulsen voor een nieuwen koers en is ook niet, gelijk laatstgenoemde, tot een wijd vertakt systeem van eigen scholen kunnen komen.

De hoofdstrooming onder de meer ontwikkelde leden der inheemsche bevolking blijft echter nog altijd die ten gunste van het westersch onderwijs. Dit blijkt niet alleen uit de gedachtenwisseling, die jaarlijks bij de behandeling van de onderwijsbegroting in den volksraad wordt gehouden, maar ook uit de vlucht, die het ongesubsidieerde westersch lager onderwijs heeft genomen. Aangezien in Indië het oprichten van particuliere scholen niet aan eenigerlei vergunning van overheidswege is gebonden — slechts een repressief toezicht wordt uitgeoefend, waarbij in het belang van de openbare orde of dat van het onderwijs de overheid met een verbod kan optreden ²⁾ — geeft de aard en de omvang van dit onderwijs de bij de bevolking levende wenschen vrij zuiver weer. Dat het ongesubsidieerde onderwijs in hoofdzaak hollandsch-inlandsche scholen omvat — of wat daarvoor doorgaat — is dan ook een symptoom van den sterken drang naar onderwijs op nederlandschen voet. Deze drang heeft een economischen zoowel als psychologischen ondergrond: het westersch lager onderwijs geeft toegang tot betrekkingen, die in verhouding tot het gemiddelde volksinkomen hoog worden bezoldigd, betrekkingen namelijk bij de overheid en bij europeesche bedrijven; en voorts schenkt de kennis van de nederlandsche taal satisfactie, doordien zij den Inlander in staat stelt

¹⁾ Deze partij ontstond in 1936 door fusie van Boedi Oetomo (zie boven, blz. 333) met de Partai Bangsa Indonesia (P.B.I.).

²⁾ Staatsblad 1932 no. 494, ingrijpend gewijzigd bij Staatsblad 1933 No. 372. (Toezichtordonnantie particulier onderwijs).

op meer gelijken voet met den Nederlander te verkeeren dan ooit bij gebruik van de landstalen het geval kan zijn.

*
* *

*mening
auleys
vlucht overbruggen*

Het zou kunnen schijnen, dat de snelle vlucht van het onderwijs sedert de eeuwswisseling grootendeels of uitsluitend aan regeringsbemoeyenis te danken is geweest. Dit is echter volstrekt niet het geval: juist na 1900 heeft ook het particuliere initiatief zich krachtig ontwikkeld en wel allereerst bij zending en missie, later ook bij inheemsche organisaties. Als slot van ons overzicht mogen dan ook enkele aanduidingen omtrent het bijzonder onderwijs, dat op ruime schaal geldelijken steun van de regeering ontvangt, niet ontbreken.

In een vroeger hoofdstuk werd verhaald, hoe subsidieering van confessioneel onderwijs in 1890 mogelijk werd gemaakt dank zij het optreden van het rechtsche ministerie-Mackay. De subsidieordonnantie van 1895 regelde de subsidievoorwaarden voor het inlandsch onderwijs, doch niet op een zoodanig onbekrompen wijze, dat daardoor het oprichten van bijzondere scholen zeer werd vergemakkelijkt. Het was de krachtige opleving in de zendingswereld zelve, die na 1900 tot een uitbreiding en intensivering van het zendingsonderwijs leidde; daarbij dient echter te worden gereleveerd, dat Van Heutsz' krachtige bestuurspolitiek in de buitengewesten vele gebieden zendingrijp maakte. Symptomen dier grootere activiteit waren o.m. de komst van de zending in Bolaäng Mongondow (res. Menado, 1904), de schepping van een behoorlijke organisatie van den arbeid op de Sangir- en Talaudeilanden (oprichting van het „Sangir- en Talaudcomité” in 1903) en de regeling van de samenwerking tusschen de verschillende zendingscorporaties, waarvan de zendingsschool te Rotterdam (later Oegstgeest) en het zendingconsulaat te Batavia (1906) de vrucht waren. Daarnaast begon de Roomsche-Katholieke kerk in Nederland na 1900 den missionairen arbeid met voortvarendheid aan te vatten. Was tot dusverre het missiewerk geheel in handen geweest van de paters Jezuïeten, die het uitgestrekte gebied van den archipel niet konden omvamen en daardoor zelfs enkele posten hadden moeten prijs-

geven, te beginnen met 1902 — in welk jaar Nieuw Guinee en de Kei-eilanden werden overgegeven aan de missionarissen van het Heilige Hart — namen andere orden en congregaties een deel van den arbeid der Jezuïeten over en kon op ruimer schaal dan te voren tot het stichten van katholieke scholen worden overgegaan ¹⁾).

In het achtste hoofdstuk (blz. 218) werd gewag gemaakt van de in 1893 door minister Van Dedem gedane uitspraak, dat het bijzonder onderwijs niet het openbaar onderwijs zou vervangen, doch dat de openbare en de bijzondere school naast elkander werkzaam zouden zijn. Het plan-Gallois om het onderwijs in de Minahassa geheel aan het Nederlandsch Zendinggenootschap over te geven kwam dan ook niet tot uitvoering. Doch de gedachte eener volledige „uitbesteding” van het inlandsch onderwijs aan de zending — in zendingskringen beschouwde men dit als een terugkeer tot den ouden toestand, zooals die reeds in den compagniestijd bestond ²⁾ — bleef op de gemoederen vat houden. Het bezoek aan de Minahassa van Colijn, die toenmaals in opdracht der regeering bestuurszaken in de buitengewesten behandelde (1905), bracht het denkbeeld opnieuw aan de orde. Minister Fock juichte de „conversie” der openbare inlandsche scholen tot zendingsscholen toe, vooral om bezuinigingsredenen. Wegens de daartegen gerezen oppositie moest het plan echter ten deele worden losgelaten; van de 72 gouvernementsscholen werden ten slotte 38 gehandhaafd.

Nogmaals zou het denkbeeld, de onderwijstaak aan een particuliere corporatie in een bepaald gebied uit te besteden, zijne verwerkelijking nabij komen tijdens de landvoogdij van gouverneur-generaal Idenburg. In 1913 besloot deze het inlandsch onderwijs op Soemba geheel over te geven aan de zending der Gereformeerde kerken, die sinds hare komst op dit eiland in 1881 een krachtige werkzaamheid hadden ontplooid. Gelijkertijds zou het onderwijs op Flores, waar de katholieke missie na 1870 haar arbeid was begonnen, worden overgegeven aan de missie van de orde der Jezuïeten; het volgende jaar droegen de

¹⁾ Richter, blz. 148; 400 jaren missie, blz. 57—59.

²⁾ J. W. Gunning, Het inlandsch onderwijs in de Minahassa (1910), blz. 23.

Jezuïeten deze taak over aan de congregatie der paters van het Goddelijke Woord te Steyl. Deze regeling moest echter in 1915 weder worden ingetrokken „ter tegemoetkoming van de bezwaren van staatsrechtelijken aard,” gelijk het staatsblad het formuleerde ¹⁾); minister Pleyte was namelijk van oordeel, dat de gouverneur-generaal de hem bij het regeeringsreglement opgelegde plicht tot het zorgen voor scholen voor den Inlander niet aan een particuliere organisatie kon overdragen. Wel kon de regeering natuurlijk in streken, waar een bijzondere corporatie op alleszins voldoende wijze de onderwijsbelangen behartigde, aan deze in feite het oprichten en instandhouden van scholen overlaten; dit is dan ook gebeurd, niet alleen op Soemba en Flores, maar ook elders, b.v. in Bolaäng Mongondow.

Voorwaarde voor een dergelijke tegemoetkomende houding van regeeringswege moest wel zijn, dat op de christelijke scholen geen leerling zou worden gedwongen het godsdienstonderwijs te volgen. Als regel werd de facultatiefstelling van dit onderwijs ook gehandhaafd; een wettelijke verplichting bestond echter ten dezen niet, hetgeen vooral van liberale zijde als een ernstige leemte werd aangemerkt ²⁾). Te beginnen met het jaar 1912 echter, toen een subsidie-regeling voor de Minahassa en de Sangir- en Talaudeilanden tot stand kwam, is de facultatiefstelling van het godsdienstonderwijs op de Protestantsche en Rooms-Katholieke scholen gaandeweg als dwingend voorschrift in de subsidiewetgeving opgenomen, echter met deze uitzondering, dat zij niet geldt voor plaatsen, waar gelegenheid bestaat tot het volgen van overeenkomstig neutraal onderwijs ³⁾).

Het zal de aandacht trekken, dat de eerste stappen op het gebied der verplichte facultatiefstelling — men vergeve den paradoxaal schijnenden term — zijn gedaan gedurende het rechtsche ministerie Heemskerk. De zaak is, dat de leiders van de rechterzijde aanstonds hebben ingezien, hoezeer transponeering der moederlandsche verhoudingen op Indië onmogelijk moest heeten wegens de geheel afwijkende

¹⁾ Staatsblad 1915 no. 620; vgl. 1913 no. 309 en 1914 no. 791.

²⁾ Colenbrander-Stokvis I, blz. 396; II, blz. 389 vlg.; III, blz. 355.

³⁾ Staatsblad 1912 No. 579; vgl. 1913, No. 309 en 524, (Timorarchipel, inlandsche eerste-klassescholen); 1915 No. 618 (Hollandsch-Inlandsche scholen).

toestanden in den oost. Berust in Holland de bijzondere school op het ouderrecht, den wensch der ouders om hun kinderen onderwijs van een bepaalde, eventueel godsdienstige, richting te doen geven, in Indië kon en kan van een positieven wensch der ouders in den regel niet worden gesproken; met name geldt dit voor het inlandsch onderwijs, dat veelal zijn leerlingen trekt uit milieu's van analfabeten. Met Van Deventer's betoog, dat vele Christelijke scholen door de Mohammedaansche bevolking niet wegens, maar ondanks hare godsdienstige oriëntering worden bezocht, konden de rechtsche partijen zich in het algemeen vereenigen. Duidelijk bleek dit uit Kuyper's brochure „Afgeperst” alsook uit de zeer principieele redevoeringen, door hem en Bavinck in de eerste kamer gehouden bij de behandeling van de begroting-1914 ¹⁾).

Terwijl de regeering aanvankelijk hare subsidiën aan het bijzonder onderwijs als tegemoetkomingen beschouwde, die slechts een gedeelte van de kosten goedmaakten, is gaandeweg de opvatting ingang gaan vinden — zij werd door gouverneur-generaal Idenburg krachtig voorgestaan — dat bijzondere scholen, waarvan de behoefte kan worden erkend, recht kunnen doen gelden op volledige vergoeding van hare onkosten, omdat zij het gouvernement ontlasten van een deel van deszelfs taak. Toen in 1920 de zoogenaamde pacificatiewet-De Visser tot stand kwam, die de volledige gelijkstelling tusschen het openbaar en het bijzonder onderwijs bracht, moest dan ook de vraag rijzen of een soortgelijke regeling voor Indië noodig en mogelijk was. De vraag werd ontkennend beantwoord ²⁾, hoofdzakelijk wegens het ontbreken van geprononceerde en welomlijnde wenschen bij de ouders; slechts voor de europeesche lagere scholen zou de gelijkstelling als mogelijkheid kunnen worden gezien. Men beperkte zich dan ook tot een royaleren opzet van de subsidiewetgeving, die in 1924 haar beslag kreeg. Sindsdien was de vergoeding aan de scholen voor westersch en meer uitgebreid lager onderwijs (Staatsblad 1924 No's 14 en 15) zoodanig, dat practisch alle kosten door het gouvernement werden

¹⁾ Hand. eerste Kamer 1913—1914, blz. 119—122, 125—126.

²⁾ Vgl. Volksraad 1°. gewone zitting 1921, 1, afd. V, stuk 10, blz. 4.

vergoed en zelfs daar, waar de schoolgeldopbrengst hoog was, overschotten konden worden gekweekt. Ook het inlandsch onderwijs, dat in 1924 een „algemeene subsidieregeling” kreeg (in de wandeling A.S.R. genoemd: Staatsblad 1924 No. 68), werd ruim ondersteund, al was hier wegens de geringe hoogte van het schoolgeld van overschotten geen sprake. In de crisis na 1929 is trouwens door het invoeren eener verplichte afrekening aan bedoelde overschotten een einde gemaakt.

Het gesubsidieerde onderwijs wordt dus in Indië, al is de formeele financieele gelijkstelling niet, gelijk in Nederland bij het lager onderwijs het geval is, tot invoering gekomen, als een integreerend deel van de onderwijsvoorziening beschouwd en als zoodanig gehonoreerd. Vreemdelingen verbazen zich dan ook niet zelden over de onbekrompen wijze, waarop het particulier initiatief door de regeering wordt gesteund¹⁾. Het verdient echter opmerking, dat de vergoeding van de volle nettokosten van het bijzonder onderwijs niet bij alle schooltypen is doorgevoerd; zoo bedraagt de landssubsidie voor het ambachtsonderwijs 70 0/0, voor het meisjesvakonderwijs 50 0/0 van de netto-exploitatiekosten. Ook bij het bijzonder volksonderwijs heeft geen integrale vergoeding plaats, vermits het zelfbekostigingsbeginsel, dat bij dit onderwijs als richtsnoer geldt²⁾, met zich brengt, dat ten hoogste de personeele uitgaven worden vergoed.

De ruime subsidieeringspolitiek van het indische gouvernement, die langen tijd alleen aan organisaties op Protestantschen of Roomsch-Katholieken grondslag ten goede kwam, heeft in den jongsten tijd ook inheemsche vereenigingen in de gelegenheid gesteld bijzondere scholen te exploiteeren. Dat daarmede eerst laat een aanvang werd gemaakt is niet alleen het gevolg van het feit, dat het aziatisch réveil zich in Indië eerst in den aanvang der twintigste eeuw kenbaar maakte, maar ook van het wezen van den Mohammedaanschen godsdienst. De Islâm, die priesters noch zendelingen kent, heeft in stede van het evangelische „onderwijst alle volken” als richtsnoer het „onderwerpt alle volken”. Voor de toetreding tot den Islâm wordt dan ook niet het onderschrijven

1) Richter, blz. 93.

2) Zie boven, blz. 308.

van bepaalde leerstellingen vereischt; een ieder wordt Islamiet, die bereid is te erkennen, dat er geen god is dan Allah en dat Mohammed Allah's gezant is geweest. In verband daarmee bestaat dan ook in Islamietische kringen niet de levendige drang naar onderwijs op godsdienstigen voet, die de Christelijke groepen bezielt; naast de godsdienstscholen, die in het eerste hoofdstuk werden beschreven, wordt met neutraal onderwijs genoeg genomen ¹⁾. Er is dan ook ruimte voor de opvatting, dat het streven van de vereeniging „Mohammadijah” tot het oprichten van scholen op Islamietischen grondslag mede kan worden beschouwd als een reactie tegen het voortschrijdend Christelijk onderwijs.

De vereeniging „Mohammadijah”, die wij reeds als exploitante van de eerste inheemsche muloschool in Indië leerden kennen, is onder de inheemsche organisaties, die zich het instandhouden van scholen ten doel stellen, zeker de voornaamste. Opgericht in 1912, nam zij aanstonds een hooge vlucht, niet alleen op het gebied van het onderwijs maar ook daarbuiten: weezen-, armen- en ziekenzorg, drukken en verspreiden van godsdienstige lectuur, bouw van moskeeën en langgars. Eind 1929 reeds ressorteerden onder het hoofdbestuur te Jogjakarta 64 volksscholen, 5 vervolgscholen, 8 tweede-klassescholen, 3 hollandsch-inlandsche scholen, 2 schakelscholen, 5 normaalopleidingen en 2 kweekscholen; daarnaast hebben verschillende afdelingen der vereeniging scholen opgericht. Uit de opgegeven cijfers blijkt, dat „Mohammadijah” het officieele onderwijsstelsel aanvaardt en dus niet, gelijk Taman Siswo, een eigen systeem propageert; zij geniet dan ook voor het meerendeel harer scholen regeeringssubsidie.

*

* *

Het onderwijs in Nederlandsch-Indië, zooals dit in de voorafgaande bladzijden werd beschreven, is een levend organisme, dat nog voortdurend verandert en groeit. Een omvangrijke taak ligt nog voor den boeg, quantitatief en kwalitatief. De zich snel evolueerende indische

¹⁾ Snouck Hurgronje, *Nederland en de Islâm*, blz. 14—17. Vgl. *Colenbrander-Stokvis I*, blz. 351.

maatschappij vertoont slag op slag nieuwe nooden en behoeften, waarmede het onderwijs dient rekening te houden. Voor een eindoordeel, alsof de ontwikkelingsgang voltooid zou wezen, bestaat dan ook geen voldoende grond. Maar wel kan men zeggen dat door voortdurend nuchter en zorgvuldig overleg, waarbij de nederlandsche grondigheid zich nimmer heeft verloochend, de ernstige fouten zijn vermeden, waaronder het onderwijs in andere koloniale landen dikwijls gebukt is gegaan.

Litteratuur: Onderwijsverslagen (tot 1914 afzonderlijk voor inlandsch- en westersch onderwijs, daarna gecombineerd); Rede door den directeur van O. en E. uitgesproken 21 en 22 Juni in den Volksraad (1918); A. D. A. De Kat Angelino (als hiervoor, blz. 68), II, 216—285; H. D. Tjeenk Willink. Het middelbaar onderwijs in Ned. Indië (Indisch Genootsch. 1910/11, 181); Mededeelingen der regeering omtrent enkele onderwerpen van algemeen belang 1929, 71 (over hooger onderwijs); Nota van het departement van onderwijs inzake een faculteit der letteren in Ned. Indië (Djāwā X, 1930, 71); C. Th. van Deventer, Overzicht van den econ. toestand der inl. bevolking (1904); P. Brooshooft. De ethische koers in de koloniale politiek (1901); R. A. Kartini, Door duisternis tot licht (ed. J. H. Abendanon, 1911); D. Fock, Beschouwingen en voorstellen ter verbetering van den econ. toestand der inl. bevolking (1904); M. S. Koster, De opleiding der inl. administratieve en rechterlijke ambtenaren (Ind. Gen. 1904, 1); P. A. A. Djajadiningrat, Herinneringen [1936]; J. Boeke, Het medisch onderwijs voor Inlanders in Onze Oost (Ind. Gen. 1916/7, 79); A. Neytzell de Wilde, De opleidingsscholen voor inl. ambtenaren en inl. rechtskundigen (Ind. Gen. 1913/4, 69); J. A. Jonkman (als hiervoor, blz. 156); I. J. Brugmans, Hollandsch-inlandsch onderwijs (Djāwā X, 1930, 122); J. W. Gunning, De Minahassa en het Ned. Zendinggenootschap (Kol. Studiën 1917, 391); Dezelfde, Algemeen volksonderwijs in Ned. Indië (Ind. Gen. 1918/9, 95); C. Lekkerkerker, Onderwijs in Ned. Indië (Ind. Gids 1932, 700); P. Bergmeyer, De beteekenis van het bijzonder onderwijs in Ned. Indië (Ind. Gen. 1927, 119); H. J. F. Borel, De Chi-neesche beweging in Ned. Indië (idem 1912/3, 179); J. H. Abendanon, Het onderwijs in Ned. Indië, meer in het bijzonder dat bestemd voor de meisjes (1913); Mededeelingen der regeering omtrent enkele onderwerpen van alg. belang 1930, 35 (over inheemsche onderwijsverenigingen); S. Mangoensarkoro, Het nationalisme in de Taman Siswa-beweging (Kol. studiën 21, 1937, 287).

REGISTER.

- Abendanon (J. H.): 292—299, 303.
 Adriani (N.): 349.
 Airmadidih: 323.
 Algemeene middelbare school: 305, 339—340, 346.
 Alting Mees (F.): 179.
 Ambachtsonderwijs: 49, 87, 147, 187—190, 282—284, 298—302, 360.
 Ambarawa: 89, 307.
 Ambtenaarsradikaal: 130, 134, 148—152.
 Amboina: 16—18, 21—29, 54, 67—68, 77, 90, 113—118, 121, 141, 166, 168, 176—179, 183, 196, 234—235, 244, 251, 253, 256—257, 264, 266, 277, 304, 323, 337.
 Amoerang: 110, 323.
 Andeweg (B.): 274.
 Angelbeek (C. van): 75.
 Arabië: 11—12.
 Aroe-eilanden: 33, 114, 229—230.
 Artillerieschool: 63—64.
 Artsen (Indische): 285—287, 295, 320, 322, 326, 333, 347—348.
 Asch van Wijk (T. A. J. van): 294, 296.
 Atjeh: 9, 308.
 Avondscholen: 42, 53.

 Bagelen: 277.
 Bali: 2, 13, 15—16.
 Banda: 77, 101, 114, 117, 121, 140, 159, 253.
 Bandjermasin: 121, 183, 198, 202, 264.
 Bandoeng: 183, 259, 316, 336, 339, 341, 346.
 Banjoewangi: 109.
 Bantam: 54.
 Bataklanden: 137, 240, 248, 264—265, 301.
 Batavia: 34—51, 53—54, 64, 67—68, 76—78, 82, 84, 97, 99—100, 103—112, 114, 122, 147, 149, 162, 184—188, 191, 211, 216, 264, 268, 271—287, 300, 337, 341—342, 344, 347—348.
 Bataviaasch genootschap: 40, 58, 184, 195, 248.
 Batjan: 16, 29, 121.
 Baud (J. C.): 81, 83, 85—86, 90, 92—93, 127, 132, 148, 175, 195, 241.
 Bavinck (H.): 359.
 Benkoelen: 113, 139, 311.
 Bergsma (J. H.): 214.
 Besoeki: 89.
 Bewaarscholen, zie Fröbelscholen.
 Bleeker (P.): 285.
 Blitar: 250.
 Bloemen Waanders (F. G. van): 201.
 Boedi Oetomo: 333, 355.
 Boeroe: 116, 117, 137.
 Bolaäng Mongondow: 356, 358.
 Borel (Henri): 330.
 Borneo: 122, 137, 158—159, 253, 264, 266.
 Boroboedoer: 13—14.
 Bosch (J. van den): 79—83, 89—90, 92, 210, 278.
 Bosse (P. P. van): 144, 170, 196.
 Brebes: 249.
 Brooshoofd (P.): 291.
 Brumund (J. F. G.): 7, 124, 188, 200.
 Bruyn (R. le): 120.
 Bruyn Prince (P. M. L.): 306—307.
 Buddingh (S. A.): 172, 176, 259.
 Buitenzorg: 109, 148, 278, 285, 316, 342—343, 350.
 Burnaby Lautier (O. A.): 214.
 Bus de Ghisignies (L. P. J. du): 77—78.
 Bijbel: 24, 26, 28, 44, 59, 103, 119, 165, 173, 194, 232, 234, 265, 358—359.
 Bijbelgenootschap: 75, 80—81, 89—90, 93.

- Camphuys (J.): 38.
 Capellen (G. A. G. Ph. van der): 73—77, 80—81, 87, 104, 112—113, 116, 121, 210.
 Carpentier Alting (H.): 308.
 Celebes: 90.
 Ceram: 117, 229, 230, 252, 256—257.
 Cheribon: 54, 65, 82, 97, 102, 243, 308, 310.
 Chineezen: 50—51, 100, 109, 138—140, 143—144, 152, 163, 277, 281, 314, 329—331.
 Chineesche scholen: 50—51, 329—330.
 Chirurugijsopleiding: 53.
 Christelijke scholen, zie Protestantsche scholen.
 Christen-Inlanders: 16—18, 21—27, 30—44, 51—52, 63, 78, 91—92, 113—122, 139—141, 155, 159, 166, 172, 176—180, 230, 252, 257, 260, 266.
 Chijs (J. A. van der): 74, 154—155, 159, 166—167, 173—177, 227, 230—236, 240, 245—247, 252, 266.
 Clercq (P. S. A. de): 214.
 Coen (Jan Pz.): 22—23, 33.
 Cohen Stuart (A. B.): 248.
 Colijn (H.): 319—320, 326, 338, 357.
 Commissarissen-generaal: 69—73, 161, 163.
 Compagnie (Oost-Ind.): 19—55, 66—67, 70, 72—73, 113, 172, 195, 264, 309.
 Cornets de Groot: 139.
 Cremer (J. T.): 292.
 Creutzberg (K. F.): 305, 335, 345, 349, 353.
 230—231, 238—240, 259, 305, 317, 335, 353, 360—361.
 Deventer (C. Th. van): 230, 290—291, 298, 310, 319—320, 324, 338, 345, 347, 349, 359.
 Deventerscholen (Van): 343.
 Dewantoro (Ki Hadjar): 355.
 Diemen (Ant. van): 35, 37, 45.
 Districtsscholen, zie Desascholen.
 Djajadiningrat (R. A. A.): 345, 347.
 Djaksaschool: 216.
 Djocjakarta, zie Jogjakarta.
 Dokters-djawa, zie Artsen (Indische).
 Donselaar (W. M.): 256.
 Doopsgezinde zending: 137.
 Duymaer van Twist (A. J.): 257.
 Eerste scholen (Eur.): 100, 145—146, 220, 225.
 Eerste-klasse scholen (Inl.): 212—215, 219, 223, 243, 250, 292, 302—305, 315, 317—325, 332, 338.
 Elout (C. Th.): 82, 87.
 Emde (J.): 91.
 Engelschen: 17.
 Essayeur (opl. tot): 54.
 Europeesche lagere scholen: 70—72, 77, 83—84, 88—89, 96—108, 124, 129, 133—134, 138—147, 151—152, 154—155, 161—163, 168—169, 176, 186—187, 211, 215, 219—226, 268—276, 287, 292—296, 318, 323, 326—328, 331—336, 359.
 Examens: 37, 101, 104, 151—152, 162, 171, 198, 250—251, 272, 279.
 Externenscholen: 117, 262.
 Financiering v. scholen: 106—107, 160.
 Flores: 33, 265, 357—358.
 Fock (D.): 297—299, 302, 306, 312, 332, 339, 345, 347, 353, 357.
 Fort de Kock: 170, 183, 262, 294, 311.
 Fransch op de l.s.: 162, 186, 270.
 Frans van de Putte (I. D.): 135—136, 138, 141—147, 150—154, 157, 169—170, 191, 193, 195, 238, 245, 281.
 Daendels (H. W.): 62—66, 72—73.
 Danckaerts (Seb.): 22—23.
 Dedem (W. K. van): 212, 217—218, 223, 357.
 Delft (Academie): 86, 88—89, 92—93, 128, 146, 148—149, 151—152, 195, 247, 281.
 Depok: 52, 122, 178, 323.
 Depôt van leermiddelen: 105, 185.
 Desascholen: 161, 168, 171, 211, 227,

- Friederich (R. H. Th.): 248.
Fröbelscholen: 110, 276—277, 332, 334, 344.
- Gallois (W. O.): 217, 357.
Galvano (Ant.): 16.
Garoot: 169, 263.
Gastmann (C. L.): 278.
Gemeentescholen, zie Desascholen.
Gereformeerde zending: 137, 357.
Gerhard (A. H.): 349, 352.
Gericke (J. F. C.): 89—90, 94, 126, 260.
Goa: 17.
Godsdiensonderwijs, zie Bijbel en Mo-
hammedaansch godsdiensonderwijs.
Goeroe-ordonnantie: 8.
Gombong: 284.
Graaff (S. de): 307.
Graafland (N.): 166, 194—195, 244, 283.
Graeff (A. C. D. de): 353.
Grissee: 97, 269.
Groen van Prinsterer (G.): 138.
Groeneveldt (W. P.): 207—210, 212, 220.
Guinee (Nieuw): 137, 234, 252, 357.
Gymnasia: 84—86, 149—150, 152, 181, 190, 195—196, 279—281.
Gymnastiek: 103, 111, 198, 202, 244, 270, 278—279.
- Habbema (J.): 216.
Hall (F. A. van): 130.
Halmaheira: 137.
Handelonderwijs: 341—342, 350—351.
Handenarbeid: 244, 270, 283.
Haroekoe: 23, 27, 32, 116.
Harthoorn (S. E.): 7, 10, 200.
Hazeu (G. A. J.): 318—322, 324, 326—327, 333.
Heemskerk (Th.): 312, 358.
Hellendoorn (G. J.): 117.
Herbart (J. F.): 58, 103.
Herhalingsonderwijs: 25.
Herwijnen (instituut): 148—149, 278—279.
Heutsz (J. B. van): 118, 161, 239, 258, 289, 297, 302, 306—309, 312—314, 317, 353, 356.
- Hindoejavaansche periode: 2, 10, 13—15.
Hoëvell (W. R. van): 75, 88, 91, 130, 132, 134, 136, 164, 188, 195, 245, 269.
Hofstede (Petrus): 59—60.
Hogendorp (Dirk van): 62.
Hollandsch-chineesche scholen: 330—332, 335.
Hollandsch-inlandsche scholen: 214, 304, 317—328, 331—332, 334—337, 353, 355, 361.
Holle (K. F.): 184, 216, 248.
Honimoa, zie Saporoea.
Hoofdenscholen: 180—183, 200, 203, 214—217, 287, 292—293, 303.
Hooger onderwijs: 285, 287, 305, 344—348.
Hoogere burgerscholen: 152, 164, 186, 190, 287, 320—321, 326, 338—339, 343.
Hoogeschoolen, zie Hooger onderwijs.
- Idenburg (A. W. F.): 292, 298, 306, 319, 321, 324, 357, 359.
Imhoff (G. W. van): 46—48.
Indië (Britsch): 11—12, 126, 131—132, 201.
Inlandsch onderwijs: 72—75, 78—83, 89—95, 113—124, 126—136, 154—155, 159—161, 165—171, 196—200, 203—219, 227—260, 263—266, 298, 300, 302—303, 331, 353, 359—360.
Zie ook: Christen-Inlanders, Compagnie (O.I.), Eerste klasse scholen, Tweede klasse scholen.
Inspectie van scholen: 24—25, 28—32, 39, 42, 70, 104, 113, 128, 154—155, 162—163, 178, 252—253, 322.
- Janssens (J. W.): 66, 81.
Japara: 89, 109, 137, 140, 297.
Jasper (J. E.): 299—300, 303, 307—308, 312.
Javaansche taal: 66, 75—76, 81—82, 86, 89—90, 103, 127—128, 184, 198, 243, 246, 248, 279, 339, 352.
Jogjakarta: 101—102, 277, 399, 352, 361.

- Kam (J.): 115—116.
 Kartini (R. A.): 297, 324.
 Kartnischolen: 324.
 Kat Angelino (A. D. A. de): 336, 349.
 Kaye (J. W.): 131.
 Kediri: 277, 301, 308.
 Kedoe: 308.
 Kedong Kebo: 284.
 Kei-eilanden: 33, 357.
 Kemp (P. H. van der): 220—221, 224.
 Kerkenorder: 25, 29, 35—38.
 Keuchenius (L. W. C.): 140, 188, 208—
 212, 222—223.
 Kielstra (E. B.): 298.
 Klassebezetting: 27, 257.
 Klerk (Reynier de): 40—41.
 Kock (H. M. de): 104, 112.
 Koedoes: 175.
 Koepang: 32, 120, 166, 233.
 Kol (H. van): 349.
 Koster (M. S.): 314, 318—321, 333,
 347.
 Kohlbrugge: 350.
 Kotaradja: 323, 329.
 Krankbezoekers: 26, 28.
 Krawang: 241.
 Kuyper (A.): 359.
 Kweekscholen: 26, 93—94, 101, 116—
 118, 128—129, 159—161, 166, 171,
 174, 182—183, 194, 198—199, 202—
 203, 235, 255—256, 260—262, 283,
 287, 294, 304, 318, 361.

 Lancastersysteem: 105.
 Landbouwopleiding: 53, 244, 285, 298,
 316, 342—343, 350—351.
 Langgars: 2—4, 10.
 Lansberghe (J. W. van): 179, 182.
 Latijnsche scholen: 45—46, 155.
 Leeftijd der leerlingen: 25, 145—146,
 221, 224, 249—250, 253, 261, 295,
 333.
 Leerboeken: 26, 104—106, 119, 129, 159,
 231, 233, 246—248, 274.
 Leermiddelen: 26, 104, 106, 185, 231,
 239—240.
 Leermeesters (incl.): 38, 43—44, 122.

 Leerplannen: 24—27, 35—36, 40—41,
 102—104, 111, 116, 126—128, 160—
 162, 177—178, 182, 186—187, 189,
 197—199, 202—203, 213, 216—217,
 232, 234—235, 239, 242—247, 262,
 270—271, 279, 329, 339—340, 352.
 Leerscholen, zie Externenscholen.
 Leydekker (M.): 24, 234.
 Lieftrinck, (F. A.): 216.

 Macaulay (Th. B.): 74, 126, 193.
 Mackay (Æ): 208, 212, 216, 223, 356.
 Mackay van Ophemert (Æ): 134.
 Madjalengka: 310.
 Madoereesche taal: 248.
 Maetsuycker (Joh.): 59.
 Magetan: 141.
 Magelang: 128, 179—180, 183, 202, 217,
 292, 323, 337.
 Makassar: 54, 77, 113, 121, 183, 198,
 202.
 Makjan: 29.
 Malang: 343.
 Maleisch-Chineesche scholen: 331.
 Maleische taal: 24, 27—28, 36—37,
 42—43, 45, 47, 49, 67, 73, 75—76,
 96, 98, 103, 108, 118, 122, 126—128,
 152, 160, 172, 177—178, 182, 184,
 198, 213, 217, 231—235, 240, 242—
 243, 246, 248, 261, 268—269, 279,
 286, 292, 318, 331, 339, 352.
 Mardijkers: 34, 37—38, 50.
 Marine, zie Zeevaart.
 Marsden (W.): 67.
 Matelief (Corns.): 21.
 Matthes (B. F.): 198, 248.
 Medan: 323.
 Meester Cornelis: 63, 279, 284.
 Meibeweging: 97, 146—148, 188.
 Meisjesleerlingen: 31—32, 39, 110—112,
 147, 158, 170, 186, 204, 265—266,
 270, 281, 296—297, 323—324. 257
 Meisjesvakonderwijs: 113, 187, 189, 270,
 343—344, 360.
 Menado: 30, 114, 117, 121, 172, 179—
 180, 264, 323. Zie ook Minahassa.
 Meyer Ranneft (J. W.): 354.

- Middelbaar onderwijs: 71—72, 77—78, 88, 108—112, 148—152, 155, 181, 277—282, 327—328, 338—340, 345—346.
- Militaire opleidingen: 70, 78, 81, 86, 284.
- Minahassa: 17, 29, 117—119, 165—168, 172, 182, 205, 217, 239, 240, 250—251, 253, 257, 259, 310, 337, 352, 357—358.
- Missie (Rooms-Kath.): 16—18, 21, 32—34, 91, 264—265, 282, 356—360.
- Modjowarno: 91, 300—301.
- Mohammadijah: 354, 361.
- Mohammedaansch godsdienstonderwijs: 2—12, 14, 64, 74, 80, 122, 200, 207—210, 219, 246, 291, 361.
- Mohr (J. M.): 47.
- Molukken: 16—18, 21, 34, 54, 91, 113, 116—121, 159, 165—168, 172, 205, 235, 237, 244, 251, 257, 259—260, 310, 337.
- Mossel (Jacob): 48—49.
- Mosvia, zie Osvia.
- Mulo: 67, 72, 108—112, 147, 182, 271, 282, 305, 321—322, 325—328, 335, 337—339, 342—343, 348, 352, 359, 361.
- Mijer (P.): 135, 177, 237.
- Naber (S. A.): 280.
- Nagarakrtagama: 14—15.
- Nederlandsche taal: 21—24, 36—37, 39—42, 96, 98, 103, 142, 145, 151—152, 161, 172—175, 177—180, 182—184, 194, 197—199, 202—204, 217, 220—225, 268—269, 276—277, 286, 290—297, 303—304, 317—325, 332—336, 350, 352, 354.
- Negorijscholen: 118, 121, 168, 230, 239—241, 310.
- Neurdenburg (J. C.): 195.
- Ngawi: 298, 300.
- Nias, zie Artsen (Indische).
- Nieuwenhuys (Ch. A.): 216.
- Noesa Laoet: 23.
- Nommensen (J. L.): 265.
- Normaalcurssussen: 162, 191, 282—283, 361.
- Nut van het algemeen (Mpij. tot): 57—58, 90, 113.
- Oeliassers: 27, 32.
- Oetoyo (R. M. T.): 298.
- Oma, zie Haroekoe.
- Oostkust (Sumatra's): 323.
- Openbare les, zie Examens.
- Oppormeesters: 29.
- Osvia's: 293, 295, 318, 322, 333, 338.
- Overstraten (P. G. van): 53.
- Padang: 77, 98, 101, 147, 170, 186, 204, 244, 253, 269, 337.
- Padang Pandjang: 335.
- Padang Sidempoean: 183, 202.
- Padangsche boven- en benedenlanden, zie Westkust (Sumatra's).
- Pahud (Chs. F.): 130—131, 148—149, 169, 186, 237, 254, 279.
- Palembang: 202.
- Palmer van den Broek (W.): 128, 247—248, 257—258.
- Parindra: 355.
- Particuliere landerijen: 171, 204.
- Particuliere scholen: 38—39, 50—51, 70, 108—110, 163—164, 218, 355.
- Pasoeroean: 82, 123, 140, 301.
- Pekalongan: 53, 82, 101, 249, 277.
- Pemalang: 249—250.
- Pesantrens: 2, 4—8, 10—12.
- Pleyte (Th. B.): 339, 358.
- Poelopetak: 121, 165.
- Poerwakarta: 123, 241, 243.
- Poerworedjo: 98, 243, 249, 254.
- Pondoks, zie Pesantrens.
- Portugeesche taal: 36—37, 41—43, 47, 73.
- Portugeezen: 16—18, 21—22, 32—34, 38.
- Pott (J. G.): 299, 303, 307, 313, 330—332.
- Preanger: 7, 244, 249, 308.
- Prinsep (H. F.): 131.
- Prinsen (P. J.): 105—106.

- Probolinggo: 183.
 Pupillenkorps: 87, 284.
 Pynacker Hordijk (C.): 212, 221.
- Qoranscholen, zie Mohammedaansch
 godsdienstonderwijs.
- Radjiman: 349.
 Raffles (Th. S.): 62—63, 66—69, 82.
 Ranggangs: 9—10.
 Raynal (G. Th. F.): 61.
 Rechtsschool: 320, 326, 333, 347—348.
 Rees (O. van): 143, 179, 207.
 Regeeringsreglementen: 69, 72, 76, 81,
 83, 95, 100, 129—134, 138, 163—
 164, 172, 178, 180, 237, 278.
 Reinwardt (C. G. C.): 69—71, 76—78,
 108—109.
 Rembang: 201, 263, 297.
 Reynst (J. C.): 93, 127.
 Rheinische Missionsgesellschaft: 121,
 137, 264—265.
 Rhijn (L. J. van): 117, 119.
 Riedel (J. F.): 117.
 Riouw: 82.
 Rochussen (J. J.): 89, 93—94, 121, 127,
 135, 139, 146, 237.
 Rodrigos (J.): 29.
 Roll (H. F.): 347.
 Ronggenscholen: 65—66.
 Rooms-Katholicisme, zie Missie.
 Roorda (T.): 86, 90, 94, 128.
 Roorda van Eysinga (Ph. P.): 75.
 Rooseboom (W.): 292, 294—295, 347.
 Roskott (B. N. J.): 116, 166—167, 256.
 Rotti: 32, 120, 230—234, 240, 253, 256.
 Rousseau (J. J.): 56, 61.
 Rijk (J. C.): 94.
- Salarissen: 4—5, 27, 43, 48, 107, 114,
 119, 171, 194, 204, 232, 240, 258—260.
 Sambas: 323.
 Sangir- en Talaudeilanden: 29—32, 115,
 120—121, 137, 253, 264, 356, 358.
 Saparoea: 23, 29, 116, 323.
 Savoe: 33, 205, 233.
 Schakelscholen: 335—337, 353, 361.
- Schoolbezoek: 23, 31, 54, 98—99, 116,
 120—121, 192, 196, 269—270, 309,
 332, 334, 337.
 Schoolgeld: 3—4, 39, 99—100, 107—
 108, 144—146, 160—161, 213, 220,
 224—225, 237, 239—240, 254—255,
 296, 310, 325, 331—332, 336.
 Schoolopzieners, zie Inspectie.
 Schoolplicht: 39—40, 121, 232, 253.
 Schooltijden: 37, 39, 45, 47, 111.
 Schoolwet: 161—162, 165.
 Schrieke (B. J. O.): 353.
 Schwarz (J. G.): 117.
 Semarang: 34, 53, 64, 70, 78, 81, 86, 97,
 103, 110, 147, 152, 162, 169, 186, 190,
 256, 271, 276, 281—283, 300, 341—
 342.
 Seminaria (Portug.): 16—17.
 Seminaria (predikanten): 44—48.
 Serajoedal: 220.
 Serang: 98.
 Sloet van de Beele (L. A. J. W.): 135,
 141, 143, 146, 150, 237.
 Smith (Adam): 153.
 Snouck Hurgronje (C.): 7—9, 291, 297,
 299, 330, 347, 349.
 Soekaboemi: 342—343.
 Soemba: 205, 357—358.
 Soendaneesche taal: 183—184, 198, 243,
 246, 248.
 Soerabaja: 34, 87, 91, 97, 113, 147, 152,
 162, 186, 189—190, 245, 269, 270—
 272, 276—277, 282—285, 299—300,
 340, 347—348.
 Soerakarta: 81, 86, 90, 97, 100, 103,
 128, 141, 183, 339.
 Soerau's: 8—10.
 Soetomo: 355.
 Solor: 17.
 Soreang: 351.
 Spanjaarden: 17.
 Speciale scholen: 108, 176—180, 215,
 323, 337.
 Spencer (Herbert): 153.
 Speult (Herm. van): 22.
 Sprenger van Eyk (J. P.): 191, 201,
 204, 207—208, 211.

- Steinmetz (C. P. C.): 239.
 Steinmetz (H. E.): 298, 307.
 Stertemius (Joh.): 45.
 Stortenbeker (W.): 182, 196, 199,
 205—207, 211—212, 215—217, 303.
 Stovia, zie Artsen (Indische).
 Subsidiën: 109, 115, 120—122, 165—
 169, 205—212, 218—219, 238, 292,
 308, 356—361.
 Sumatra: 2, 8—9, 33, 158, 236, 239.

 Tak van Poortvliet (J. P. R.): 212.
 Talaudeilanden, zie Sangir-en Talaudeil.
 Taman Siswo: 355, 361.
 Tanah Batoe: 183, 248.
 Tanawangko: 166, 194, 283, 301.
 Tandjong Balei: 323.
 Tandjong Poera: 323.
 Tapanoeli: 240. Zie ook Bataklanden.
 Technische scholen: 340—341.
 Teekenscholen: 103, 225, 270.
 Tegal: 53, 82, 249.
 Tegalsari: 6, 10.
 Ternate: 16—17, 29—31, 117, 121, 180,
 277.
 Thorbecke (J. R.): 129, 132—134, 136,
 148, 153, 191, 280, 309.
 Tidore: 16, 18.
 Tiele (P. A.): 195.
 Timorarchipel: 32—33, 54, 90, 115,
 119—121, 155, 159, 166, 168, 180,
 230—234, 239, 310, 337.
 Tjong Hwa Hwee Koan: 329—330.
 Tjeenk Willink (H. D.): 338.
 Tjiandjoer: 123.
 Tjimahi: 323.
 Toeban: 242.
 Toegoe: 52, 122.
 Toeloengagoeng: 253.
 Toezicht, zie inspectie.
 Tomohon: 257.
 Tondano: 166, 181—183, 201—202,
 323.
 Trakranen (N.): 144, 146.
 Tuuk (H. Neubronner van der): 248,
 264—265.
 Tweede-klassescholen: 212—214, 219,
 245, 250, 305—306, 310—317, 335—
 336, 353, 361.

 Uhlenbeck (G. H.): 150, 173.
 Uitzending van leerkrachten: 100—101,
 272—273.

 Vacantiën: 39.
 Valentijn (François): 23—27, 32, 35,
 234.
 Veeartsen (opleiding van): 285.
 Vereenigingswezen: 274—276.
 Verkerk Pistorius (A. W. P.): 9, 201—
 208, 211, 215—217.
 Verlichting: 56—58, 60, 66, 71, 165.
 Vervolgscholen: 214, 311, 315—317,
 335, 351—352, 361.
 Veth (P. J.): 195.
 Vinne (J. van der): 76—78, 82, 97, 99,
 102, 104, 115.
 Viruly Verbrugge (W. A.): 137.
 Visser (J. Th.): 359.
 Vlissingen (Paul van): 75.
 Volksscholen, zie Desascholen.
 Voor-Indië, zie Indië (Britsch).
 Voorbereidend onderwijs, zie Fröbel-
 scholen.
 Vorstenlanden: 66, 81, 127, 170.
 Voedvrouwen (opleiding v.): 64—65,
 285.
 Vrouwelijke leerkrachten: 186—187, 317.
 Vrouwelijke leerlingen, zie Meisjesleer-
 lingen.

 Waal (E. de): 88.
 Waal (L. J. W. de): 158, 177.
 Waal Malefijt (J. H. de): 322.
 Weltevreden, zie Batavia.
 Werdly (G. H.): 75.
 Westerveld (D. J. A.): 349.
 Westkust van Sumatra: 8—9, 54, 159,
 236, 239, 251, 311.
 Wilkens (J. A.): 247—248.
 Wiltens (Caspar): 22.
 Wintgens (W.): 193.
 Wogma (Joannes): 21.
 Woltjer (J.): 339, 345.

- Wonosobo: 351.
Wyck (C. H. A. van der): 224.
Wyck (O. van der): 292.
- Xaverius (Franciscus): 16—17.
- Zangscholen: 270.
Zeevaartscholen: 48—49, 53, 64, 78,
86—87.
Zelfbesturen: 169.
Zendelinggenootschap (Ned.): 60—61,
80, 91, 102, 115—118, 136—137, 166,
168, 173, 194, 205, 217, 230, 357.
Zending (Prot.): 33, 52, 60—61, 79—
81, 91, 115—122, 136—137, 165—168,
187, 194—195, 205, 208—211, 264—
265, 299—301, 356—360.
Zendingsvereniging (Nederl.): 137.
Zendingsvereniging (Utrechtsche): 137.
Ziesel (J. H.): 314.
Zuid-westereilanden: 33, 114, 117, 120,
168, 228—229.
Zwaan (B. H. P. van der): 347.

