

АКАДЕМИЯ НАУК СССР  
ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО СССР  
ВОСТОЧНАЯ КОМИССИЯ

# СТРАНЫ И НАРОДЫ ВОСТОКА

Под общей редакцией  
члена-корреспондента АН СССР  
Д. А. ОЛЬДЕРОГГЕ

ВЫПУСК XVII

СТРАНЫ И НАРОДЫ  
БАССЕЙНА ТИХОГО ОКЕАНА

Книга 3



ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»  
*Главная редакция восточной литературы*  
Москва 1975

---

**В. А. Цыганов**

**СИСТЕМА ПРОСВЕЩЕНИЯ  
В КОЛОНИАЛЬНОЙ ИНДОНЕЗИИ  
И НАЦИОНАЛЬНО-ОСВОБОДИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ  
(1900—1942 гг.)**

Многоплановая система народного просвещения, созданная голландцами в колониальной Индонезии, была и остается предметом пристального внимания, споров деятелей национально-освободительного движения Индонезии, ученых, педагогов-специалистов. Исследовавшая эту уникальную систему в 1933 г. группа ученых США и Британии<sup>1</sup> пришла к заключению, что «голландцы создали одну из эффективнейших колониальных систем образования» [7, 71], открыв народу путь к прогрессу. Сукарно же в своей малоизвестной довоенной статье «Быть учителем во время подъема» отмечал, что система просвещения в Голландской Индии адекватно отражает колониальное общественное устройство и закрепляет неравенство [33, 614—615]. Индонезийский ученый Селосумарджан, развивая эту мысль, утверждает, что целью данной системы было искусственное создание верной голландцам элиты [29, 343].

**Становление и развитие государственной системы  
просвещения колониальной Индонезии**

*Периоды развития.* В индонезийской деревне издавна сложилась народная система образования, восходящая к средневековой Индии. Сельские учащиеся посещали так называемые песантрены, где с помощью мусульманских наставников — кьяи изучали Коран, хадис — «житие пророка Мохаммеда» и принципы исламского законоучения, по своему выбору делая упор на любую из этих «дисциплин». Завершившие курс обучения становились влиятельными людьми в местной мусульманской общине. Лишь много позднее появляются мадраса (мед-ресе) — начальные церковные училища, сочетающие духовные предметы с немногими светскими. Как правильно отмечают индонезийские историки, эти школы (по крайней мере песантрены) «консервировали старые формы общественной жизни» [29, 343], т. е. феодально-общинные пережитки.

В городах, главным образом на Яве, с начала XIX в. существовали немногочисленные начальные школы европейского типа для детей голландских чиновников. Вне Явы, в так называемых Внешних владени-

---

<sup>1</sup> Эта группа представляла Фонд Джулиуса Розенвальда — частную американскую организацию, финансирующую изучение и сопоставление систем просвещения в различных (в том числе колониальных) странах с целью совершенствования американских, в частности негрятянских, школ.

ях, подобные школы создавались в основном христианскими миссиями. Первым индонезийским учащимся в голландской школе стал внук яванского принца, который был принят туда только в 1867 г.

Лишь в конце XIX в., с началом перехода метрополии к «этической политике»<sup>2</sup>, начала складываться государственная система просвещения для индонезийцев, развитие которой можно условно подразделить на следующие периоды.

Первый период (с 1893 по 1907 г.) — создание школьной системы в городах, положившее начало откровенной расовой сегрегации и классовой дифференциации в сфере просвещения. В эти годы были основаны два типа начальных школ: так называемые школы I класса, предназначенные для детей аристократии и феодально-чиновничьей прослойки (прияи), и школы II класса для «среднего сословия» — детей торговцев, низшего чиновничества, богатых крестьян. Тип и методика преподавания были западными, однако предметы преподавались не на голландском языке, не был он представлен и в качестве отдельной дисциплины. Единственными голландцами в таких школах были учителя. Эти школы отражали и классовую дискриминацию: срок обучения в школах I класса был на год дольше (пять лет), и преподавательский состав, пособия и учебники лучше, чем в школах II класса. Третьим типом городских школ были начальные европейские школы для голландских детей. Они представляли собой точный сколок с соответствующих школ в метрополии. За редчайшими исключениями, туда не допускались даже дети представителей индонезийских привилегированных классов.

Второй период (с 1907 по 1914 г.), совпадающий с расцветом «этической политики», знаменует важные сдвиги в системе государственного просвещения. Система голландского управления была децентрализована и распространена на все острова Внешних владений. Появилась охватывающая весь архипелаг кредитная система. Одновременно наблюдалось бурное вторжение частного западного капитала (в 1909 г., например, в Нидерландской Индии обособились 232 новые западные компании с капиталом 47 млн. гульденов, в 1911 г. — 290; их капитал превысил 74 млн. гульденов [21, 71]). Государство и частный капитал начинают ощущать острую нехватку служащих, клерков, фельдшеров, телеграфистов, техников и т. п. Широкое же использование голландцев было экономически невыгодным, так как им приходилось выплачивать высокие колониальные оклады и возмещать дорогостоящие поездки на родину в отпуски. Массовое привлечение местных кадров стало, таким образом, объективной необходимостью. С 1913 г. было официально разрешено допускать индонезийцев на все посты в государственном аппарате.

В связи с этим число школ II класса увеличилось более чем вдвое; срок обучения в них возрос. После их окончания выпускники получали возможность поступить на два-три года в профессиональное училище. Однако голландский язык по-прежнему не был включен в программу.

Еще более заметные изменения произошли в школах I класса: со второго или третьего года обучения в них вводится преподавание голландского языка, курс обучения становится семилетним. Наконец, они подразделяются на две группы: «голландско-туземные» (ХИС) и «голландско-китайские школы» (ХЧС) — в зависимости от этнического состава учащихся. Европейские начальные школы (ЕЛС) для голланд-

---

<sup>2</sup> Об «этической политике» и ее воздействии на колониальную Индонезию см.: [2, 47—76].



Европейская начальная школа

ских детей практически остаются без изменений. Таким образом, расовая сегрегация в это время становится еще более отчетливой.

Но наиболее значительным мероприятием на данном этапе было создание сельских школ (деса-схолен) с трехгодичным курсом обучения и преподаванием на местных языках. Это начинание могло стать важным шагом на пути ликвидации неграмотности, если бы оно проводилось более быстрыми темпами. И хотя в 1912 г. насчитывалось уже 2500 сельских школ (в 1905 г.— только 723) [19, 65], их требовалось в десятки раз больше.

В 1914 г. на Яве и Мадуре, по официальным данным, на 1000 жителей приходилось 14 учащихся, тогда как в Голландии — 150 человек [2, 65].

Наконец, в эти же годы оформляются первые средние школы, полные (ХБС) для европейцев и неполные (МЮЛО) главным образом для «туземцев». Индонезийцы и китайцы, окончившие ХИС и ХЧС, получили возможность продолжать учебу в МЮЛО. В 1914 г. создается учительский техникум в г. Пурвореджо для обеспечения ХИС учителями.

На третьем этапе (1914—1921 гг.) развития государственной образовательной системы была поставлена задача ликвидации разрыва между МЮЛО и деса-схолен и школами II класса. Дело в том, что индонезийские подростки, окончившие школы этих типов, не могли продолжать свое образование. «Трагедия туземных школ II класса, — справедливо отмечает американец Р. ван Нил, — заключалась в факте, что они возбуждали в учениках аппетит к успеху и продвижению в колониальном мире, где доминировал Запад, но не снабжали их ни дипломом, ни предпосылками для удовлетворения этого голода» [19, 70]. Путь в МЮЛО для выпускников сельских школ и школ II класса был закрыт: там преподавание велось на голландском языке.

Для преодоления языкового барьера в 1921 г. было решено создать так называемые связующие школы (схакелсхолен) — пятилетнюю школьную надстройку над деревенской школой и над первыми тремя классами «стандартной» городской школы (так стали называться школы II класса). Голландский язык в них преподавался как отдельный



Школа МЮЛО в Бандунге

предмет в последних трех классах. Окончив эту школу, индонезийский юноша из простонародья мог, как декларировалось, поступить в подготовительный класс МЮЛО «на равных правах с сыном аристократа». Но в отличие от последнего он не мог и помышлять о продолжении образования в европейской средней школе или европейском лицее.

В 1919 г. голландские власти создают два типа «туземных» школ всеобщего полного среднего образования со специализацией по гуманитарным (типа гимназии — АМС-«А») и естественным наукам (типа реального училища — АМС-«Б»), а также ряд «туземных профессиональных школ». Появилось несколько специальных школ и для европейцев. Расовая сегрегация и национальная дискриминация продолжали развиваться — теперь на более высоком уровне. В 1920 г. открывается первый вуз — частный (с 1924 г. ставший государственным) политехнический институт в Бандунге.

Четвертый период (с 1921 по 1942 г.) по преимуществу и представляет предмет изучения в настоящей работе. К 1942 г. голландская государственная система просвещения отлилась в формы, зафиксированные на схеме 1. Наиболее характерным моментом данной системы является нарочитое разделение ее на две сферы, два замкнутых мира. Объясняется это тем, что при ее формировании голландцы руководствовались принципом «индонезийское образование для масс и голландское образование для лидеров» [36, 218].

*Колониальная политика голландцев в области просвещения.* Большинство исследователей Запада отмечают механический, не продуманный до конца характер этой системы. Р. ван Нил с полным основанием бросает «этикам» упрек в том, что никто из них не задумывался всерьез над возможными последствиями ее внедрения в Индонезии [19, 66].

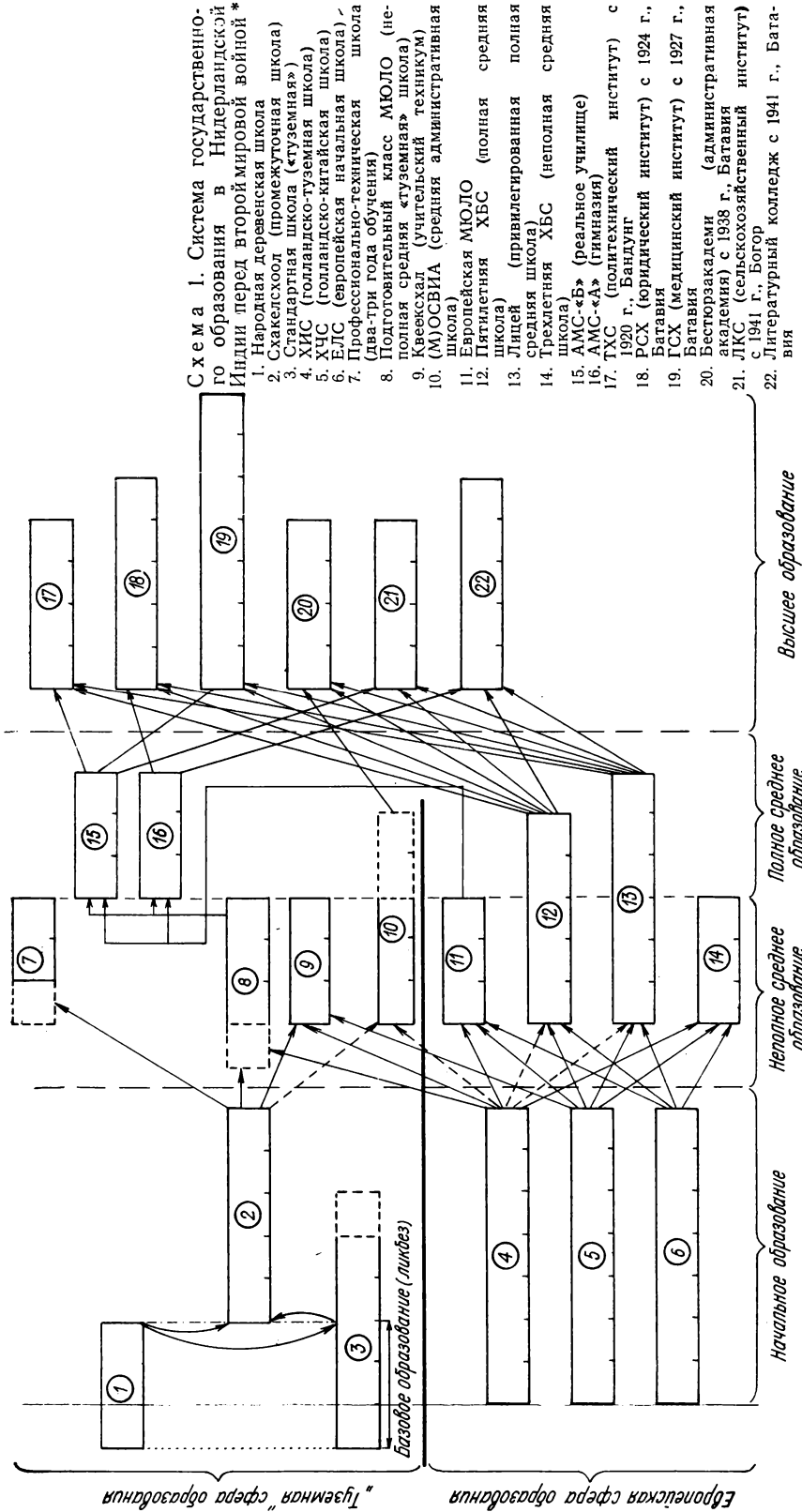


Схема 1. Система государственно-го образования в Нидерландской Индии перед второй мировой войной\*

1. Народная деревенская школа (школа)
2. Схалскоол (промежуточная школа)
3. Стандартная школа («туземная»)
4. ХИС (голландско-туземная школа)
5. ХЧС (голландско-китайская школа)
6. ЕЛС (европейская начальная школа)
7. Профессионально-техническая школа (два-три года обучения)
8. Подготовительный класс МЮЛО (не-полная средняя «туземная» школа)
9. Квексхал (учительский техникум)
10. (М)ОСВИА (средняя административная школа)
11. Европейская МЮЛО
12. Пятилетняя ХБС (полная средняя школа)
13. Лицей (привилегированная полная средняя школа)
14. Трехлетняя ХБС (неполная средняя школа)
15. АМС-«Б» (реальное училище)
16. АМС-«А» (гимназия)
17. ТХС (политехнический институт) с 1920 г., Бандунг
18. РСХ (юридический институт) с 1924 г., Батавия
19. ГСХ (медицинский институт) с 1927 г., Батавия
20. Бестюракадеми (административная академия) с 1938 г., Батавия
21. ЛКС (сельскохозяйственный институт) с 1941 г., Богор
22. Литературный колледж с 1941 г., Бата-вия

\* Настоящая схема составлена автором с использованием [6; 7; 18; 19; 35].

Англо-американская комиссия, изучавшая постановку образования в Индонезии, называет четыре цели, которые сознательно или под-сознательно преследовали колонизаторы: с одной стороны, «превратить туземные народы в европейцев»; «обучать их таким образом, чтобы они могли стать квалифицированными рабочими, пригодными для эксплуатации Западом» (!); с другой стороны, «сохранить туземным народам их собственные обычаи и культуру»; и, наконец, «сохранить в них уважение к древнему порядку...» [7, 97].

При этом очевидно, что первый пункт относится по преимуществу к местной аристократии и бюрократии. Так, Хюргронье еще в конце XIX в. выдвигал предложение «превратить туземную традиционную аристократию в образованную элиту западного типа» [19, 176]. Во втором пункте речь идет о создании слоя городского и плантационного пролетариата, третий касается преимущественно сельского населения, а четвертый относится ко всем слоям индонезийского общества. Первой цели был призван служить западный сектор системы просвещения, трем последним — индонезийский.

«Голландская политика в области просвещения в значительной степени отражала политику администрации Нидерландской Индии», — отмечает современный индонезийский автор Селосумарджан [29, 354]. Кроме того, эта политика в начале XX в. была направлена на то, чтобы облегчить победное вторжение в экономику Индонезии частного западного капитала. Даже весьма консервативные западноевропейские авторы вынуждены констатировать, что развитие экономики колониальной Индонезии в XX в. базировалось на поощрении частного капитала [19, 180]. Ввиду экономической и военной слабости Голландии и проводимой ею в связи с этим «политикой открытых дверей» в ее колонию интенсивно вторгался также капитал других европейских стран, США и Японии. Вряд ли поэтому можно оспаривать мнение западных ученых, согласно которому подобный пристальный «интерес» к ее колонии был одним из факторов, заставивших Голландию «уделить серьезное внимание как защите своих владений, так и их развитию» [7, 42].

Соответственно и система просвещения призвана была готовить в расширенных масштабах кадры образованных чиновников гражданской администрации и клерков, владеющих голландским языком, что, в частности, облегчало деятельность вновь прибывшим предпринимателям, которые, в отличие от голландских колониальных чиновников, получивших специальную подготовку, с местными языками не были знакомы, — а также многочисленный технический и обслуживающий персонал и хотя бы минимально грамотную и квалифицированную рабочую силу для растущих как грибы предприятий Запада<sup>3</sup>. Как отмечает группа англо-американских ученых, «единственное, чего этот коммерческий народ (голландцы. — В. Ц.) добивается от системы туземных школ, это чтобы они стали средством подготовки дешевых клерков и механиков и, возможно, распространили грамотность в достаточной степени — для расширения рынка европейских товаров» [7, 89].

Отсюда и принципы, которыми руководствовались голландцы, создавая систему просвещения, — «индонезийское образование для масс и голландское образование для лидеров» [35, 218].

<sup>3</sup> Не случайно первая фельдшерская школа в Голландской Индии (СТОВИА) была создана в 1900—1902 гг. под «прямым давлением плантаторов», как отмечает Р. ван Нил [19, 51]. В 1913 г. она была преобразована в подобие медицинского техникума повышенного образца, и второй такой медицинский техникум (НИАС) был создан в Сурабае. Оба этих учебных заведения должны были обеспечить плантации и фабрики дешевым медобслуживанием.

Действительно, государственная система образования (как это явствует из схемы 1) представляла собой две замкнутые сферы, два самодовлеющих мира.

*Западный сектор системы просвещения.* Начальное образование европейского образца проводилось тремя типами семилетних школ, разграниченными по национальному признаку: ЕЛС, ХЧС и ХИС. Последние представляли собой питомники для привилегированной «туземной элиты», отгороженные от «простонародья» высокой платой за обучение и сословным цензом. При этом ХЧС и ХИС сближало то, что в них голландский язык, не применявшийся как средство общения в китайских и индонезийских семьях, первые два года преподавался как предмет, а последующие пять лет являлся средством обучения. Однако большим функциональным сходством обладают как раз европейские начальные школы (ЕЛС), обучавшие детей голландской крупной буржуазии и немногих детей высшей индонезийской аристократии, и ХЧС, где учились дети средней компрадорской китайской буржуазии. Выпускникам китайских и голландских школ достаточно было простой сдачи экзаменов, чтобы попасть в лицей, пятилетнюю или трехлетнюю среднюю школу (ХБС) и далее — в вуз. Они, как правило, не поступали в средние школы «туземного типа» (АМС). Напротив, значительная часть выпускников ХИС, не обладавшая высоким происхождением (а часто и необходимыми средствами) для дальнейшей учебы в голландских средних школах, была вынуждена поступать в «низшие туземные средние школы» (МЮЛО) с перспективой последующего поступления в полную среднюю школу (АМС). Выпускники ХИС, избравшие преподавательскую или другую специальную профессию, могли поступить в учительский техникум или в профессиональное училище. Лишь единицы из них попадали в специальную школу для подготовки чиновников гражданской администрации (ОСВИА, затем МОС-ВИА). Кандидатов в последнюю из числа сыновей местной аристократии отбирал лично голландский резидент по согласованию с феодальным князем-регентом.

Следует отметить, однако, что до 1906—1907 гг. индонезийские аристократы не обнаруживали особого желания посылать своих детей в школы европейского типа. Не исключено, что поначалу они опасались изоляции выпускников «безбожных» западных школ в обществе, где все еще задавали тон песантрены. Лишь успешная карьера первых индонезийцев — выпускников средних школ в Индонезии (или выпускников вузов в Голландии) убедила их в целесообразности подобного решения. Правительство Нидерландской Индии, со своей стороны, подтолкнуло приток в школы детей высших приири, подтвердив в 1913 г. наследственное право регентов, однако при обязательном условии соотвествующего образовательного ценза наследника. С этих пор поток домогающихся поступления в школы западного типа возрастал с каждым годом и спрос на европейское образование далеко превышал предложение вплоть до самого вторжения японцев.

Все школы западного типа находились в городах. В крупных городах их целиком финансировало центральное правительство, в областных и уездных центрах — так называемые муниципальные органы самоуправления, и, кроме того, до 10% расходов покрывалось за счет фонда, вносимого деревенскими общинами. Учителя, как правило, были голландцами. Среди преподававшихся предметов были математика, география, экономика, английский язык и история.

Все исследователи голландской системы просвещения отмечают с начала второго десятилетия XX в. возникновение и бурный рост тяги всех слоев городского населения к западному образованию. Эпитет «за-



падный» становится синонимом определений «прогрессивный», «современный». Песантрены начинают приходить в упадок. Вместе с этим наблюдается и заметное ослабление интереса населения (особенно городского) к национальной культуре. Объяснение этого явления кроется вовсе не в «восхищении туземцев своими старшими братьями» — голландцами [7, 49], а в осознании индонезийцами роли современного образования, науки и техники как источника могущества белых. Школа же закрепляла мнение о превосходстве всего западного.

Не только в европейском, но и в индонезийском секторе образования истории и географии Нидерландов отводилось неизмеримо больше внимания и времени, чем историческому прошлому и географии Индонезии. Вообще, школа восхваляла все западное, культивировала западный индивидуализм, противопоставляя его свойственному индонезийскому обществу коммунизму; превозносила европейскую, в особенности голландскую, культуру в ущерб индонезийской. Индонезийские интеллигенты жаловались, что школа вытравила эмоциональные моменты в воспитании, заменяя их сухим рационализмом. Все неголландцы — исследователи данного вопроса единодушно признают, что такое образование отрывало индонезийскую молодежь от родной почвы, превращало ее в «коричневых голландцев», часто с чувством стыда и презрения взиравших даже на привилегированные слои индонезийского общества, откуда они вышли, не говоря уже о «простонародье»<sup>4</sup>.

Английские и американские авторы с полным основанием отмечали также, что с точки зрения систем просвещения их стран голландская система была скорее обучением, нежели образованием в полном смысле слова [7, 74; 4, 498].

Наконец, при трудоустройстве выпускников или получении разрешения на поездку в Голландию для завершения образования главным критерием для колониальных властей оставались не одаренность молодых людей, не достигнутый ими интеллектуальный уровень, а их социальное происхождение и степень лояльности к колонизаторам. Поэтому сыну аристократа отдавалось предпочтение перед сыном мелкого приями-чиновника, евразийцу — перед китайцем и индонезийцем, китайцу — перед «туземцем», индонезийцу-христианину с Амбона, Северной Суматры или Северного Сулавеси — перед индонезийцем-мусульманином с Явы.

*Индонезийский сектор просвещения.* Совсем иной мир представляло так называемое «туземное» образование. Его фундамент был заложен при генерал-губернаторе ван Хейтце вместе с созданием трехлетних «деса-схолен», просуществовавших до провозглашения республики. В городах им соответствовала первая трехгодичная ступень «стандартной школы» (бывшей школы II класса). Эти школы давали даже не начальное, а еще более низкое, базовое образование, главной целью которого была, в сущности, ликвидация неграмотности — задача, так и оставшаяся неосуществленной: в 1930 г. лишь 6,5% индонезийцев (т. е. около 4 млн. человек) умело читать и писать хотя бы на одном из употребляющихся в стране языков, и только 340 тыс. из них могли общаться на голландском языке. Выпускник деревенской школы до 1921 г. был лишен всякой возможности продолжать образование. Окончивший «стандартную школу» в городе при желании продолжал учиться в так называемой «продленной» трехклассной школе, последний

---

<sup>4</sup> Тип такого юноши выведен известным индонезийским общественным деятелем и писателем Абдул Мусом в переведенном на русский язык романе под знаменательным названием «Неправильное воспитание» [3].

класс которой давал ему подобие специализации: в земледелии, портняжном, кузнечном, столярном, слесарном деле и т. п.

В 1921 г. с образованием так называемой «промежуточной» или «связующей» школы (схакелсхоол) детям индонезийской буржуазии был впервые открыт путь к овладению голландским языком, а с ним — к неполному (затем и к полному) среднему образованию. Схакелсхоол первая из «туземных» школ обеспечивала выпускнику путь скромные, но все же знания голландского языка, дававшие ему хоть какую-то возможность поступить в подготовительный класс неполной средней школы (МЮЛО), по окончании которой он мог надеть наконец вожде ленный белый мундир колониального клерка. Второй возможностью было поступление в профессиональные двух- или трехгодичные школы, выпускавшие техников для плантаций и фабрик. Третьим вариантом был учительский техникум. Однако у выпускника схакелсхоол не было никакой надежды преодолеть «цветной барьер» и получить европейское среднее образование. Очевидно, что создание схакелсхоол являлось официальной констатацией краха концепции «голландский язык для общения господ, местные языки — для общения слуг и для отдачи им распоряжений». Бурное развитие частного капитала ликвидировало запрет «туземцам» изучать язык их господ<sup>5</sup>.

С созданием двух типов «туземных» всеобщих средних школ (АМС) индонезийский юноша наконец обретал возможность получить такое же образование, как и выпускник голландского лицея, и поступить в институт — впрочем, не любой (как, скажем, выпускник лицея или пятилетки (ХБС), а соответствующий профилю законченной им средней школы (гимназии или реального училища).

При этом, однако, нельзя не учитывать весьма ограниченного числа МЮЛО и АМС, а также дороговизны обучения в них<sup>6</sup>, не говоря уже о вузах. Кроме того, еще одно обстоятельство не может не привлечь нашего внимания. Питомцу европейского сектора образования приходилось тратить на обучение 17 лет, чтобы стать инженером, и 20 лет, чтобы стать врачом. Индонезийскому же юноше, пробивающему себе путь в секторе «туземного» просвещения, пришлось бы учиться соответственно 19 лет и 22 года<sup>7</sup>. Бремя платы за обучение в школах европейского типа в течение этих долгих лет могли вынести только весьма обеспеченные люди.

Характерно, что распространение образования в деревне было встречено населением с большой холодностью, сохранившейся вплоть до революции 1945 г. Голландские колонизаторы наперебой сетовали на «косность» и «лень» деревенских жителей. Англо-американская группа исследователей категорически отвергла эти нарекания [7, 85—

<sup>5</sup> В книге уже упоминавшейся англо-американской миссии можно встретить забавные lamentации на то, что «империя с шестидесятимиллионным населением» с трудом добилась права изучать голландский — «один из наименее распространенных европейских языков». «Невольно роняешь слезы, — пишут участники обследования, — видя борьбу островитян Ост-Индии за изучение западного языка — и все это только для того, чтобы обнаружить, что это язык малой нации, обитающей в маленьком уголке Европы» [7, 79]. В этих словах отчетливо сквозят великодержавно-шовинистические настроения «гостей Департамента просвещения» Нидерландской Индии.

<sup>6</sup> Хотя ежегодная плата за обучение для голландца в средней школе составляла 120, а для индонезийца — «только» 10 гульденов, разница в жизненном уровне была настолько велика, что голландская семья без особого труда оплачивала содержание в школе даже нескольких детей, тогда как индонезийская, как правило, едва была в состоянии покрыть расходы на обучение хотя бы одного ребенка.

<sup>7</sup> Так, например, Сукарно, выходящий из семьи малоимущего друга Радена Сукемиди, школьного учителя, лишь при поддержке влиятельного дальнего родственника Х.О.С. Чокроаминото удалось после деса-схоол перейти в ХИС, затем окончить пятилетнюю ХБС и Бандунгский политехнический институт, в итоге затратив на образование 19 лет.

86], но не сумела дать удовлетворительное объяснение самому явлению.

По-видимому, объяснялось это, во-первых, склонностью родителей к «старым, испытанным» формам традиционного образования — песантренам и мадраса; во-вторых, тем, что деревенская школа не открывала перед окончившим почти никаких новых возможностей; в-третьих, обучение части крестьянских детей в продленной школе сельскохозяйственным новшествам (например, использованию удобрений и т. п.) не приносило реальной пользы, так как крестьянин не мог при его мизерном доходе применить эти новшества в своем хозяйстве. Еще большее недоверие питала деревня к схакедсхоол, не без основания считая, что она только вскружит деревенскому подростку голову, не дав ему реальной возможности поступить на желанную, но недостижимую государственную службу. Не удивительно поэтому, что практика школ «туземной» сферы просвещения обнаружила невероятно высокую текучесть учащихся. «Только 33% учеников, поступивших в трехгодичную деревенскую школу, оканчивали ее. Для пятилетней стандартной школы эта доля составляла 37%, а для семилетней голландско-индонезийской школы (ХИС) — 40,9% [36, 218]<sup>8</sup>. Столь высокий процент отсева объяснялся, помимо всего прочего, и тем, что школьный год в деревне совершенно не был приспособлен к сельскохозяйственному циклу. Посевная и уборочная страда неминуемо отвлекала детей от школы. Наиболее поразительным, однако, является не само это явление, а то, что «пекущиеся о развитии массового туземного образования» голландцы «не заметили» его и не сделали ни одной попытки привести школьный год в соответствие с циклом местного земледелия.

Здание деревенской школы обычно строилось общиной, которая также поставляла мебель и простейшие школьные пособия. В примитивном здании утром занимались школьники двух первых классов, а в полдень — ученики старшего, третьего, класса.

Учителей в деса-схоол было, как правило, двое. Они были индонезийцами. Их назначал департамент просвещения после сдачи соответствующих экзаменов или окончания учительского техникума. Жалованье им выплачивалось правительством. Выступая по отношению к учителям в качестве нанимателя и предлагая всем школам стандартные программы, правительство, не обременяя себя большими затратами на «туземные» школы, вместе с тем сохраняло над ними эффективный контроль.

«Стандартные школы» содержались на муниципальные средства и частично за счет отчислений от деревенских общин.

Преподавание во всех этих школах велось на местных языках (яванском, сунданском, даякском, минангкабау и т. п.). Характерно, что голландцы не сделали никаких попыток унифицировать средство обучения путем повсеместного введения понятного для всех малайского (ныне индонезийского) языка, опасаясь, по-видимому, сплочения своих подданных на любой основе. Голландские (или евразийские) учителя в индонезийском секторе просвещения использовались обычно на уровне МЮЛО, АМС и специальных неполных средних школ, реже — в старших классах схакедсхоол. В 1932 г. под ударами мирового экономического кризиса произошел бурный процесс индонезиации учительского состава в школах этого типа, сопровождавшийся увольнением дорогостоящих европейских педагогов.

Пороки голландской колониальной системы просвещения сказывались и в «туземном» образовании. «Наша критика,— писала англо-американская комиссия,

---

<sup>8</sup> Между тем было установлено, что только после четырех (!) лет обучения учащийся мог считаться грамотным.

риканская исследовательская группа, в целом восторговшаяся „успехами“ голландских колонизаторов в области просвещения,— нацелена против системы — пусть даже компетентной,— направленной на отрыв народа от его собственных традиций и образа жизни» [7, 72].

Государственную систему просвещения колониальной Индонезии характеризовало отделение ее от церкви, нейтральность в вопросах религии. Никогда не чувствовавшая себя в Индонезии особенно прочно, слабая империалистическая Голландия, памятуя мощный размах народных войн, ведшихся под знаменами ислама (например, яванской и ачехской войн), избегала использовать школы для насаждения христианства. Однако это не было выражением равнодушия к вопросам религии. Функции распространения христианства и развития просвещения просто были разделены. Первой из них не без успеха занимались католические и протестантские миссии, пользовавшиеся финансовой поддержкой правительства.

Наконец, школьное образование в Индонезии, несмотря на горячие рекомендации «этиков», в более слабой степени, чем системы просвещения других колониальных держав, охватывало девочек. Их удельный вес в начальных и средних школах не превышал  $\frac{1}{7}$  и все более сокращался по мере подъема к вершине образовательной пирамиды.

*Высшее образование.* Если в первой четверти XX в. индонезийцы — выпускники средних школ и вузов без особого труда находили себе достойное их образования место в западном секторе плюралистического колониального общества, то в конце 20-х и в 30-х годах становится все более ощутимым «перепроизводство» интеллигенции с точки зрения колониального режима. «Подобно французам в Индокитае, голландцы не были горячими сторонниками того, чтобы давать туземцам образование, кроме начального,— отмечал Д. Холл.— Опасаясь, что просвещение может способствовать народному недовольству, они медлили с введением среднего и высшего образования» [4, 497—498]. Члены англо-американской исследовательской миссии также констатировали «мудрую медлительность» правительства в этом отношении, объясняя ее помимо приведенного выше довода еще и дороговизной школ европейского типа [7, 78]. Однако они указывали и на то, что давление снизу, вызванное массовой тягой к среднему западному образованию, было столь велико, что правительству приходилось шаг за шагом сдавать позиции.

Еще более медленно развивалась система высшего образования, где осуществлялось слияние воедино обоих секторов колониальной системы просвещения. Только в 1920 г. (намного позже, чем в других колониальных странах) в Индонезии был создан первый вуз — политехнический институт. В 1924 г. получил статус вуза юридический колледж в Батавии, основанный в 1908 г. В 1927 г. также на базе среднего медицинского учебного заведения (СТОВИА) был основан медицинский институт с семилетним курсом обучения. В 1938 г. правительство учредило Академию административного управления — вуз, предназначенный только для представителей самых высших слоев индонезийского общества. Наконец, в 1941 г. в результате долгих настояний индонезийской и прогрессивной голландской общественности в Батавии было объявлено об открытии филологического колледжа, который после присоединения к нему юридического и медицинского факультетов должен был стать университетом Нидерландской Индии. Однако японское вторжение помешало осуществлению этих замыслов. В том же, 1941 г. сельскохозяйственный техникум в Богоре был преобразован в институт.

Уже на рубеже XX столетия индонезийские аристократы начали посылать своих сыновей на учебу в средние и высшие учебные заведения Голландии. Получив в метрополии образование (преимущественно юри-

дическое и медицинское), дети прияи занимали видное место в жизни колониального общества, и их пример неудержимо увлекал другие, менее зажиточные слои, готовые идти на самые большие лишения ради того, чтобы пробить хотя бы одному из сыновей «путь вверх». Если до начала первой мировой войны образование за границей получали в основном дети прияи «старого типа» — представители высшей феодально-бюрократической прослойки, то после 1919 г. это, как правило, не только выходцы из средних и низших слоев прияи (Сартоно, Сутомо), но и нередко представители нарождающейся буржуазии (Сукиман, Хатта) или разночинной интеллигенции (братья Мангункусумо).

*Новые слои образованной элиты и национально-освободительное движение.* Индонезийская средняя школа и голландские вузы в начале 20-х годов (за исключением некоторых, закрытых для разночинцев и низших прияи специальных учебных заведений), в сущности, начинают формировать новую, в отличие от старой элиты крови, менее изолированную социальными перегородками от масс элиту, чей авторитет и чье влияние определялись дипломами и профессиональной квалификацией.

Постепенно главным условием для получения образования становится не высокое происхождение, а состояние кошелька родителей.

Но особенно знаменательным было воздействие буржуазно-демократических свобод на выходцев из колоний, где царили бесправие и произвол. В Голландии они впервые осознавали себя как человеческие личности. Знакомство с политической жизнью страны, возможность более глубокого изучения истории французской революции и борьбы Нидерландов против испанского владычества способствовали зарождению вольнолюбивых идей в умах молодых представителей колониальной Индонезии.

Идеи научного социализма, имевшие последователей даже среди индонезийских студентов старой формации (например, таких в дальнейшем умеренно-либеральных деятелей, как Раджиман Ведьодининграт [19, 54]), после первой мировой войны оказали особенно большое влияние на студентов-разночинцев, бывших свидетелями создания первых национальных организаций в Индонезии и огромного размаха широкого демократического движения, возглавленного Сарекат Исламом<sup>9</sup>. Не удивительно поэтому, что основанное в 1908 г. землячество индонезийских студентов в Голландии (Индисе Ференигинг) под воздействием революционного подъема в Европе и экономического кризиса капитализма 1921—1922 гг. все более отчетливо преобразовывалось в политический союз (Перхимпунан Индонесиа — ПИ), открыто выдвинувший в 1922 г. лозунг несотрудничества с колониальными властями и требование полной независимости Индонезии. Для этого союза были характерны отчетливо выраженные «националистические обертоны» [19, 223] и тяготение к марксизму, ибо капитализм рассматривался его членами как система, абсолютно неприемлемая в будущей свободной Индонезии.

Необходимо отметить, что в последние 15 лет голландского владычества наблюдались постепенное сближение «старого» и «нового» слоев образованной элиты и в значительной степени их нивелировка. Этому в немалой степени способствовало изменение взглядов на индонезийскую культуру. Ее источником признается отныне не крaтон — дворец крупного феодала, а деревня — деса. Способствует этому и появление новых, революционно-националистических политических организаций, выступивших вслед за Сарекат Исламом и КПИ с идеями объединения всего национального движения Индонезии — теперь на националистической основе.

<sup>9</sup> Подробнее об этом см.: [2, 135—326].

Вместе с тем бурный приток «новых прияи», получивших образование после первой мировой войны, быстро насытил потребности государственного аппарата и частнокапиталистических предприятий. В то же время государственные и частные школы, школы миссий, учебные заведения национальных союзов продолжали выпускать все новые и новые группы образованных юношей, претендовавших на заполнение вакансий, которых более не было.

Так, в 1928—1932 г. в стране имелось 23 тыс. индонезийцев, получивших низшее образование, и около 600 — среднее, в то время как вакансии на низшие должности составляли 4872—6054 человека, а на средние и высшие — 190—270 человек [15, 49]. Начался период нараставшей «инфляции дипломов», «перепроизводства интеллектуальной элиты» и «рождения интеллектуального пролетариата». Этот процесс порождал озлобление и разочарование, что, в свою очередь, вело к объединению и борьбе против колониализма, препятствующего модернизации и развитию страны. Р. ван Нил приводит в своей монографии знаменательные статистические данные, неопровержимо доказывающие, что из 1000 человек, сосланных за участие (или содействие) в антиколониальном восстании 1926—1927 гг., 75% были грамотными (при уровне грамотности в стране, не превышающем 5%), а около 50% учились в начальных школах, не дававших выпускникам возможности получения мест на государственной службе и ставивших их в положение «интеллектуального пролетариата», страдающего от безработицы [19, 234—235].

Попытки голландских властей в конце 30-х годов сократить «производство элиты дипломов» путем урезывания расходов на образование (в 1929 г. на образование тратилось 9,2% бюджетных средств, в 1937 г. — 6%, а в 1938 г. — лишь 5%, т. е. затраты снизились до уровня 1911 г. [36, 215—216]) были безрезультатными: число выпускников увеличивалось за счет частных школ и школ националистических союзов.

Но, несмотря на «перепроизводство интеллектуальной элиты», к началу 40-х годов Индонезия страдала от почти поголовной неграмотности населения. Амри Ванденбос писал в 1942 г.: «Несмотря на все усилия в области просвещения с 1900 г., сегодня фактически неграмотных больше в абсолютных числах, чем их было в 1900 г. Население школьного возраста увеличивается более быстрыми темпами, чем население, посещающее школу» [36, 215—216].

Таким образом, потерпела крах официальная система образования, насаждаемая голландцами на протяжении полувека.

Общее состояние просвещения в Индонезии накануне начала второй мировой войны характеризуется данными табл. 1. В ней приведены сведения и о частной системе образования, к рассмотрению которой мы переходим.

### **Частная система образования**

Второй обширной сферой просвещения в Индонезии была частная система образования: школы, основанные отдельными лицами голландского, арабского, китайского происхождения; школы индонезийских, мусульманских и либерально-националистических союзов и организаций.

Частные школы появились в колониальной Индонезии раньше, чем государственные, и существовали параллельно с ними на протяжении всего времени голландского хозяйничанья. К началу 40-х годов в «приватных» школах обучалось до 20% всех учащихся [32, 209].

*Школы христианских миссий.* Около  $\frac{2}{3}$  частных школ составляли учебные заведения христианских миссий (до 2200 из 3500 частных школ

**Государственная и частная системы просвещения, а также система школ Таман Сисве  
(1938/39 учебный год)\***

	Начальное образование		Неполные средние школы (МЮГО)		Полное среднее образование		Высшее образование		Итого	
	Число школ	Число учащихся	Число школ	Число учащихся	Число школ	Число учащихся	Число вузов	Число студентов	Число школ	Число учащихся
Государственное образование	429	85 526	32	7 523	9	3 960	4	1 101	474	98 110
«западного типа»										
Государственное и муниципальное образование «туземного типа»**	17 229	1 865 941	1	37	6	939	—	—	17 236	1 866 917
Частные школы, получавшие субсидии	3 091	313 170	26	5 409	9	2 340	—	—	3 126	320 919
В том числе:										
нейтральные в вопросах религии	202	30 382	3	664	3	695	—	—	208	31 741
католические	748	86 647	11	1 841	4	792	—	—	763	89 280
протестантские	1 991	178 286	12	2 904	2	853	—	—	2 005	182 043
мусульманские	150	17 855	—	—	—	—	—	—	150	17 855
<b>Всего государственных и частных школ и учащихся</b>	<b>20 749</b>	<b>2 264 637</b>	<b>59</b>	<b>12 969</b>	<b>24</b>	<b>7 239</b>	<b>4</b>	<b>1 101</b>	<b>20 836***</b>	<b>2 285 946****</b>
Таман Сисва	190	—	26	—	1	—	—	—	217	17 000
									(207)	(20 000)

\* Составлено по: [10, 94—95, 100—103, 116—117, 119—122].

\*\* Включая схакедхолоен (промежуточные школы).

\*\*\* Исключая специальные школы (профессионально-технические школы, учительские и другие техникумы и т. п.).

\*\*\*\* В Нидерландской Индии, по статистическим данным на 1939 г., насчитывалось 60 727 233 человека.

\*\*\*\*\* Данные о Таман Сисве приведены по состоянию на 1933 г.

В скобках указаны данные на конец 1941 г. При каждом отделении ТС существовал по крайней мере один детский сад.

в 1931 г.). Это же соотношение сохранялось и применительно к числу учащихся: 140,5 тыс. из 216,5 тыс. в частных школах [7, 67—68]. В XVII и XVIII вв. школы миссий (с обязательным преподаванием в них закона божьего) отождествлялись с государственными и пользовались государственной поддержкой. Районами распространения миссионерских школ были внеяванские территории — первоначально Молукки, Минахаса и Тимор, в XIX и XX вв. также Тапанули, Центральный Сулавеси, Центральный Калимантан и Западный Ириан. В 1865 г. была ликвидирована специальная государственная администрация для христианских школ. В 1874 г. преподавание религии было исключено из школьных программ. Таким образом, с этого времени школы миссий стали частными учебными заведениями.

Последующие годы (по крайней мере до 1890 г.), когда в Нидерландах к власти пришел блок католической и протестантской партий, историки квалифицируют как время «отчужденности» и даже «враждебности» государства к школам миссий [20, 118; 35, 208]. Затем (особенно после 1909 г.) развитию частных христианских школ был дан полный простор, о чем свидетельствует объем государственных субсидий этим школам: с 1910 по 1912 г. они выросли на 300% [19, 98].

Христианские школы делились на две основные категории. К первой относились «школы миссий» (зендингсхоол), соответствовавшие деревенским начальным школам и городским школам II класса, где преподавание велось на местных языках. Они, как и соответствующие государственные школы, ставили главной целью ликвидацию неграмотности и обучение простейшим профессиональным навыкам. Вторую категорию представляли собственно «христианские школы», соответствовавшие государственным школам западного типа (ЕЛС, ХИС, АМС, ХБС и МЮЛО). В первых классах таких школ образование велось на местных языках, в последующих вводился в качестве предмета голландский язык; наконец, в последних классах голландский становился средством обучения. Различные типы церковных школ отличались от государственных лишь дополнительными дисциплинами, каковыми были «история царства божьего» и история миссий, естественно выдвигавшиеся на первый план. В остальном их учебные планы с 1934 г. были полной копией программ государственных школ. В базовых школах преподавались чтение, счет, письмо и давались начатки профессионального обучения (полеводство, скотоводство, для девочек — рукоделие и поварское искусство), в начальной школе — история, география, зоология, ботаника, физика, арифметика, гигиена, физкультура, первая медицинская помощь и опять-таки ремесло. В неполных средних и средних школах преподавались те же предметы, но на более высоком уровне.

Необходимо отметить, что двери миссионерских школ были широко открыты для представителей всех социальных слоев, включая самые низшие<sup>10</sup>. Кроме того, в этих школах процент девочек был вдвое выше, чем в государственных школах соответствующего типа. И в этом нет ничего удивительного, так как такая политика позволяла «ловцам человеческих душ» легче обращать в христианство население района, где функционировала миссия. Автор интересной статьи о христианской системе просвещения Т. Паэмбонан приводит две любопытные цифры: в районе Посо (Центральный Сулавеси) было обращено в христианство 813 взрослых и 1134 ребенка; на о-вах Ментавэй (у западного побережья Суматры) среди 984 крещеных было 620 детей-школьников [20, 126].

<sup>10</sup> Например, в 1907 г. 4000 учеников христианских школ на Яве из 4005 и 37 421 из 37 793 во Внешних владениях принадлежали к низшим слоям общества [20, 119].



Подавляющее большинство христианских школ получало субсидии от колониального правительства. В 1931 г. из 50 млн. гульденов общих бюджетных ассигнований на нужды просвещения частным школам было выделено 11,4 млн. [7, 69]; свыше половины этой суммы получили христианские школы. Государственная поддержка и крупные ассигнования церкви позволяли миссиям в отличие от государства (которое только в 1931 г. получило свыше 6 млн. гульденов в виде платы за обучение) не взимать плату за обучение.

С конца XVIII в. деятельность школ при миссиях определялась миссионерским центром соответствующей ветви (или секты) христианской религии в Англии, Германии и Голландии. В первой трети XX в. был создан центральный координационный орган в самой колонии — Совет христианских школ Нидерландской Индии, работавший в тесном контакте с Департаментом просвещения колониального правительства.

Христианские школы в 30—40-х годах XX в., в сущности, мало отличались от государственных школ и ставили перед собой в основном те же учебные и идеологические задачи. Что касается их отношения к развивавшемуся индонезийскому национализму, то об этом достаточно красноречиво пишет в своей статье христианин Паэмбонан: «Мы предполагаем, что чувство национализма, живущее в индонезийской христианской общине, подвергалось преимущественно влиянию факторов *извне христианских школ* (курс. наш.— В. Ц.), например через посредство молодежных союзов — как христианских, так и нехристианских» [20, 130].

Кроме государственных и миссионерских школ в колониальной Индонезии существовало также несколько китайских, индийских и арабских школ, содержавшихся соответствующими общинами и придерживавшихся образовательных стандартов своих стран.

Все без исключения национальные союзы Индонезии — как религиозные, так и светские, — понимая важность образования, как правило, имели в своих программах параграф, требующий от правительства расширения системы просвещения и большей ее доступности для народа<sup>11</sup>. Большинство из них, не довольствуясь этим, создавало и свою школьную сеть.

*Исламские союзы Индонезии и мусульманские школы.* Весьма значительной была сеть мусульманских школ, созданная исламскими союзами Индонезии, встревоженными быстрым ростом сети миссионерских христианских школ. Националистические настроения проявлялись в разной степени в школах этих мусульманских организаций. Большинство из них было против «власти кафириров» («неверных», т. е. немусульман), хотя официально заявляли о своей нейтральности в политических вопросах.

В наименьшей степени эти антиголландские настроения прослеживались в школах консервативной ортодоксально-мусульманской партии Нахдатул Улама (НУ), созданной в январе 1926 г. Руководство НУ состояло из сельских мусульманских наставников. Яростно выступая против модернистского ислама, исповедовавшегося Сарекат Исламом и близкими к нему союзами, НУ вносила раскол в исламское националистическое движение и более вредила, чем способствовала ему. Эта ор-

---

<sup>11</sup> Так, II национальный конгресс Сарекат Ислама (октябрь 1917 г.) потребовал от колониального правительства увеличить ассигнования на просвещение, ввести обязательное начальное образование, создать в Индонезии университет и т. п. Политическая сущность этих настояний становится очевидной, если учесть требование конгресса предоставить активное и пассивное избирательное право всем взрослым индонезийцам, умеющим читать и писать на одном из языков Индонезии [подробнее об этом см.: 2, 310, 321—322].

ганизация была особенно влиятельна на Восточной Яве. В Минангкабау духовно близкой ей организацией был Союз исламских религиозных наставников (ПГАИ).

Наиболее мощная, разветвленная и влиятельная сеть мусульманских школ была создана основанной в Джокьякарте в 1912 г. сторонником реформации и обновления ислама (на египетский лад) Къяи Хаджи Ахмад Дахланом новой модернистской организацией — Мухаммадья. Эта организация провозгласила своей целью дальнейшее распространение мусульманской религии, создание исламских (но дающих и хорошую общеобразовательную подготовку) школ, издание литературы по мусульманскому вероучению, основание поликлиник, домов призрения и т. п.<sup>12</sup>.

В сущности, это была разновидность исламского миссионерства, стремившаяся воздвигнуть над современным западным образованием надстройку идеологии модернизированного ислама.

К 1920 г. Мухаммадья распространила свои отделения и свои школы по всей Яве, а к 1930 г.— и по всем крупным островам архипелага. Единственная из всех организаций, она имела отделения в Аче. В Минангкабау близкая к ней модернистская организация, созданная Хамкой и названная Суматра Тавалиб, насчитывала в своих школах не менее 17 тыс. учащихся.

В 1935 г. Мухаммадья, став крупнейшим национальным союзом Индонезии, насчитывавшим 43 тыс. членов (в 1931 г.—24,5 тыс.) и 710 отделений, имела несколько сот школ с десятками тысяч учеников [17, 196].

Особые школы под названием Айшия были созданы для девочек.

Явный крен в сторону просветительства в деятельности Мухаммадья был обусловлен «верой в образованность населения как базу политического развития» [17, 196]. Подобная позиция, естественно, вела к официально провозглашенному «нейтрализму в политике».

Тем не менее Мухаммадья по всем основным вопросам поддерживала Сарекат Ислам, превратив, по существу, свою школьную систему (наряду с его собственными школами) в кузницу кадров для этой организации. Как и лидеры Сарекат Ислама, руководство Мухаммадья вело борьбу с левыми элементами в своей организации (особенно в 1923—1925 гг.). Для ее идеологии наряду с естественным антихристианством был характерен и антикоммунизм [см. 17, 196]. Тем не менее многие учащиеся школ Мухаммадья, несмотря на противодействие ее руководства, приняли участие в руководимом коммунистами восстании 1927 г. на Суматре.

Колониальные власти, заинтересованные «в направлении энергии мусульман в неполитическое русло» [16, 132], в принципе благосклонно относились к просветительской деятельности Мухаммадья. Последняя, в свою очередь, с 1915 г. согласилась на получение государственных субсидий<sup>13</sup> и, следовательно, на государственный контроль за деятельностью своих школ и на введение в них унифицированных государственных программ.

Откровенно буржуазный характер Мухаммадья (даже «в большей степени, чем Сарекат Ислама» [19, 167]) и ее соглашательская линия в отношении колониальных властей вызвали антипатию радикально-националистических союзов страны [см. 25, 109].

<sup>12</sup> Полностью программу и устав Мухаммадья см. в приложениях к книге Солихин Салама [34, 109—122].

<sup>13</sup> Статистика, приведенная в работе Рут Маквэй, свидетельствует, что в 1929 г., например, более чем половину бюджета Мухаммадья составила щедрая субсидия колониальных властей в размере 83 252 гульденов [16, 132].

Против секулярной государственной системы просвещения и бурной активности христианских миссий выступало и миссионерское исламское течение Ахмадья, ведшее свое происхождение из Индии.

Одна из сект Ахмадьи оформилась в 1925 г. на Суматре. Вторая в следующем году обосновалась на Яве. Обе вскоре развернули интенсивную деятельность в религиозной и просветительской сферах. Их заявления о нейтральности в политике не могли успокоить колониальные власти, ибо в идеологические постулаты Ахмадьи входили всемерно обосновываемое утверждение о религиозном превосходстве ислама над христианством и мысль о неправомерности и нетерпимости положения, при котором исламской страной правят «неверные» [17, 203]. При этом, если суматранская секта в значительной степени углубилась в вопросы религиозного вероучения и вступила в конфликт с модернистами, то лангорская ветвь Ахмадьи, действовавшая на Яве, не ограничиваясь религиозными дискуссиями, вступила в контакт с национально-освободительным движением, прежде всего с Сарекат Исламом и его молодежным филиалом — Союзом молодых исламистов, активно вовлекала в свои ряды молодежь и деятельно создавала школы, где западное образование своеобразно сочеталось с воинствующим исламом. Не удивительно, что этой секте не раз приходилось подвергаться тяжелым репрессиям.

### Светская частная система просвещения

*Светские женские школы.* Одну из первых светских национальных школ создала в 1903 г. с помощью своих сестер в г. Джапаре знаменитая Картини. В 1904 г. там обучались 22 ученицы. Помимо чтения, письма и начал арифметики девочек, дочерей яванских приями (в том числе и самых бедных), обучали рукоделию и кулинарии [2, 111]. Переехав в другой городок — Рембанг, Картини организовала там небольшую школу для девочек.

В школах, созданных Картини, девочкам прививалась любовь к древней яванской культуре и фольклору, изучались и поощрялись ремесла. В училищах воспитывались чувства патриотизма и национального достоинства [подробнее см.: 2, 103—134, а также 1]. После смерти просветительницы в 1913 г. ван Девентером был создан фонд Картини, и ряд школ, носивших ее имя, возник в крупных городах (например, в Семаранге, Батавии).

Деятельность Картини, представлявшую собой синтез борьбы за женскую эмансипацию, за развитие индонезийского просвещения и за национальное пробуждение, продолжила другая индонезийка — Деви Сартика, дочь репрессированного голландскими властями патиха (вицерегента) Бандунга и в дальнейшем (с 1906 г.) супруга приями Радена Сурьявината, который сам был учителем в одной из бандунгских школ. 16 января 1904 г. ей удалось открыть в Бандунге школу для девочек<sup>14</sup>, названную Секолах Истри (Женская школа). Помимо общеобразовательных дисциплин в Секолах Истри преподавались также предметы, знание которых, как предполагалось, обеспечит женщине заработок: батикование, умение кроить, шить, вышивать, готовить пищу, стирать и гладить. В школе первоначально было 60 учениц, «преимущественно из простолюдинок» [35, 822—823]. Эта школа просуществовала до самой японской оккупации.

---

<sup>14</sup> В официальной биографии Деви Сартика, изданной министерством информации Индонезии в 1967 г., эта школа ошибочно называется «первой школой для девочек в Индонезии» [9, 8]. Картини основала свою школу раньше.

Дух пробуждающегося национального самосознания и патриотизма в Секолах Истри ощущался слабее, чем в школах Картини. Показательным в этом смысле является то, что голландские власти к десятилетнему юбилею школы даже наградили Деви Сарттику медалью, а к 35-летнему — второй<sup>15</sup>. Выпускницы этой школы, возвращаясь домой, также открывали подобные учебные заведения и преподавали в них [9, 9]. Так, к 1912 г. в Приангане насчитывалось восемь таких школ [35, 825].

Школы, созданные Картини и Сарттикой, были основаны как базовые трехлетние учебные заведения, и лишь немногие из них выросли потом до уровня полной начальной (шестилетней) школы.

Вне Явы несколько женских школ было открыто на Западной Суматре женским союзом Кеутаман Истри минангкабау (1915 г.). Помимо общеобразовательных этот союз создал и женские профессиональные школы [2, 163].

*Школы и курсы союзов революционного национализма.* Однако наиболее мощный толчок национальное образование получило с рождением первых националистических союзов. Так, Буди Утомо, бывший в начале своей деятельности социально-просветительской организацией, основал Союз по распространению начального образования среди туземцев (создавший ряд школ в Джокьякартском султанате), открыл интернаты для иногородних учащихся и курсы для взрослых, желающих изучать голландский язык, издавал журнал «Гуру деса» («Сельский учитель»), пропагандировавший педагогическую науку, сельскохозяйственные и медицинские знания [2, 156]. Для финансирования мер по просвещению народа был создан учебный фонд Дармо Воро при финансовой поддержке джокьякартского султана.

Созванный в 1910 г. Конгресс за культурное развитие яванцев, в котором активно участвовал Буди Утомо, обсуждая пути развития яванской культуры, высказался «за разумное сочетание... яванского культурного наследия с западными знаниями, но без „ассоциации“ с Западом и слепого подражания ему» [2, 156]. Это было очень важным шагом вперед, хотя под «яванским культурным наследием» в начале XX в., несомненно, подразумевалось наследие, культивируемое в феодальных дворцах-кратонах.

Новый импульс рождающаяся система национального просвещения Индонезии получила после Великой Октябрьской революции и вызванного ею мирового революционного подъема<sup>16</sup>.

Создание этой системы связано с именами двух видных деятелей национально-освободительной борьбы Индонезии, соратников и друзей — внучатого племянника знаменитого Мультатули индоевропейца Э. Ф. Э. Дауэса Деккера (1879—1950) и яванского аристократа Раден Мас Суварди Сурьянинграта (1889—1959). Вместе с яванским революционером-разночинцем Чипто Мангункусумо они создали первую политическую революционно-демократическую партию общеиндонезийского национализма — «Индийскую партию», вместе были репрессированы голландскими властями. На их взгляды оказали немалое влияние социалистические идеи.

---

<sup>15</sup> После первой мировой войны правительство, используя опыт школ Картини и Сарттики, начало открывать для индонезийцев ремесленные школы (обычного типа и интернаты), в том числе женские.

<sup>16</sup> Даже такие реакционные буржуазные авторы, как американец Р. ван Нил, признают, что «русская революция... нашла определенный отклик в индонезийском обществе» [19, 105]. Правда, он ставит в один ряд воздействие Октябрьской революции и известных «14 пунктов» президента Вильсона.

Индийская партия так и осталась «интеллигентской организацией», не сумевшей разбудить и повести за собой народные массы Индонезии. Вероятно, именно это заставило «триумvirат», как называли лидеров партии, обратить самое серьезное внимание на развитие народного образования, искоренение неграмотности и сопутствующего ей невежества. Один из основателей Коммунистической партии Индонезии, Семаун, хорошо знавший «триумvirов», отмечал, что в те годы лидеры национально-освободительного движения Индонезии оценивали работу в сфере народного просвещения, как следующую по степени важности за собственно политической деятельностью и работой в профсоюзах<sup>17</sup>.

И действительно, едва колониальное правительство лишило «триумvirат» возможности работать в национально-революционной партии, его члены немедленно переключили свою деятельность на сферу просвещения. Чипто Мангункусумо избрал область политического просвещения, сотрудничая в нескольких национальных газетах. Дауэс Деккер же предпочел область народного образования.

*Школа Ксатриа-Институт.* В 1922 г. Дауэс Деккер перекупил обанкротившуюся частную школу на окраине Бандунга и приступил к осуществлению своего плана подготовки молодых националистических кадров. Школа скоро разрослась в систему, получившую название Ксатриа-Институт (т. е. «Институт рыцарей») и состоявшую из пяти начальных школ, техникума для подготовки учителей и «средней школы современной торговли», где, однако, кроме экономического факультета имелись также отделения журналистики, литературоведения и отделение по рабочему вопросу [31, 182]<sup>18</sup>. Школ типа МЮЛО не создавалось преднамеренно: Дауэс Деккер объяснял, что он готовит людей свободных профессий, а не «правительственных слуг» — чиновников. Уровень преподавания был высоким. Оно велось на голландском языке, но было националистическим по содержанию. Много внимания уделялось прошлому Индонезии, ученикам рассказывалось об антиколониальных восстаниях как о примерах, достойных уважения и подражания. О смелости Деккера говорит тот факт, что в 1934 г. он запретил своим школам отмечать годовщину покорения голландцами о-ва Ломбок, праздновавшуюся всеми государственными и частными школами, зато годом позже предоставил ученикам Ксатриа-Института свободный день в связи с юбилеем Дипонегоро. Это положило начало яростным атакам реакции на Деккера и его школы. Надзор властей над школами Деккера стал еще более пристальным. Реакционные газеты обвиняли его в «сеянии семян ненависти», «оскорблении правительства и королевской семьи», требовали закрыть Ксатриа-Институт. До этого не дошло, но все же в 1936 г. под давлением реакции Деккеру пришлось принять государственную субсидию, что привело к частичной утрате его школами своей независимости [31, 183].

В 1940 г. Д. Деккер оставил сферу просвещения. Угроза японского вторжения уже витала в воздухе. Д. Деккер искренне верил, что японцы «придут, чтобы освободить Индонезию от белых». Как обычно, своих убеждений он не скрывал. В результате в 1941 г. он был арестован голландцами и сослан в Суринам. Так печально завершилась одна из попыток создать национальную (и националистическую) систему просвещения.

<sup>17</sup> Из беседы автора с Семауном в ноябре 1968 г. Характерно, что Семаун, Тан Малака и ряд других руководителей ранней КПИ сами в прошлом были школьными учителями.

<sup>18</sup> Дауэс Деккер был известен и как писатель, опытный журналист. Занимался он и бизнесом, но с меньшим успехом.

*Сударди и индонезийские национальные школы Таман Сисвы.* Успех пришел наконец с рождением сети индонезийских национальных школ Таман Сисвы («Сад наук»), созданной Сударди Сурьянингра-том<sup>19</sup>, сыном князя Паку Алама.

В 1903 г. Сударди поступил в СТОВИА, но в 1909 г. из-за материальных трудностей был вынужден оставить ее и зарабатывать себе на жизнь журналистикой [2, 222]. Подобно старшему брату, он сочетал работу с политической деятельностью. С 1912 г. он руководил бандунгским отделением Сарекат Ислама и не порвал связей с этим союзом даже после того, как «триумвират» создал Индийскую партию, а затем Комитет Бумипутра<sup>20</sup>.

В сентябре 1913 г. весь «триумвират» был выслан колониальными властями в Голландию. Поводом послужили два выступления Сударди в печати — язвительный памфлет «Если бы я был голландцем» и статья, где он призывал собратьев-яванцев «освободиться от рабства». Уже в начале своей деятельности Сударди был по убеждениям демократом, революционным националистом, непримиримым борцом против колониальной системы. Ссылка в Голландию завершила формирование его как политического деятеля. Сударди основал в Гааге «Индонезийское пресс-бюро», служившее посредником в обмене материалами между прогрессивной прессой Голландии и националистическими газетами Индонезии. А. Б. Беленький характеризует это Бюро как истинный «пропагандистский центр» [2, 292—293].

Лишь в сентябре 1918 г. Сударди получил возможность возвратиться на родину. Поначалу он пытался возобновить политическую и журналистскую деятельность, но тщетно, трижды он подвергался арестам и кратковременному тюремному заключению за «оскорбление властей» [28, 9]. Полиция не спускала с него глаз. Было очевидно, что возможности работы Сударди в политической области исчерпаны. Поэтому в 1921 г. он поступает учителем в одну из основанных братом школ Ади Дармо. Хорошая профессиональная подготовка (во время пребывания в ссылке в Голландии он получил квалификацию и диплом педагога) делает его очень полезным руководителем школы. Он изучает книги по педагогике, детской психологии. Особенно большое влияние оказывают на него педагогические системы Фребеля, Марии Монтессори и национальная система просвещения, основанная Р. Тагором в Индии. В самой Индонезии, как подчеркивает Рут Маквэй, на формирование взглядов Сударди некоторое воздействие оказал яванский мистический кружок Пагуюбан Селаса-Клифон, руководимый князем Сурьяматарамом и мно-

---

<sup>19</sup> Его старшим братом был знаменитый Сурьопраното, одно время лидер Буди Утомо и Сарекат Ислама, создавший к началу 20-х годов мощный профсоюз рабочих сахарных заводов (Персонел фабрик бонд) и получивший прозвище «короля стачек». Для молодых аристократов из рода Паку Алам вообще была характерна тяга к просвещению. Сурьопраното не представлял исключения. Получив хорошее образование и дополнив его продуманным самообразованием (он был знаком, например, с работами К. Маркса), он сочетал руководящую работу в Буди Утомо с просветительской деятельностью. Так, в 1915 г. он создал в Джокьякарте насчитывавший тысячи членов союз Ади Дармо (подробнее о целях Ади Дармо см. статью Сурьопраното «Борьба простого народа за защиту своего жизненного уровня» [12, 148—154]), одной из главных задач которого было распространение современного образования среди индонезийского народа, не допуская при этом его отрыва от национальной культуры. Это была первая национальная школа на уровне ХИС. Сурьопраното был сторонником несотрудничества с правительством [см. 35, 685] и воспитывал учеников в духе, близком к идеям Ксатриа-Института Д. Деккера. По свидетельству Тамар Джайя, многие яванцы, окончившие школы Ади Дармо, стали видными журналистами и лидерами национального движения [35, 684]. Однако финансовые трудности, многообразие интересов и сфер деятельности Сурьопраното обусловили недолговечность Ади Дармо.

<sup>20</sup> О нем см. [2, 230—233].

го внимания уделявший вопросам национальной культуры [см. 16, 130, а также 28, 13—14]. Все более властным становится желание развить, усовершенствовать школы Ади Дармо в соответствии с вновь обретенными убеждениями.

Однако Суварди избрал иное решение. 3 июля 1922 г. Суварди Сурьянинграт закладывает основу принципиально новой системы просвещения в Индонезии — он создает первую из школ Таман Сисвы (ТС). В сущности, этим он начал борьбу за культурную независимость своего народа, ведя ее параллельно с борьбой национальных союзов за политическую независимость [см. 38, 303—305]. Характерно, что из шести лидеров Таман Сисвы четверо, в том числе председатель и вице-председатель, принадлежали к кружку Пагуюбан Селаса-Клифон, который с организацией ТС прекратил свою деятельность, подчеркивая этим, что поставленная им перед собой цель отныне достигнута. Сам Суварди был в правлении ТС генеральным секретарем [28, 13—15].

Руководители Таман Сисвы рассматривали (совершенно справедливо, с нашей точки зрения) создаваемую ими систему национального образования как альтернативу и антагониста государственной и частной сфер просвещения. Открыто высказывалась мысль, что «просвещение, отдающее колониальным духом, должно быть искоренено в Таман Сисве» [28, 36]. Новые школы, способные одновременно с пропагандой национализма обеспечить высокие стандарты образования, поначалу вызвали скептическое отношение со стороны части индонезийского общества (в частности, прияти, учителей государственных школ и т. п.).

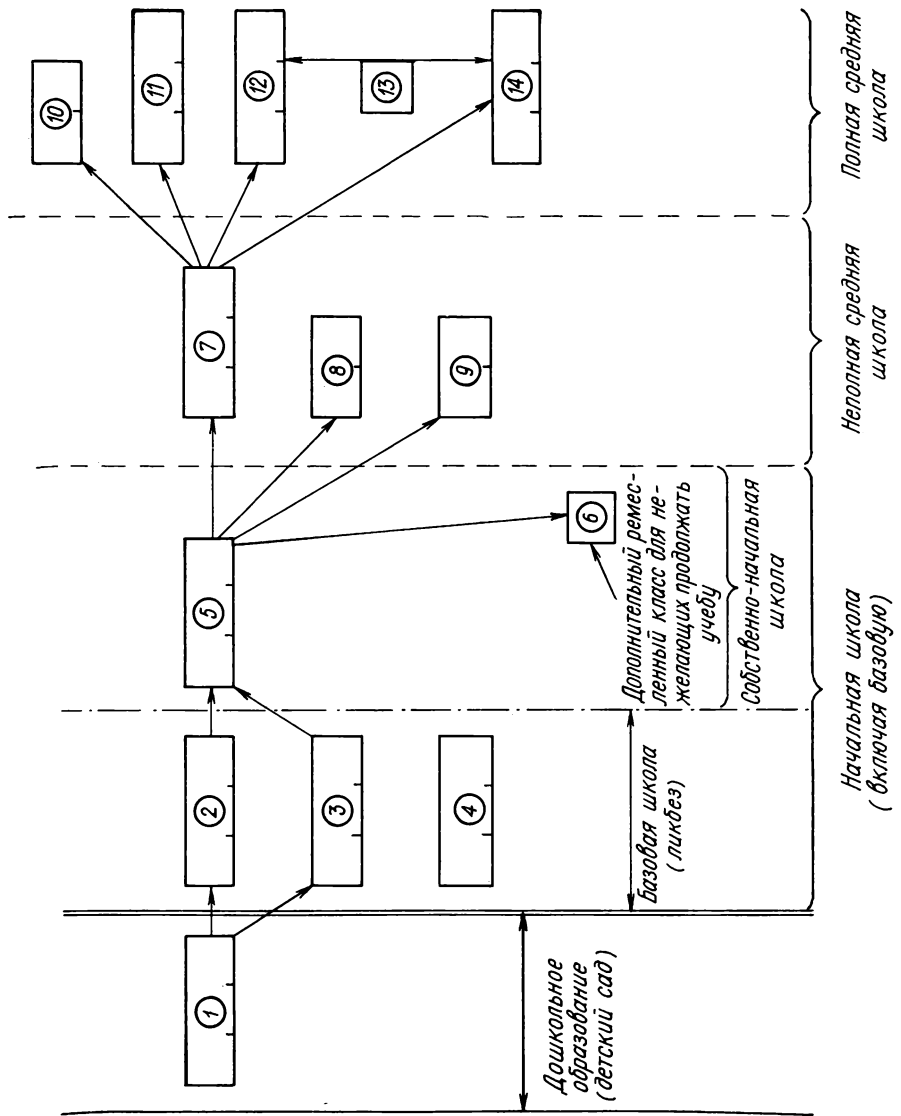
Что касается некоторых государственных чиновников, они даже объявили ТС «коммунистической школой» [28, 13]. Поэтому школы и детские сады ТС, следуя призыву Суварди, первые восемь лет вели «молчаливую работу» по налаживанию, совершенствованию принципиальных и организационных установок, национальной системы просвещения, подготовке квалифицированных учительских кадров. Жизнеспособность и достаточно высокий образовательный стандарт ТС были продемонстрированы в июне 1928 г., когда из девяти выпускников МЮЛО Таман Сисвы пятеро выдержали экзамены в государственную полную среднюю школу (АМС); примерно такой же процент поступивших в АМС представила государственная система просвещения [28, 21—22]. Но уже задолго до этого предубеждение было преодолено, и школы Таман Сисвы начали появляться в каждом уездном городке Явы, а к началу 30-х годов национальная система просвещения начала свое победное шествие по другим островам архипелага. Организационная структура ТС показана на схеме 2.

Первыми учителями Таман Сисвы были националистически настроенные выпускники АМС, ХБС, НИАС, СТОВИА и т. п., прошедшие дополнительные годичные учительские курсы ТС. Были среди них и выпускники государственных учительских техникумов, технических и сельскохозяйственных школ. Некоторые из них окончили зарубежные учебные заведения, например школу Р. Тагора в Болпуре (Индия). В дальнейшем, однако, подавляющее большинство учителей поставляла Таман Сисве ее собственная разветвленная система подготовки учительских кадров.

«Поскольку ТС не следовала в своем преподавании какому бы то ни было религиозному течению, она оказалась способной к распространению по всему архипелагу», — замечает «Индонезийская энциклопедия» [8, 1313]. Действительно, Суварди Сурьянинграт прямо заявлял, что «Таман Сисва не желала быть связанной исламскими религиозными догмами» [13, 165].

Схема 2. Система национальных школ Таман Сисвы (конец 30-х — начало 40-х годов) \*

1. Таман Индрия (детский сад)
2. Таман Анак (с 1923 г.)
3. Таман Керти (начальная ремесленная школа) \*\*
4. Школа для взрослых (ликбез) \*\*
5. Таман Муда (с 1923 г.)
6. Таман Машаракат (дополнительный ремесленный класс для желающих продолжать учебу) \*\*
7. Таман Деваса (с 1924 г.) — МЮЛО (скашье воспитателей детских садов)
8. Таман Гуру Индрия (училище, выпускашье воспитателей детских садов)
9. Таман Тани (сельскохозяйственное училище) \*\*
10. Таман Гуру (с 1930 г.) \*\*
11. Таман Медья (социальные науки); в них помимо общеобразовательных дисциплин в качестве предметов преподавались журналистика, коммерция, руководство общественными организациями, руководство народными юридическими консультационными пунктами
12. Таман Медья (академические дисциплины); в них особое внимание уделялось преподаванию искусства и литературы
13. Дополнительный год обучения \*\*
14. Таман Деваса Райя (учительский техникум для Таман Девасы) \*\*



1 см = 1 году обучения

\* Составлена по: [8; 9; 13; 15; 18; 24; 26; 28]

\*\* Такие школы существовали лишь при некоторых отделениях ТС.



Главным принципом просвещения Таман Сисвы стал сформулированный Суварди принцип «амонг». Он предусматривал максимальную свободу и самостоятельность учащегося — духовную и физическую — как залог его самостоятельности в будущем и включал руссоистское требование «следования природе» подростка как условие его быстрого развития. Суварди подчеркивал неправомерность коверканья духовного мира ученика системой «приказание — дисциплина — достижение порядка», т. е. муштры. Воспитание добровольной тяги к знаниям, формирование личности ученика без нажима со стороны учителя были важными элементами этого принципа. Долг учителя состоял в том, чтобы не только учить подростка, но и одновременно приучать его самостоятельно искать другие источники знаний. Наконец (вероятно, чтобы предотвратить возможные нападки голландцев), подчеркивалось, что составными частями принципа «амонг» являются «спокойствие и мир» в достижении цели.

Первоначальный лозунг Таман Сисвы — «Через образование к превосходству» — был затем изменен на менее вызывающий (с точки зрения властей): «Через образование к совершенству».

В статутах ТС содержалась критика «погоны за интеллектуализмом», приводящей к экономической зависимости от «другой нации» (т. е. учебы в голландских школах с целью получить место на государственной службе) и отдаляющей выпускников от собственного народа<sup>21</sup>. Национализм, который на базе гуманизма, на базе прогрессивной и развиваемой далее национальной культуры один лишь может двинуть нацию вперед, объявлялся основой Таман Сисвы. Вместе с тем подчеркивалась неправомерность обособления от других национальных культур, включая голландскую, защищался принцип взаимопроникновения и взаимообогащения культур.

Подобные задачи, как справедливо отмечалось в этих документах, невыполнимы без полной самостоятельности системы Таман Сисвы во всех, и в первую очередь в финансово-экономических, вопросах. ТС изъявляла готовность принять только такую помощь, которая не ограничивает ее независимость<sup>22</sup>.

Важным параграфом статуты, говорившим о демократизме системы Таман Сисвы, было положение, гласившее, что распространению системы «вширь», охвату ею все более широких масс должно отдаваться предпочтение перед ее ростом «ввысь». Начальное образование для всех важнее высшего образования для одиночек. В заключение статуты призывали к «защите духовного мира ребенка и служению ему» [см. 28, 12—13, 15—18, 28—32; 12, 263—270; 8, 1312—1314; 16, 150—168; 26, 803—804].

Анализируя характер первых национальных учебных заведений —

---

<sup>21</sup> Под давлением родителей учащихся руководству Таман Сисвы, однако, пришлось скрепя сердце приблизить обучение в средней школе ТС к голландским стандартам и увеличить учебные часы на изучение голландского языка [см., например, 28, 18].

<sup>22</sup> В соответствии со своими принципами ТС отказывалась принимать государственные субсидии, несмотря на многократные предложения властей. Ее школы существовали исключительно на плату за обучение (очень скромную по сравнению с государственной) и пожертвования сочувствующих лиц и национальных организаций.

Распределение гонораров между учителями и их ассистентами (чантриками) проводилось не руководством отделения ТС, а общим собранием. Питался весь педагогический персонал из общего котла. Таким образом, как с полным основанием указывал Суварди, системе Таман Сисвы были свойственны взаимоотношения не нанимателя и наемных служащих, а скорее членов кооператива [13, 167]. Состарившимся учителям выплачивалось пособие — пенсия из специального фонда.

от школ Буди Утомо до школ Мухаммады,— Ки Хаджар Деванторо<sup>23</sup> подчеркивал их общие черты: стремление покрыть те огромные потребности в западном образовании, которые обнаружило городское население страны, осознавшее, что «хорошая жизнь достижима только через западное образование» [13, 152], количественное и качественное соответствие их программ учебному плану государственных школ и получение государственных субсидий. Руководители этих школ, указывая Суварди, ощущали, что существующая система просвещения «слишком непрактична, носит слишком теоретический характер и слишком мало приспособлена к жизни народа; однако каждое требование перемен направлялось социальными... или, точнее, материалистическими интересами» [13, 157]. Тем не менее никто не решился создать общую национальную (школьную) программу. Впервые это сделала Таман Сисва, внося в программу количественные и качественные изменения, отвечавшие национальному и более практическому характеру просвещения.

В школах Таман Сисвы преподавались те же предметы, что и в государственных учебных заведениях. «Пока мы не имеем национального университетского обучения, наши средние школы должны служить и делу подготовки в университеты западного типа»,— отмечал Суварди [13, 161].

Однако помимо этого огромное внимание — больше, чем любая другая организация,— Таман Сисва уделяла национальной культуре. Что касается языка — средства обучения, то начальное образование давалось на родном языке (или индонезийском — там, где существовала языковая чересполосица, как, например, в Батави). В Таман Девасе (неполной средней школе, соответствующей МЮЛО) преподавание велось уже на индонезийском, а некоторые естественные науки, требующие развитой научной терминологии,— на голландском. Наконец, языком обучения в Таман Мадья был английский [см. 13, 162; 28, 61—62].

Таман Сисва стремилась исправить недостатки официальной системы образования и в другом плане, рассматривая свои школы не только как место обучения, но и как место воспитания характера учащегося [см., например: 16, 142—143; 13, 158—159]. При этом огромное внимание уделялось личности учителя, который в обязательном порядке жил при школе. Будучи все время рядом с учениками, находившимися в интернатах, он должен был быть для них всегда живым примером.

Взаимоотношения в школах Таман Сисвы в соответствии с древней индо-яванской традицией носили патриархальный характер, свойственный индонезийской деревенской общине. Ученики именовали учителя «пак» (отец). В свою очередь, «отцом» всей системы был Ки Хаджар Деванторо, наделенный диктаторскими полномочиями на случай исключительных обстоятельств, которые могут потребовать немедленных ответственных решений. Однако, как правило, между съездами решения принимал Маджелис Лухур (Центральный исполнительный комитет) при (или без) консультации с совещательным советом и союзом «Женщины Таман Сисвы», представлявшим собой объединение учительниц и жен учителей. Положение женщин в Таман Сисве было абсолютно равноправным, а процент учениц среди учащихся колебался между 20

---

<sup>23</sup> Накануне Первого общенационального съезда ТС в 1930 г. Суварди Сурьянин-граг официально изменил свое имя на Ки Хаджар Деванторо («Тот, кто учит богов»). Этот акт знаменовал окончательный переход Суварди из сферы политики в область образования.

и 25 (значительно больше, чем в государственных школах, но меньше, чем в школах миссий)<sup>24</sup>.

Рут Маквэй абсолютно правильно подчеркивает, что первые годы своего существования Таман Сисва была довольно аморфным конгломератом школ, которую соединяли лишь узы авторитета и опыта Ки Хаджар Деванторо [6, 143]. Будучи в сущности совершенно автономными, провинциальные отделения ТС порой далеко отступали от принципов ее основателя, а характер их деятельности нередко ставил всю систему под удар властей.

Вот почему в начале августа 1930 г. был созван первый общенациональный съезд ТС, представлявший 52 отделения с 6,5 тыс. учеников. Съезд зафиксировал единые для всех принципы (изложенные выше) и в значительной степени способствовал пропаганде идей Суварди. Наконец, на съезде был избран президиум организации, ее секретариат и совещательный совет. С этих пор организация стала более монолитной. Руководители отделений, искажавшие воспитательные принципы ТС, исключались из организации.

Позиция колониального правительства в отношении Таман Сисвы, вопреки мнению многих западных исследователей (например, англо-американской группы специалистов по просвещению), была не «симпатизирующей» [7, 92] и даже не «колеблющейся» [19, 221], а враждебной, причем эта враждебность была плохо замаскированной. С момента рождения первой школы ТС в Джокьякарте голландский резидент предупреждал местных мусульман, что эта организация является «атеистической» и «антиисламской» [16, 131]. В области Кеду именем резидента государственным чиновникам было запрещено обмениваться рукопожатием с учителями Таман Сисвы, тогда как это не возбранялось, например, по отношению к учителям школ Мухаммады [см. 28, 35].

Уже в 1922 г. был издан правительственный Ордонанс<sup>25</sup>, определивший отношение властей к частным школам, отказывающимся от государственных субсидий и, следовательно, уклоняющимся от государственного контроля. Такие школы впервые были названы «дикими». Их руководители предупреждались, что в случае, если эти школы станут распространять «подрывные идеи», они будут без колебания закрыты, а их руководство и учителя будут подвергнуты аресту. Вряд ли случаен момент издания Ордонанса: в 1922 г. на национально-революционные рельсы перешел в Голландии индонезийский союз Перхимпу-

---

<sup>24</sup> Единственным учебным заведением в Индонезии, подобным Таман Сисве, была основанная в 1926 г. в Кайю-Танаме (Западная Суматра) Индонезийская национальная школа (Индонесисе Насионале Схоол — ИНС). Основатель школы Мохаммад Шафеи, в прошлом учитель в школе им. Картины, организовал ее после поездки в Голландию (где он, подобно Суварди, получил диплом учителя). Созданию этой школы было своего рода протестом против господствовавшего уже полтора десятилетия стремления суматранской молодежи к чисто западному образованию как средству получить государственную должность. Борясь с насаждаемым голландцами среди индонезийской интеллигенции комплексом неполноценности, Шафеи проповедовал полную независимость учеников своей школы от колониального государства, побуждая их создавать частные национальные предприятия и учреждения, всячески поощрял «самоактивность». В соответствии с этим принципом все в ИНС — от школьного здания до самого маленького пособия — было сделано руками воспитанников школы. Разумеется, ИНС категорически отказалась от государственных субсидий. Все это очень сближало ИНС и ТС, служило делу их сотрудничества и взаимной поддержки.

ИНС, однако, отличалась от ТС, во-первых, своим буржуазным характером, во-вторых, тем, что Шафеи не стремился создать сеть школ ИНС хотя бы на Суматре. Его школа была явлением уникальным.

Напротив, учебные заведения Таман Сисвы к началу 40-х годов представляли собой сложную и разветвленную систему (см. схему 2).

<sup>25</sup> Ор д о н а н с — постановление колониального правительства, которое не нашло поддержки в утверждении колониальным «парламентом» — фольксрадом.

нан Индонезия; в том же году были созданы Ксатриа-Институт Д. Деккера и Таман Сисва.

Правительство, однако, не имело формального повода запретить школы ТС, так как это были не единственные частные школы, отказывающиеся от субсидий. Кроме того, к концу 20-х — началу 30-х годов голландские власти официально признают сформулированную Буке и ван Волленховетом концепцию дуализма индонезийского колониального общества: «Голландский и индонезийский народы — различны: не выше и не ниже один другого, а просто различны. Ввиду этого различны и их потребности и нужды» [21, 247—249]. Суварди и другие создатели «диких школ» умело использовали этот тезис в интересах развития национальной системы просвещения.

Не имея возможности запретить систему ТС, голландские власти стремились всячески препятствовать ее деятельности. Одних учителей ТС наряду с крестьянами заставляли отбывать государственную барщину во время учебного года. Других арестовывали за то, что в классе вывешивался портрет Дипонегоро. Третьих сажали в тюрьму за составление национального календаря, в котором упоминались имена героев освободительной антиголландской борьбы. С 1934 по 1936 г. ряд отделений ТС был на год закрыт властями за «сотрудничество» с «радикально-националистическими» союзами (например, с сукарновской Партиндо и с Педидикан Насионал Индонезия Хатты — Шарира), до 60 учителей были арестованы и лишены права преподавания. В 1935 г. правительство предприняло попытку расколоть систему Таман Сисвы. Часть ее школ была признана удовлетворяющей стандартам официального просвещения; соответственно родители школьников, если они были государственными служащими, получали от властей школьное (или детсадовское) пособие; другая часть была «забракована», и родители учащихся лишались этой привилегии. Деятели ТС отмечали, что удовлетворяющими стандарту были признаны как раз худшие школы Таман Сисвы. Предотвращая раскол, Маджелис Лухур запретил всем без исключения школам ТС выдавать справки родителям для получения пособия. Суварди требовал, чтобы правительство признало всю систему в целом равноценной государственным школам, и в 1938 г. добился этого.

Свыше пяти лет длилась и борьба ТС против попыток правительства обязать ее учителей выплачивать государству налог на заработную плату. Данный вопрос для Таман Сисвы, отвергавшей отношения найма применительно к своей организации, был принципиальным. Суварди в 1940 г. пришлось дойти до генерал-губернатора, чтобы настоять на отмене этого абсурдного решения [28, 49—52]. Глава колониального правительства, по-видимому, считал опасным игнорировать требования националистов в условиях, когда метрополия пала под натиском гитлеровских войск.

Самой же серьезной атакой на Таман Сисву был принятый 17 сентября 1932 г. колониальными властями Ордонанс о «диких школах». В отличие от аналогичного документа 1922 г., грозившего репрессиями в случае тех или иных «нарушений», новый носил превентивный характер. С 1 октября 1932 г. правительство присваивало себе право определять характер и содержание преподавания в «диких школах». Для основания школ такого типа, так же как и для преподавания в них, требовалось особое разрешение. Содержание изучаемых предметов должно было «не нарушать законоположений страны» и соответствовать (что объявлялось непременным условием) программам официальных школ.

Таким образом, данное постановление было направлено на фактическую ликвидацию Таман Сисвы, ИНС и школ национальных союзов.

Суварди отреагировал немедленно, послав генерал-губернатору телеграмму, обвинявшую правительство в произволе, неуместной поспешности и пренебрежении отрицательным мнением фольксраада по этому поводу. Телеграмма заканчивалась изъявлением готовности бороться против Ордонанса всеми мерами, вплоть до кампании гражданского неповиновения. Это решение было закреплено в середине октября и съездом ТС. Учебный процесс продолжался.

Ордонанс вызвал возмущение в националистических кругах. Правительство обвиняли в том, что его целью является держать народ в темноте, так как, не предоставляя достаточно возможностей для развития народного образования, оно препятствует народным союзам выполнять эту работу [23, 54].

Даже индо-арабский и китайский союзы поддержали кампанию против Ордонанса. Партиндо устроила массовый митинг протеста, Мухаммадья провела конференцию в Джокьякарте. В Минангкабау ситуация грозила религиозным восстанием: уламы обвиняли правительство в потворстве христианским миссиям и подавлении мероприятий мусульманских союзов. Буди Утомо заявил, что если к 31 марта 1933 г. правительство не отменит Ордонанс, то он покинет фольксраад и призовет своих членов к гражданскому неповиновению. Даже Пендидикан Национал Индонесиа, обычно довольно пассивный, деятельно подключился к кампании: ведь была затронута «святая святых» этого союза — национальное воспитание. Несмотря на внутренние разногласия и соперничество с Таман Сисвой, кампания была поддержана и руководимым доктором Сутомо Союзом индонезийской нации (ПБИ).

В сущности, это был первый случай, когда все направления национального движения сплоченно, единым фронтом выступили против нажима властей. И очень показательно, что этого сплочения удалось добиться именно на базе вопроса о народном образовании. Сплоченность и стойкость принесли положительные результаты. Правительству пришлось сначала отложить вступление Ордонанса в силу, а потом и вовсе заменить его новым, который являлся простым дополнением к постановлению 1922 г. [подробнее см.: 23, 53—57; 28, 37—45]. Победа высоко подняла престиж ТС, а Ки Хаджар Деванторо стал фигурой общенационального масштаба.

*Политическая ориентация Таман Сисвы.* Чем же объяснялась столь суровая политика колониального правительства в отношении Таман Сисвы? Ряд исследователей считают, что причиной тому являются тесные связи организации с революционно-националистическими союзами и довольно сильными левыми тенденциями внутри нее. Так, Сайога, долгое время бывший членом руководства Таман Сисвы, пишет по этому поводу: «Хотя члены Таман Сисвы были свободны от политических или религиозных убеждений, те из них, кто вступал в партии, можно сказать, целиком (или по крайней мере 95%) вливались в националистические и в левые политические партии (в то время — НПИ или Пендидикан Национал Индонесиа.— В. Ц.). Если же они вступали в религиозные партии, то из них также отдавалось предпочтение левым» [28, 36; 16, 142—143].

Рут Маквэй считает, что сочетание «национализма в области культуры, современного воспитания и работы в системе ТС преподавателей, являющихся радикальными националистами... неизбежно рождает революционный национализм» [16, 146—147], который подрывает устойчивость колониального государства. Эта в целом правильная мысль не является, однако, на наш взгляд, исчерпывающей. Необходимо отметить также, что Таман Сисва возникла в тот исторический период, когда в национально-освободительном движении страны под воздействием Октябрь-

ской революции, возникновения и роста КПИ произошло размежевание между революционным и реформистским крылом, закрепленное выходом КПИ из Сарекат Ислама. С 1920 г. намечается поворот национального движения к «радикализму». В 1922 г. в Голландии возникает революционно-националистическое течение — Перхимпунан Индонезиа (ПИ), к которому Суварди был идейно близок. В 1921—1923 гг. ставший реформистским Сарекат Ислам и даже представлявший высших и средних прияи Буди Утомо обнаруживают стремление перейти к тактике несотрудничества с правительством [19, 206—208].

Незадолго до I национального конгресса ТС в Индонезии появилась первая революционно-националистическая партия, потребовавшая немедленного предоставления Индонезии независимости. Это была возглавляемая Сукарно НПИ, духовно близкая к ПИ, а если взять несколько более ранний период — то к Индийской партии, лидером которой был Суварди.

В той же мере, в какой Мухаммадя представляла буржуазные слои движения, Таман Сисва являлась представителем и глашатаем мелкобуржуазной и разночинной революционной демократии. «Клиентура Таман Сисвы,— пишет Р. Маквэй,— по преимуществу состояла из движущихся вверх людей из народа, клерков и представителей мелкой бюрократии, которые были не в состоянии определить своих детей в ограниченное количество государственных школ» [16, 146]. Таким образом, возникает категория получивших западное образование индонезийцев-разночинцев, которые не находят себе места в государственной иерархии и не стремятся к этому. Их цель — изменение существующей социально-политической структуры, чтобы таким путем пробить себе и себе подобным «путь наверх». «Это была группа,— с полным основанием отмечает Дж. Кейн,— которая выступила как главная сила индонезийского национального движения и которая вскоре выдвинула значительно более многочисленных лидеров, чем те, что вышли из рядов слабого модернистско-исламского направления национального движения» [15, 49]. Они-то и становятся во главе революционно-националистических союзов, формируют учительские кадры в дискуссионных клубах и школах последних, становятся пропагандистами партийных идей. Они же составляли большинство преподавателей ИНС и Таман Сисвы.

Таман Сисва заботилась о будущих лидерах национальных союзов: не случайно одно из ответвлений ее полной средней школы — Таман Мадья Сосиал готовила наряду с «несотрудническими» журналистами и торговцами также «руководителей народных организаций».

Неудивительна поэтому близость ряда принципов и установок ТС и революционных национальных союзов НПИ и Партиндо: уважение к демократической национальной культуре (в противовес салонному искусству султанских кратонов), несотрудничество с правительством и самостоятельность, национализм, сочетающийся с уважением к другим нациям, гуманизм и демократизм, привлечение широких масс народа и работа с ними, предпочтение национальным языкам перед голландским.

Генезис системы ТС также сыграл немалую роль в формировании ее облика. После создания ее джокьякартского центра свои школы передал ей не только Буди Утомо, но и ряд других национальных союзов (в частности, сукарновская НПИ, решившая, что ей не под силу содержать свою систему школ, и не видевшая в этом необходимости после создания ТС<sup>26</sup>). Между тем школ НПИ было немало — начиная от ячек ликбеза до ХИС, сахакелсхоол и даже МЮЛО [22, № 60—61], при-

---

<sup>26</sup> Таман Сисва в дальнейшем получала поддержку из партийных фондов НПИ [см. 22, № 58].

чем не только на Западной Яве, но также и в Семаранге и Джокьякарте. Таман Сисве же была передана сеть школ по ликвидации неграмотности под названием Чахья («Свет»), созданная молодежным союзом НПИ — Пемуда Индонесиа [22, № 62—63 и № 65—66]. Когда правительство обрушило репрессии на КПИ в связи с восстанием 1926—1927 гг., ее массовая организация — Сарекат Ракхят — передала свои школы НПИ, а та — Таман Сисве [28, 14; 16, 143—144].

Наконец, немаловажную роль в левизне курса ТС сыграла личность ее основателя и партийная принадлежность ее преподавательского состава. В школах ТС преподавали руководители НПИ Сукарно, Али Састроамиджойо, Вилопо, С. Мангунсаркоро, Сартоно, Гатот Мангкупраджа, пропагандисты и руководители дискуссионного клуба НПИ Сукеме и Манади. Сукеме в течение длительного времени был членом Маджелис Лухур ТС [см., например: 16, 147; 28, 154; 32; 22, № 58]. Активно работали в Таман Сисве коммунисты Ньюно, Викана, Ахмад Сумади и Судибьо [см. 16, 147]. Преподавали в ее школах Шамсу Харья Удайя и Судийоно (впоследствии мурбисты) и М. Таухид, ставший членом ПСИ.

В свете сказанного выше совершенно необъяснимы попытки Р. ван Нила противопоставить Сукарно и Суварди [19, 21, 240]. Известно, что вскоре после освобождения из тюрьмы Сукарно посетил Суварди, который в ходе беседы подробно осветил ход национального движения и национального просвещения за те два года, что Сукарно пробыл в заключении. Последний затем, в мае 1932 г., участвовал в работе конференции западнояванских отделений ТС и выступал перед ее участниками [28, 37]. Во второй половине 30-х годов Сукарно, находясь в ссылке, написал посвященную Таман Сисве статью «Быть учителем во время подъема», где ориентировал ее учителей на «воспитание национального духа и национальной динамики» [33, 616], призывал их проповедовать «свободу и мужество» (однако в замаскированном виде, чтобы не навлечь на ТС преследования властей) [33, 617—618]. Сукарно был уверен, что ученики ТС и без конкретного упоминания этих слов поймут своих наставников. «У красных учителей и ученики будут красные», — писал он [33, 614]. Это вполне согласовалось с установками руководства ТС, объявившего ее нейтральной в вопросах политики и предосторожности ради запретившего в 1930 г. ее учителям находиться в составе руководства любых политических союзов.

Таким образом, дело не в «присутствии учителей — радикальных националистов», а в революционно-националистическом, несотрудническом характере всей системы Таман Сисвы. Нет сомнений, что именно так рассматривало ее колониальное правительство. Не случайно с 1926 г. репрессии против ТС носят эпизодический характер в соответствии с провозглашенной правительством доктриной, что преследоваться будут только «экстремистские союзы», подобные КПИ, а не националисты, пусть даже левые. Зато в 1931—1932 гг., когда революционно-национальные союзы (НПИ) вслед за КПИ объявляются врагами правительства, развязывается серия репрессий и против ТС. Наконец, с 1935—1936 гг. правительство переходит в отношении союзов, придерживающихся несотрудничества с правительством (Партиндо, Пендидикан Насионал Индонесиа, Сарекат Ислама, ПЕРМИ), а также Таман Сисвы к новой тактике: максимально затруднить и осложнить их деятельность и, не прибегая к открытым репрессиям, попытаться принудить их к самороспуску. В то же время деятельность «сотруднических» союзов (ПБИ, а затем Париндры д-ра Сутомо, Каум Бетави Тамрина, Буди Утомо) даже поощрялась. Индонезийский историк Ситорус, объясняя этот факт, пишет: «Правительство Нидерландской Индии не хоте-

ло умерщвлять национальное движение... Оно хотело лишь ослабить его. Оно ненавидело лишь радикально-националистическое движение. Ему был нужен различного вида „умеренный“ национализм, который мог бы быть использован... чтобы сдерживать чувства народа, и одновременно не представлял бы опасности для властей Голландской Индии» [30, 50].

Таковыми «умеренными» организациями, сотрудничающими с властями, были либерально-буржуазные союзы, созданные д-ром Сутомо (Сурабайский клуб, ПБИ, Париндра). Они, подобно Мухаммаде, старались «улучшить положение народа» своей «конструктивной деятельностью»: созданием национальных поликлиник, юридических консультаций, банков и школ (разумеется, субсидируемых правительством). Деятель ТС Сайога прямо говорит о «неприязни и зависти» этой организации к левонационалистической системе просвещения Таман Сисвы [28, 35].

Можно утверждать, что из двух несотруднических союзов — НПИ Сукарно и Пендидикан, возглавляемого Хаттой и Шариром, — Таман Сисва в большей степени тяготела к Национальной партии. Действительно, среди активных работников ТС мы встречаем множество лидеров НПИ, но не находим имен руководителей Пендидикан; Таман Сисва поддерживала кампанию свадеши (борьбу за поощрение национального производства, развернутую сподвижником Сукарно — Раденом Сартоно) [28, 36], тогда как Пендидикан выступал против нее; Суварди участвовал в работе ПППКИ — созданной Сукарно федерации национальных политических союзов, которую Хатта и Шарир осыпали насмешками, и выступал с докладом на ее конференциях [28, 23—26]; по своей политической ориентации многие выпускники ТС, как было показано выше, обрели известность как лидеры НПИ, и лишь единицы вступили в «наследницу Пендидикан» — Социалистическую партию Индонезии, созданную после революции Шариром; наконец, общественные организации, созданные ТС или ее выпускниками (ППТС — «Учащаяся молодежь Таман Сисвы», ПБМТС — Союз выпускников Таман Сисвы), тяготели к союзам, основанным Национальной партией (Пемуда Индонезии — «Молодежь Индонезии» и т. п.).

Можно предположить, что в организации Хатты — Шарира Таман Сисву отталкивал холодный интеллектуализм, тяга ко всему западному, преклонение перед западной буржуазной демократией, наконец, ее узкоинтеллигентский состав и ее бездеятельность. И хотя § 3 устава Пендидикан гласил: «Цель союза — работать ради внедрения сознательности и просвещения в народ Индонезии в целом, дабы он оказался готовым потребовать независимости Индонезии» [22, № 119], на самом деле его деятельность ограничивалась интеллектуальной политической подготовкой кучки интеллигентов — «будущих лидеров движения». Это была своего рода партийная учеба. И хотя сукарновская НПИ также уделила этому вопросу внимание в своем дискуссионном клубе (где занимались 500—800 человек), однако она дополняла систему партийной учебы массовыми пропагандистскими курсами, охватывающими практически всех членов шеститысячной НПИ, в основном крестьян [22, 1930, № 62—63].

Таким образом, историческое значение Таман Сисвы определяется тем, что она была одной из организаций несотруднического «интеллектуального пролетариата», апеллировавшей к широким массам и идущей в ногу с наиболее боевыми революционно-националистическими союзами (НПИ, Партиндо и Гериндо), бывшими вслед за КПИ самыми последовательными борцами за немедленное и полное освобождение Индонезии от колониального гнета. Без преувеличения можно сказать, что ТС



была кузницей кадров этих революционных союзов еще в большей мере, чем Мухаммадья — для Сарекат Ислама.

Государственные и частные школы не порождали и не могли породить в индонезийских выпускниках, не принадлежавших к высшей аристократии, ничего, кроме разочарования и чувства безысходности. Национальные же и вместе с тем националистические (точнее, левонационалистические) школы Таман Сисвы открывали перед индонезийскими юношами перспективу политической борьбы за освобождение страны и создание суверенного государства. В 30-х и начале 40-х годов сложилась ситуация, характеризующаяся «взаимоподстегиванием» националистических чувств, пропагандируемых левыми союзами, и национального образования. Отсюда неуклонный рост и укрепление системы Таман Сисвы.

Не случайно новые колонизаторы, японцы, вместе с запретом левонационалистических союзов в значительной степени разрушили и сеть школ Таман Сисвы, не тронув, однако, школы Мухаммадья [26, 817]. Почти в пять раз сократилось при них число школьников ТС.

В независимой Индонезии движение Таман Сисвы не прекратилось. Государственные школы в стране никогда не охватывали всех учащихся, и определенный простор для деятельности частных школ оставался постоянно. Аттестаты окончивших школы Таман Сисвы в Республике Индонезии признаются наравне с аттестатами государственных учебных заведений того же уровня. В системе ТС долгие годы после завоевания независимости продолжали работать крупнейшие индонезийские просветители Ки Хаджар Деванторо и его жена Ньи Хаджар Деванторо, а это увеличивало притягательную силу и повышало авторитет частной системы ТС. В 1951—1952 гг., к своему тридцатилетию, ТС располагала внушительной сетью в 149 школ с 43,5 тыс. учащихся и 1 тыс. педагогов [28, 90].

Кроме того, многолетние традиции ТС и ее просветительские принципы оказали определяющее воздействие на государственную систему просвещения Республики Индонезии, ее программы и принципы воспитания молодежи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беленький А. Б. Картины — дочь Индонезии, М., 1966.
2. Беленький А. Б. Национальное пробуждение Индонезии, 1965.
3. Муис Абдул. Неправильное воспитание, М., 1960.
4. Холл Д. Дж. Е. История Юго-Восточной Азии, М., 1958.
5. Balfas M. Dr. Tjipto Mangoenkoesoemo — demokrat sedjati, Djakarta, 1957.
6. Coolhaas W. Ph. Insulinde: mensch en maatschappij, Deventer, [6. r.].
7. Embree E., Simon M. S., Mumford W. B. Island India Goes to School, Chicago, 1934.
8. Encyclopedia Indonesia, t. III, Bandung — 's-Gravenhage, [6. r.].
9. Ibu Dewi Sartika Champion of Women's Emancipation, [6. m.], 1967.
10. Indisch Verslag 1936, Batavia, 1937.
11. Indisch Verslag 1940, Batavia, 1941.
12. Ki Hadjar Dewantara. Dari kebangunan nasional sampai proklamasi kemerdekaan, Djakarta, 1952.
13. Ki Hadjar Dewantara, Some Aspects of National Education and the Taman Siswa Institute of Jogjakarta, — «Indonesia», Ithaca, 1967, № 4.
14. Koch D. M. G. Menudju kemerdekaan, Djakarta, 1951.
15. McTurnan Kahin G. Nationalism and Revolution in Indonesia, Ithaca, 1955.
16. McVey Ruth. Taman Siswa and the Indonesian National Awakening, — «Indonesia», Ithaca, 1967, № 4.
17. Mehden F. R. von der. Religion and Nationalism in Southeast Asia, Madison, 1963.
18. Neerlands Indië Land en volk, geschiedenis en bestuur, bedrijf en samenleving, 3de geheel herz. druk onder leiding van prof. D. G. Stibbe, Amsterdam, 1929.

19. Niel R. van. The Emergence of the Modern Indonesian Elite, The Hague and Bandung, 1960.
20. Paembonan T. Partisipasi Kristen dalam revolusi dibidang pendidikan,— «Partisipasi Kristen dalam national building di Indonesia», Djakarta, 1968.
21. Pane Sanusi. Sedjarah Indonesia, t. II, Djakarta, 1956.
22. Persatoean Indonesia (Surat kabar PNI dan Partindo), Djakarta, 1930—1933.
23. Pluvier J. M. Overzicht van de ontwikkeling der nationalistische beweging in Indonesië in den jaren 1930 tot 1942. Bandung, 1953.
24. Pranata S. S. P. Ki Hadjar Devantara, Djakarta, 1959.
25. Pringgodigdo A. K. Sedjarah pergerakan rakyat Indonesia, Djakarta, 1950.
26. Republik Indonesia. Daerah Istimewa Jogjakarta, [6. m.], [6. r.].
27. Robequain Ch. Malaya, Indonesia, Borneo and the Philippines, London—New York—Toronto, 1954.
28. Sajoga. Riwayat perjuangan Taman Siswa 30 tahun (1922—1952), Jogjakarta, 1952.
29. Selosumardjan. Social Changes in Jogjakarta, Ithaca, 1962.
30. Sitorus L. M. Sedjarah pergerakan kebangsaan Indonesia, Djakarta, 1951.
31. Slametmuljana. Nasionalisme sebagai modal perjuangan bangsa Indonesia, Djakarta, 1969.
32. Soegarda Poerbakawatja. Pendidikan dalam alam Indonesia merdeka, Djakarta, 1970.
33. Soekarno. Mendjadi goeroe dimasa kemerdekaan,—его же, Dibawah bendera Revolusi, t. I, [6. m.], 1964.
34. Solichin Salam K. H. Ahmad Dahlan—reformer Islam Indonesia, Djakarta, 1963.
35. Tamar Djaja. Pusaka Indonesia, Djakarta, 1966.
36. Vandenbosch A. The Dutch East-Indies: Its Government, Problems and Politics, 3rd ed., Berkeley and Los Angeles, 1942.
37. Wertheim W. F. East-West Parallels: Sociological Approaches to Modern Asia, The Hague, 1964.
38. Wertheim W. F. Indonesian Society in Transition: A Study of Social Change, 2nd rev. ed., The Hague and Bandung, 1959.
39. Woodman Dorothy. The Republic of Indonesia, London, 1955.