

koninklijke nederlandse akademie van wetenschappen

Mededelingen van de Afdeling Letterkunde, Nieuwe Reeks, Deel 61 no. 2

kees groeneboer

**Westerse koloniale taalpolitiek in Azië:
het Nederlands, Portugees, Spaans, Engels
en Frans in vergelijkend perspectief**

koninklijke nederlandse akademie van wetenschappen, 1998

isbn 90-6984-208-4

Copyright van deze uitgave © 1998 Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen,
Postbus 19121, 1000 GC Amsterdam

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van
druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toe-
stemming van de rechthebbende, behoudens de uitzonderingen bij de wet gesteld.

inleiding

De taalpolitiek die in de voormalige Nederlandse koloniën is gevoerd, heeft tot nu toe onvoldoende aandacht gekregen. Dit geldt de taalpolitiek ten aanzien van het Nederlands als ook die ten aanzien van de verschillende Inheemse talen, zowel in Oost-Indië: vooral Nederlands-Indië (Indonesië), maar ook Malakka (Maleisië), Ceylon (Sri Lanka) en de Kaapkolonie (Zuid-Afrika), als in West-Indië: Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba. Deze geringe aandacht is opmerkelijk, omdat de huidige taalpolitiek en de taalsociologische verhoudingen in de verschillende gebieden in feite een spiegel vormen van de indertijd bestaande koloniale verhoudingen.¹

Koloniale maatschappijen worden in het algemeen gekenmerkt enerzijds door een koloniale bovenlaag van immigranten en hun afstammelingen met een relatief homogene taal en cultuur, anderzijds door een Inheemse samenleving die naar taal en cultuur heterogeen is. De mate waarin culturele aanpassing en uitwisseling plaatsvindt, is uiteraard afhankelijk van de houding van de kolonisator. Deze kan een assimilatiepolitiek voeren door de eigen taal en cultuur aan de bevolking aan te bieden of op te leggen met als doel een zekere culturele homogeniteit te bereiken. Er is dan sprake van taal- en cultuurimperialisme. De kolonisator kan ook juist een politiek voeren die de culturele en talige verscheidenheid zoveel mogelijk intact laat, bijvoorbeeld vanuit gevoelens van respect voor de talige en culturele rijkdom, of vanuit een soort 'verdeel- en heerspolitiek'. Uiteraard zijn hiertussen allerlei mengvormen mogelijk. Er kan bijvoorbeeld een politiek gevoerd worden waarbij gepoogd wordt een Inheemse elite te assimileren aan de taal en cultuur van de kolonisator, terwijl tegelijkertijd de culturele en talige verscheidenheid van de verschillende Inheemse bevolkingsgroepen wordt gerespecteerd en benadrukt (Van Doorn 1995, p. 104-29).

De vraag die in dit artikel centraal staat is waarom het Nederlands in Indonesië eigenlijk altijd van geringe betekenis is gebleven, terwijl de talen van de andere Westerse koloniale grootmachten in Azië een veel grotere rol speelden. In tegenstelling tot het Nederlands in Indonesië vormen het Spaans en het Engels op de Filipijnen, het Frans in Vietnam, Cambodja en Laos, maar vooral het Engels in India, Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka, Maleisië en Singapore, nu nog een factor van belang in de taalpolitieke verhoudingen.

¹ Dit artikel vormt een bewerking en combinatie van de inleidingen in Groeneboer (1997) en (1998, te verschijnen). Mijn dank gaat uit naar Hans Groot (Erasmus Taalcentrum, Jakarta), Pieter Muysken (Universiteit van Amsterdam), Cees Fasseur (Rijksuniversiteit Leiden), Reinier Salverda (University College London), Jan de Vries (Rijksuniversiteit Leiden) en Arie Gelderblom (Universiteit Utrecht) voor hun commentaar op een eerdere versie van deze tekst, en naar Wilma Scheffers voor het aandragen van relevante literatuur.

Van de Europese talen die een koloniale rol hebben gespeeld in Azië – Portugees, Spaans, Nederlands, Engels en Frans – behoren er thans vier tot de twaalf grote supranationale talen in de wereld (De Swaan 1993, p. 220-1). De Nederlandse koloniale taalpolitiek heeft er niet in geresulteerd dat ook het Nederlands van deze groep deel uitmaakt, maar er juist toe bijgedragen dat wel het Maleis hiertoe is gaan behoren. Om de positie van het Nederlands in het koloniale *discours* beter te kunnen plaatsen, wordt hier tevens de positie van de ‘omringende’ koloniale talen geschetst – Portugees, Spaans, Engels en Frans – om zo een bredere beeldvorming mogelijk te maken.

het nederlands in nederlands-indië

Opvallend is het verschil in koloniale taalpolitiek in Nederlands Oost- en West-Indië. Zo is in Suriname sinds de tweede helft van de negentiende eeuw een beleid gevoerd gericht op assimilatie. Men heeft geprobeerd om van de multi-etnische samenleving, met een bevolking die uit maar liefst vier verschillende werelddelen afkomstig was, één taal- en cultuurgemeenschap te maken. Het Nederlands werd onderwijsvoertaal en de daarmee ingezette vernederlandsing heeft tot gevolg gehad dat bij de onafhankelijkheid van Suriname in 1975 het grootste deel van de bevolking in meer of mindere mate Nederlandssprekend was (Eersel 1997; Gobardhan-Rambocus 1997). Ook op de Nederlandse Antillen is ondanks alle discussies over de ‘voertaalkwestie’ het Nederlands nog tot op heden de dominante voertaal van bestuur en onderwijs gebleven (Van Putte 1997; Rutgers 1997).

In Indonesië is in tegenstelling tot de taal- en onderwijspolitiek in West-Indië juist nooit gekozen voor assimilatie van de Inheemse bevolking als geheel en heeft men juist besloten om het Nederlands niet als algemene verkeerstaal van de archipel in te voeren. In de jaren vijftig van de negentiende eeuw was er uitvoerig gediscussieerd over de wenselijkheid van het verspreiden van de Nederlandse taal onder de Inheemse bevolking. Westers onderwijs op grote schaal werd door de Nederlanders afgewezen: ze zetten zich expliciet af tegen de taal- en onderwijspolitiek zoals die door met name de Engelsen in Brits-Indië werd gevoerd (Groeneboer 1993, p. 165-93). Een ongecontroleerde verspreiding van westerse kennis via een Europese taal zou het voortbestaan van de kolonie wel eens in gevaar kunnen brengen, want hoewel een grote verspreiding weliswaar het aanlokkelijke vooruitzicht bood op een grote afzetmarkt voor de Nederlandse boekhandel, zou het ‘zedenederf’ bij de Inheemse bevolking alleen maar toenemen door het ongeremd ter beschikking komen van Nederlandstalige geschriften. Op den duur werd echter wel een beperkte verspreiding van het Nederlands bij een bovenlaag van de bevolking nuttig geacht, met het oog op functies in het groeiende bedrijfsleven en het zich uitbreidende bestuursapparaat, een ontwikkeling die vooral in het laatste kwart van de negentiende eeuw op gang kwam. Het ontwikkelen en beschaven in westerse zin van de Inheemse elite zou het functioneren van het bestuur ten goede komen, het onderling begrip en vertrouwen bevorderen en daarmee de loyaliteit aan het ko-

loniale bestuur. Met het oog hierop werden vooral vanaf het begin van de twintigste eeuw de mogelijkheden voor Inheemsen om Nederlandstalig onderwijs te volgen vergroot, maar aan een al te sterke uitbreiding van dit onderwijs kon om financiële redenen niet worden gedacht. Uitbreiding van westers onderwijs werd overigens al gauw ook afhankelijk gesteld van de arbeidsmarkt. Een overschot aan Nederlandssprekende Inheemsen zou immers kunnen leiden tot teleurstelling en maatschappelijke ontevredenheid en onrust. Dat westers onderwijs overigens geheel naar moederlandse normen moest worden ingericht, stond buiten kijf. In de taalpolitieke discussies staat voortdurend het schrikbeeld voor ogen van een verbastering van het Nederlands – zoals dat in de Kaapkolonie was gebeurd – en van het zich ontwikkelen van een algemeen gesproken ‘Indisch-Nederlands’.

Men koos in Oost-Indië aldus voor een pluralistische aanpak. Enerzijds werd er geprobeerd een kleine Inheemse elite te binden aan de kolonisator door het aanbieden van een westerse opleiding met Nederlands als voertaal. Anderzijds werd er, voor zover er onderwijs verstrekt werd aan de rest van de Inheemse bevolking, gekozen voor een vorm van Inheems onderwijs met een van de Inheemse talen – of waar dit niet praktisch was met Maleis – als voertaal. Zo werd in 1865 reeds lager onderwijs gegeven met vijf verschillende voertalen, in 1900 waren dit er dertien en in 1940 maar liefst dertig. In verband hiermee heeft taalstudie ten behoeve van het samenstellen van grammatica’s, woordenboeken en leermiddelen altijd grote aandacht gekregen. Deze taal- en onderwijspolitiek waarbij een algemene verspreiding van het Nederlands, maar ook die van het Maleis, werd afgewezen, terwijl tegelijkertijd het gebruik van de verschillende Inheemse talen werd gestimuleerd, is wel gekenschetst als ‘de afschuwelijke belichaming van het koloniale ‘divide et impera’ (Bakker 1947, p. 58). Voor Indonesië is dit door G.L. Cleintuar als volgt geformuleerd:

‘Het waren de onderwijs- en taalpolitiek, met aansluitend daarop de politiek van aanstellingen, benoemingen en bevorderingen, die gradaties aanbrachten, die bewust of onbewust de bevolkingsgroepen van Indië classificeerden volgens het criterium of ze meer of minder “geschikt” waren om dat Nederlandse onderwijs in de Nederlandse taal te ondergaan. Zo vernederlandsten christen-Indonesiërs (Ambonezen, Menadonezen, christen-Chinezen, etcetera) meer dan andere Indonesiërs en zo werd de Indo [...] meer Europeaan dan hij vroeger ooit geweest was. En zo werden de bevolkingsgroepen van Indië na 1900 onderling “verschillender” dan ze tevoren waren geweest’.

(Cleintuar 1990, p. 67).

Ondanks een toenemende aandrang van Inheemse kant om meer mogelijkheden te creëren voor het leren van de Nederlandse taal, is deze terughoudende taalpolitiek tot aan de Tweede Wereldoorlog niet meer echt gewijzigd. Het gevolg hiervan is geweest dat uiteindelijk nog geen twee procent van de bevolking Nederlands kende (Groeneboer 1993, p. 383-8). Overigens betekende die twee procent dat er aan het einde van de koloniale tijd ruim één miljoen Indo-

nesiërs op een bevolking van zeventig miljoen een goede beheersing van het Nederlands bezaten, terwijl nog eens ruim een half miljoen een vooral receptieve taalbeheersing hadden. Anderhalf miljoen Nederlandssprekende Indonesiërs betekende maatschappelijk gezien wel dat er tegenover elke volwassen Nederlander in de archipel inmiddels zeker acht Nederlandssprekende Indonesiërs stonden (van wie 60% mannen en 40% vrouwen). Bovendien vormde dit aantal van anderhalf miljoen Nederlandssprekende Indonesiërs toentertijd tien procent van het totale aantal van vijftien miljoen Nederlandssprekenden in de gehele wereld.

Bijna al deze mensen waren te vinden in de steden en daar was het Nederlands een factor van belang geworden. Er was niet alleen een Inheemse elite gecreëerd met een buitengewoon goede beheersing van het Nederlands – artsen, ingenieurs, bestuursambtenaren en onderwijzers voor het westerse onderwijs –, maar ook een middenkader met een vooral receptieve kennis van het Nederlands, voldoende voor het uitoefenen van functies als opzichters, klerken, onderwijzers voor het Inheemse onderwijs, verplegers, winkelbediendes, post- en telefoonbeambten e.d. Buiten de grote steden was het Nederlands echter een vrijwel ongekende taal.

Eigenlijk pas nadat de nationalistische beweging in 1928 het Maleis had gekozen als de taal van de toekomstige republiek Indonesië, drong zich bij veel Nederlanders de vraag op of er in in het verleden wel voldoende aandacht was besteed aan Nederlandse taal- en cultuuroverdracht. Veel indruk maakte in 1939 de beoordeling van de Indische taal- en cultuurpolitiek door de Franse hoogleraar G.H. Bousquet, die zijn verbazing uitsprak over de verbijsterende onverschilligheid van de Nederlanders ten aanzien van hun eigen taal en cultuur:

‘la politique coloniale néerlandaise n’a pas envisagé un seul instant que l’emploi de la langue hollandaise pouvait avoir un intérêt quant à la culture et à la civilisation à donner à l’indigène. Au contraire, elle a essayé et essayé encore, mais en vain, de priver son pupille du contact avec le monde extérieur, en lui opposant la barrière d’une langue destinée, à marquer la distance qui le sépare de l’Européen’. (Bousquet 1939, p. 129).

De Nederlanders hadden het dan ook, aldus Bousquet, aan zichzelf te wijten dat de nationalisten het Maleis als wapen hadden gekozen om de Nederlandse invloed te bestrijden. Naar aanleiding hiervan ontstond een levendige discussie over de Nederlandse taal- en cultuurpolitiek in Indië en deze resulteerde er in dat aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog een soort tweesporenbeleid werd geformuleerd. Men besloot dat Maleis en Nederlands een gelijke plaats zouden moeten krijgen als leervak in het Inheemse onderwijs, dat overigens een van de landstalen als voertaal moest hanteren: het Maleis ter versterking van de interne culturele eenheid van de archipel, het Nederlands ter versterking van het externe contact met het Westen. Een kans heeft deze taalpolitiek echter niet meer gehad door de Japanse inval in maart 1942. Ook in de jaren

na de oorlog is er van de pogingen om zowel het Maleis als het Nederlands als leervak in te voeren – het Maleis voor de toekomstige ontwikkeling van Indonesië en voor het Indonesisch als eenheidstaal, en het Nederlands als de meest directe weg tot de Westerse cultuur en voor het contact met de buitenwereld – door de politieke gebeurtenissen uiteraard niets meer terechtgekomen.

Veel bewondering voor de Nederlandse taalpolitiek in Indië blijkt er ook na de Tweede Wereldoorlog niet te bestaan. De taalkundige K. Heeroma stelde eind 1952 met spijt:

‘Anders dan de Engelsen en Fransen, Spanjaarden en Portugezen hebben de Nederlandse kolonisators hun moedertaal [...] teveel als standstaal van een leidende groep en te weinig als praktische verkeerstaal, als potentiële wereldtaal laten onderwijzen. [...] Uit angst voor creolisering bij een functioneren op uitgebreider schaal heeft men het Nederlands te sterk gecultiveerd volgens aan het moederland ontleende normen.’ (Heeroma 1957, p. 71).

Een kwart eeuw later blijkt ook de taalkundige M.C. van den Toorn (1985, p. 2) weinig onder de indruk van de Nederlandse koloniale taalpolitiek en meent ‘dat de overheid niets heeft nagelaten om te verhinderen dat het Nederlands ooit een wereldtaal zou worden’.²

het portugees in azië

Al voor de komst van andere Europese machten was het Portugees in Azië een lingua franca geworden en functioneerde er als interetnische verkeerstaal, als contacttaal tussen de Europeanen en de vele Aziatische volkeren, en als omgangstaal tussen Europeanen van verschillende herkomst. In de zestiende, zeventiende en achttiende eeuw heeft het Portugees in Azië een grote verspreiding ondergaan (Lopes 1969). De eenheid van Kerk en Staat in Portugal stond samen met de sterke gehechtheid aan de eigen taal garant voor een actieve verspreiding van het katholieke geloof in de Portugese taal, overal waar de Portugezen maar kwamen (Huylebrouck 1989, p. 157, 163). Mede dankzij het feit dat men in Azië weinig behoefte had zich te richten naar de Hoog-Portugese (schrijftaal)cultuur van Portugal, ontwikkelden zich in de verschillende gebieden op den duur gecreoliseerde vormen van Portugees, met een beperkte woordenschat en een vereenvoudigde grammatica, en met veel elementen uit het lingua franca Maleis – er werd zelfs wel gesproken van Maleis-Portugees – en uit allerlei Inheemse talen. Een dergelijk gecreoliseerd Portugees werd de moedertaal van grote groepen afstammelingen van vooral uit Voor-Indië afkomstige slaven, bijvoorbeeld in Ceylon en in Batavia (Dalgado 1900, 1936; Schuchardt 1891). Voor de andere Europese machten die zich op de Aziatische markt begaven was het praktisch zich aan de reeds bestaande lingua franca aan

² De vraag waarom het Nederlands geen wereldtaal is geworden staat ook centraal in Geerts (1986), Huylebrouck (1989), Van der Meiden (1983) en De Vries (1989).

te passen. Pas na de machtsuitbreiding van de Engelsen in Azië aan het einde van de achttiende eeuw, is de functie van het Portugees als lingua franca overgenomen door het Engels. Na de achttiende eeuw is het Portugees hierdoor dan ook vrij snel uit het grootste deel van Azië verdwenen.

Het feit dat het Portugees toch tot de twaalf grootste wereldtalen behoort, is uiteraard in de eerste plaats te danken aan Brazilië (Da Silva en Klein Gunnewiek 1992). Dit land was voor Portugal wat de Verenigde Staten waren voor Groot-Brittannië. Nederlandse volksplantingen van dergelijke omvang hebben nergens in de wereld plaatsgehad, met uitzondering van wellicht in enige mate de Kaapkolonie. Ook de Portugese ex-koloniën in Afrika hebben na hun onafhankelijkheid (1974) voor het Portugees als officiële taal gekozen, voornamelijk omdat de veelheid van Inheemse talen een overkoepelende taal wenselijk maakte (Huylebrouck 1989, p. 166-8).

het spaans op de filippijnen

Had elders in Azië het Portugees een verspreiding ondervonden samen met het katholieke geloof, in de Spaanse Filippijnen (1565-1898) moest dit gebeuren met het Spaans, conform de door Spanje voor alle koloniën afgekondigde taalpolitiek. De traditie van het moederland waar sedert het einde van de vijftiende eeuw christianisatie en Castilianisering hand in hand gingen, moest ook voor Nieuw-Spanje (Mexico, Venezuela, West-Indië en Centraal-Amerika) gelden. Om de Inheemse bevolking te onderwerpen aan God en aan de Kroon moest de Castiliaanse religie en ideologie in het Spaans worden onderwezen. In 1550 had Karel v uitdrukkelijk bepaald dat overal in de Spaanse gebieden ter wereld het katholicisme in het Spaans verbreed moest worden. Geen Inheemse taal zou immers de finesses van het katholieke geloof voldoende kunnen uitdrukken, terwijl alleen het Spaans kon verzekeren dat de Spaanse beschaving overgenomen zou worden. Omdat het uitvoeren van deze taal- en godsdienstpolitiek vervolgens werd overgelaten aan de missionarissen, kwam er van deze taalpolitiek maar weinig terecht. De missie zag haar eerste taak in de geloofsverbreiding, hetgeen het beste kon gebeuren in de Inheemse moedertalen, en niet zozeer in het verspreiden van het Spaans, dat meer diende om een directere Spaanse controle over de Inheemse bevolking mogelijk te maken. De herhaalde instructies van het moederland, dat het van staatsbelang achtte de eigen taal en cultuur aan de nieuwe onderdanen op te leggen en daarmee de Spaanse superioriteit en autoriteit te bevestigen, om het Spaans te verbreiden bij de Inheemse bevolking en de lokale talen uit te schakelen, hadden nauwelijks resultaat. Spaanstalig onderwijs werd in Mexico alleen verzorgd voor de Spaanse immigranten en voor een handvol Inheemsen uit de elite met het oog op het vervullen van functies als tolk, klerk of een of ander lager bestuurlijk ambt (Heath 1972, p. 5-55). Aan deze situatie veranderde tot aan de onafhankelijkheid van Mexico in 1821 niet veel. Toen de Creolen er de macht hadden overgenomen was het Spaans nog altijd voorbehouden aan de eigen Creoolse bevolkingsgroep, veertig procent van de bevolking, en aan een kleine Inheemse

elite. De nieuwe machthebbers zouden in 1875 besluiten het Spaans in een enigszins vermexicaanse vorm, waarbij de woordenschat, uitspraak en spelling onder invloed van de vele Inheemse talen werden aangepast aan de Mexicaanse situatie, tot standaardtaal en algemene onderwijsvoertaal te maken. Het Mexicaans-Spaans werd hun symbool van de eenheid van het land, terwijl de vele Inheemse talen daarvoor juist als bedreiging werden ervaren (Heath 1972, p. 74, 182-3).

De aanvankelijk vanuit Mexico bestuurde Filippijnen volgden het voorbeeld van de andere Spaanse koloniën. Maar hoewel officieel ook op de Filippijnen een pro-Spaanse taalpolitiek werd gevoerd, bleef Spaanstalig onderwijs bijna driehonderd jaar lang beperkt tot de kinderen van de Spanjaarden en Mestizen en een kleine Inheemse elite. Voor zover er (godsdienst)onderwijs werd gegeven gebeurde dit met behulp van Inheemse talen. Pas in de tweede helft van de negentiende eeuw werd er op instigatie van Spanje – na de onafhankelijkheid van Mexico werden de Filippijnen direct vanuit Spanje bestuurd – een meer actieve taalpolitiek gevoerd ter verspreiding van het Spaans. Nadat in 1863 de leerplicht was ingesteld – iets dat in Nederlands Oost-Indië nooit is gebeurd – werd het Spaans als onderwijsvoertaal voorgeschreven. Het werd met klem gepropageerd omdat hiermee toegang werd verkregen tot de kennis van het Westen. Met het oog hierop werden allerlei maatregelen afgekondigd. Zo werd de benoembaarheid in overheidsbetrekkingen afhankelijk gemaakt van de kennis van het Spaans. Voor de Inheemse bevolking werd kennis van het Spaans dan ook het middel om sociaal-economisch vooruit te komen (Nieuwenhuis 1923, p. 190; Neys 1945, p. 75-8). Resultaat van deze taalpolitiek is in elk geval geweest dat in de laatste dertig jaar van het Spaanse bewind de rol van het Spaans aanzienlijk kon toenemen. Al in het midden van de jaren tachtig van de negentiende eeuw bleek zo'n tien procent van de schoolbevolking Spaans te kunnen spreken. De kennis van het Spaans was voornamelijk te lokaliseren bij de elite in de grotere steden – met name Manila – en de gekerstende gebieden (Neys 1945, p. 78). Het Spaans was de taal van de elite geworden en had daarmee een prestige verworven dat het ook na de Spaanse tijd nog lang zou behouden. Hoewel in 1898 het Spaans radicaal van het lesrooster werd geschrapt, bleek bij de volkstelling van 1918 toch maar liefst 27% van de mannelijke alfabeten van boven de tien jaar Spaans te kunnen lezen en schrijven, bij de vrouwelijke alfabeten was dit 14,5%. G.J. Nieuwenhuis (1923, p. 200) evalueert dan ook: 'In de hogere standen was het de heerschende taal, het werd door groote aantallen Filippino's uitmuntend gesproken, de volkstalen waren vol Spaansche elementen, en de heele maatschappij was met de Spaansche cultuur al eeuwenlang vertrouwd geraakt'. Beperkt tot de elite bleef het Spaans echter wel, hetgeen blijkt uit het feit dat aan het einde van de Spaanse tijd niet meer dan zo'n drie procent van de gehele Filippijnse bevolking Spaans kende (Sibayan en Gonzalez 1996, p. 139). Terwijl er in de periode 1898-1948 alleen nog in het middelbaar onderwijs Spaans werd onderwezen als leervak, gaf na vijftig jaar bij de volkstelling van 1948 nog twee procent van de bevolking op Spaans te kunnen spreken, een percentage dat ook in 1960 nog niet bleek afgenomen. Het

Spaans bleef nog tot 1987 een van de drie officiële talen van de Filippijnen, naast Engels en naast het op het Tagalog gebaseerde Filipino als nationale taal. Het wordt als keuzevak in het middelbaar onderwijs aangeboden en in het hoger onderwijs is het bij een aantal studierichtingen een verplicht bijvak, zoals bij rechten (Sibayan 1974, p. 229-30, 240; Sibayan en Gonzalez 1996, p. 140). En nog tot op heden – ruim honderd jaar na de Spaanse tijd – kan men in hogere kringen te Manila Spaans horen spreken.

het engels op de filippijnen

Nadat de Amerikanen in 1900 het bestuur over de Filippijnen hadden overgenomen, werd onmiddellijk gekozen voor invoering van het Engels als algemene onderwijstaal. Aangezien slechts een minderheid van de bevolking Spaans kende, en van het grote aantal Inheemse talen er niet één een literaire waarde bezat, werd het Engels de meest praktische keuze geacht. Politiek gezien zou het Engels als eenheidstaal een belangrijke stap op weg zijn in de richting van nationale eenheid en een voorwaarde vormen voor een democratisch bestuur. Cultureel gezien zou het Engels bovendien toegang geven tot de westers bepaalde wereldcivilisatie en met name tot het democratische gedachtegoed. De keuze van het Engels kwam aldus duidelijk voort uit het culturele imperialisme van de Verenigde Staten, maar ook uit het tempo waarmee dit imperialisme verwezenlijkt moest worden via het onderwijs. Engelstalig onderwijs stond centraal in het beleid om de sociale onderdrukking tegen te gaan en de Filippino's te resocialiseren naar Amerikaans model (Neys 1945, p. 128; Foley 1978, p. 74-7). Dit Engelstalige onderwijs werd overigens zeer voortvarend ter hand genomen, met als uiteindelijk resultaat dat bij de volkstelling van 1939 bijna 27% van de bevolking Engels kende (tegenover 24% Filipino en 2,6% Spaans) –, een percentage dat in 1948 al bleek toegenomen tot 37% (tegenover 37% Filipino, 2% Spaans), in 1960 tot bijna 40% (tegenover 45% Filipino en 2% Spaans) (Sibayan 1974, p. 240), en tot meer dan 50% in 1995, terwijl thans circa 90% van de bevolking kennis van het Filipino bezit (Crystal 1997, p. 59; Sibayan en Gonzalez 1996, p. 143).

Opvallend in de Amerikaanse taalpolitiek was de volstrekte afwijzing van de Inheemse talen. Terwijl de Europese machten in Azië reeds lang Inheemse talen bestudeerden, codificeerden, standaardiseerden en als onderwijstaal invoerden, werden de Filippijnse Inheemse talen door de Amerikanen volledig ter zijde geschoven.³ Het aantal Inheemse talen was te groot en zou slechts leiden

³ Een dergelijke afwijzing van de Inheemse talen was ook kenmerkend voor de Duitse koloniale taalpolitiek in Afrika (1884-1914). In Kameroen, Togo en Duits West-Afrika (Namibië) werd gekozen voor Duitstalig onderwijs in het kader van een sterke assimilatiepolitiek, terwijl de Afrikaanse talen slechts een tijdelijke rol mochten spelen als hulp-talen daarbij. Alleen in Duits Oost-Afrika (Tanzania) was het Swahili reeds zo algemeen verspreid dat het door de Duitse overheersers als voertaal werd overgenomen (Mehnert 1973).

tot een onoverzichtelijk en kostbaar onderwijssysteem, de democratisering zou er door in gevaar komen, maar vooral bestond er bij de Amerikanen angst voor een onvolwaardig onderwijs als gevolg van het gebruik van een niet-westerse voertaal. Tot 1938 mochten er geen Inheemse talen op school worden gebruikt, zelfs niet op het schoolterrein, omdat dit het leren van het Engels in de weg zou staan (Sibayan 1974, p. 226). Van Inheemse kant werd ondertussen wel steeds meer aangedrongen op ook onderwijs in de landstalen. Onder invloed van de nationalistische stromingen werd vooral in de jaren dertig het Tagalog – de moedertaal van twintig procent van de bevolking – steeds machtiger, tot het in 1939 uiteindelijk als voertaal naast het Engels werd geaccepteerd (Neys 1945, p. 135). Spaans kwam als onderwijstaal niet meer in aanmerking, omdat het de taal was van de vijand, maar vooral ook omdat een kleine groep bevoorrechten dan zijn culturele monopolie zou kunnen handhaven. Als de taal van de elite en van het culturele en juridische leven bleef het Spaans echter nog lange tijd een belangrijke invloed uitoefenen.

Voor na de onafhankelijkheid (1946) heeft het in de Filippijnen gesproken Engels enige aanpassing ondergaan aan de eigen omstandigheden, onder invloed van de Inheemse talen, zoals dat ook elders in Britse ex-koloniën is gebeurd (Kachru 1986, 1992; Phillipson 1992; Crystal 1997). Hoewel het Filipino inmiddels als dagelijkse omgangstaal overheerst, is het (Filippijnse) Engels als tweede officiële taal nog altijd dominant als taal van de wetenschap en technologie, de massamedia en de internationale communicatie. Het jaarlijkse aantal Engelstalige publicaties overtreft dat in Filipino veruit en vanwege de hoge status die het in de Filippijnen geniet zal het Engels nog tot in de verre toekomst de dominante schrijftaal blijven (Sibayan en Gonzalez 1996, p. 143-6, 157, 168).

het engels in brits-indië

Terwijl het Engels nog steeds een belangrijke rol speelt als tweede taal van de Filippijnen, heeft het in India de status van officiële taal gekregen, samen met nog vijftien andere talen, maar het Hindi is de nationale taal geworden.

De koloniale taalpolitiek voor Brits-Indië werd in de jaren dertig van de negentiende eeuw duidelijk vastgesteld.⁴ Ten tijde van de *East India Company* waren er nog geen pogingen gedaan om in Brits-Indië westers onderwijs in te voeren. Pas aan het einde van de achttiende eeuw werd er met het oog op het opleiden van Inheemse bestuursambtenaren enig Engelstalig onderwijs verzorgd. In de jaren dertig van de negentiende eeuw werd er vervolgens uitgebreid gediscussieerd over de vraag in hoeverre er een westers onderwijssysteem met Engels als voertaal moest worden ingevoerd. Sterk gekant tegen Engelstalig onderwijs waren de 'oriëntalist' die onderwijs voorstonden in de Inheemse talen met de klassieke talen Sanskriet, Perzisch en Arabisch als leervakken. De

⁴ Zie voor de Brits-Indische taalpolitiek in de zeventiende en achttiende eeuw Cohn (1985).

'anglicisten' daarentegen zagen in dit laatste slechts een verspilling van geld en tijd, terwijl de Inheemse talen werden afgedaan als te arm, onderontwikkeld en zonder literaire waarde. Veel indruk maakte in 1835 een pleidooi van Thomas B. Macaulay, die overtuigd van de Europese superioriteit boven de Indiase klassieke talen als mening te kennen gaf dat 'a single shelf of good European Library was worth the whole native literature of India and Arabia' (Basu 1978, p. 55). Nog in hetzelfde jaar werd besloten tot invoering van Engelstalig onderwijs met als boventoon Europese literatuur en wetenschap. Door middel van assimilatie van het Europese gedachtegoed zou een morele en sociale regeneratie van India bewerkstelligd kunnen worden. Engelstalig onderwijs zou bovendien een hechte band kunnen creëren tussen de heersers en de overheersten en aldus de stabiliteit van het Britse bestuur kunnen verzekeren. Bovendien zou er op den duur een grote potentiële markt ontstaan voor Britse importartikelen (Basu 1978, p. 57-8; Kachru 1983, p. 19-24).

De pro-Engelse taal- en cultuurpolitiek die vanaf 1835 werd gevoerd, is tot aan de onafhankelijkheid in 1947 niet wezenlijk meer gewijzigd. Besloten werd wel zich in eerste instantie te concentreren op het onderwijzen van de hogere sociale geledingen. Het was om politiek-bestuurlijke, economische en culturele redenen van belang een kleine elitegroep van Engelstalig opgeleide Indiërs te creëren, die vervolgens een bemiddelende rol zou kunnen spelen naar de miljoenenmassa toe, in de woorden van Macaulay: 'interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons Indian in blood and colour but English in taste, in opinions, in morals and in intellect' (Basu 1978, p. 59). Vanaf 1835 richtte het onderwijs zich aldus vooral op de geurbaniseerde hogere sociale klassen, terwijl aan volksonderwijs nauwelijks aandacht werd besteed. Onderwijs met Inheemse voertalen als Hindi en Bengali onstond pas in het begin van de twintigste eeuw, aanvankelijk voornamelijk buiten de overheid om. Tot 1937 bleef in elk geval het middelbaar en hoger onderwijs volledig Engelstalig. Het was en bleef de voorwaarde voor sociale mobiliteit in de Indiase samenleving. Inmiddels werd toen aan Britse kant de beslissing van 1835 wel steeds vaker betreurd, naarmate het duidelijk werd dat dit westers georiënteerde onderwijs een politiek bewuste groep Indiërs had opgeleverd met nationalistische aspiraties (Basu 1978, p. 65).⁵ Maar ook aan Inheemse kant werd deze koloniale taalpolitiek betreurd. Gandhi constateerde in de jaren twintig dat er een elite was gevormd die volkomen los stond van de Inheemse cultuur en die zich niet meer van de eigen Inheemse talen kon bedienen. Hij meende dan ook dat India alleen maar onafhankelijk zou kunnen worden als men zich zou bevrijden van het juk van de Engelse taal (Basu 1978, p. 65).

⁵ Bij de vaststelling van de taal- en onderwijspolitiek voor de Maleisische staten (thans Maleisië en Singapore) in de jaren negentig van de negentiende eeuw werd daarom duidelijk gekozen voor volksonderwijs met Maleis als voertaal, terwijl Engelstalig onderwijs werd voorbestemd voor de opleiding van een kleine elite voor allerlei ambtelijke en bestuurlijke functies. De 'fouten' van Brits-Indië mochten hier niet herhaald worden. Zie hiervoor: Cheeseman (1955), Verma (1994b) en Stevenson (1975).

Dit laatste is echter geenszins gebeurd. Doordat vanaf de jaren twintig van deze eeuw, door het onderwijs maar ook door de invloedrijke Engelstalige pers, de tweetaligheid enorm was toegenomen, met name in de middenklassen, was er een eigen aangepaste vorm van Engels ontstaan. In 1945 werd dit Engels door circa zeven miljoen mensen gesproken (twee procent van de bevolking), van een half miljoen mensen was het de moedertaal (De Josselin de Jong 1976, p. 14). Hoewel in de koloniale dagen nog vooral werd neergekeken op deze vorm van Indiaas-Engels, is hier langzaam maar zeker een standaard Zuid-Aziatisch Engels uit voortgekomen, gesproken in Bangladesh, India, Nepal, Pakistan en Sri Lanka. Dit Zuid-Aziatisch Engels kent uiteraard allerlei regionale subvarianten afhankelijk van de gesproken streektalen, maar ook culturele subvarianten gebonden aan sociale klasse en aan etniciteit. Het wordt voornamelijk gebruikt door tweetaligen die werkzaam zijn in de ambtenarij of in het onderwijs (Kachru 1983, p. 22-6).

Het Engels speelt als koloniale erfenis aldus nog steeds een rol in Zuid-Azië. Het wordt thans door ruim zestig miljoen mensen in een Zuid-Aziatische vorm gebruikt.⁶ Deze groep Engelstaligen is na Groot-Brittannië en de Verenigde Staten de grootste in de wereld. Weliswaar vormt de groep Engelssprekenden in India nog slechts een fractie van de totale bevolking (37 miljoen op een bevolking van 936 miljoen, ofwel 4%), het gaat hier echter wel om de economisch, politiek en sociaal belangrijkste bevolkingsgroep (Crystal 1997, p. 57-60). Na de onafhankelijkheid in 1948 is gekozen voor het Hindi als nationale taal, maar aan zestien talen is een officiële status toegekend, waaronder aan het Engels en Sanskriet. Het Engels blijft temidden van alle talen echter de dominante taal van de wetenschap en technologie, de taal tevens van het hoger onderwijs en van de maatschappelijke elite (Dua 1993, p. 302). Het is de lingua franca voor nationale en internationale communicatie. Bovendien speelt het een belangrijke rol in de massamedia, vooral in de pers. In India wordt meer in het Zuid-Aziatisch Engels gepubliceerd dan in welke Inheemse taal ook. Het kent bovendien inmiddels een omvangrijke literaire traditie (Verma 1994a; Walsh 1990). In het onderwijs wordt thans een drietalenformule gehanteerd waardoor er drie talen worden geleerd: de regionale taal, Hindi als nationale taal en Engels als belangrijkste lingua franca (Kachru 1983, p. 53-6; Crystal 1997, p. 43). In de 'strijd' om de macht tussen Hindi en Engels lijkt trouwens het Engels het op den duur te zullen winnen, dank zij een toenemend gebruik ervan in het onderwijs en in de hogere sociale milieus (Dua 1993, 1996).

⁶ Crystal (1997, p. 57-60) vermeldt de volgende aantallen Engelssprekenden: 37 miljoen in India op een bevolking van 936 miljoen (4%), 3 miljoen in Bangladesh op 120 miljoen (2,5%), 6 miljoen in Nepal op 20 miljoen (30%), 16 miljoen in Pakistan op 140 miljoen (11%), en 2 miljoen in Sri Lanka op 18 miljoen (11%). In totaal gaat het om 64 miljoen Engelssprekenden op 1234 miljoen mensen, ofwel 5%.

het frans in indo-china

Sterker dan andere westerse kolonisatoren hebben de Fransen overal in hun koloniën de Franse taal en cultuur willen opleggen, in de overtuiging dat het onderwijzen van de Franse taal een *mission civilisatrice* vervult en tegelijkertijd de politieke rol van Frankrijk in de wereld kan verstevigen (Gordon 1977, p. 7). Overigens werd deze missie aanvankelijk meer met de mond beleden dan daadwerkelijk in praktijk gebracht. De visie dat de Fransen overal in hun koloniën zijn opgetreden als missionarissen van de eigen taal en cultuur is maar gedeeltelijk juist.

In de Afrikaanse koloniën werd in de periode 1890-1945 slechts aan een kleine elite Franstalig onderwijs gegeven met het oog op assimilatie en het opleiden van ambtenaren voor lagere functies. Pas als gevolg van de nationalistische pressie na de Tweede Wereldoorlog werd Frankrijk gedwongen voor steeds meer Afrikanen Franstalig onderwijs naar Franse standaard te verzorgen (Gordon 1977, p. 9, 56). Deze na-oorlogse taalpolitiek heeft overigens geresulteerd in een enorme verspreiding van het Frans in de wereld, niet alleen in Afrika maar ook in de Caraïben. In vrijwel alle Franse ex-koloniën daar is het Frans gekozen tot nationale taal, hetgeen veelal de meest praktische oplossing was temidden van de taalkundig zeer verdeelde bevolkingsgroepen en de veelheid van vaak nog niet gecodificeerde talen.

Deze actieve na-oorlogse taalpolitiek ter verspreiding van het Frans kwam daarentegen voor Indo-China te laat om het ook daar nog een langdurige rol te kunnen laten spelen. Net als in de andere koloniën is de Franse taalpolitiek echter ook in de Aziatische koloniën vanaf het begin gericht geweest op assimilatie, met het ideaal de gehele bevolking Frans te leren en de inheemse talen geheel te vervangen (Defrancis 1977, p. 91-2). Meteen al na de verovering van Cochinchina (Zuid-Vietnam) in de jaren zestig van de negentiende eeuw en vervolgens van Annam en Tonkin (Noord-Vietnam) in de jaren tachtig – in 1886 verenigd met de protectoraten Cambodja en Laos tot Frans Indo-China – werd allereerst de strijd aangeboden met het Chinees. Deze in geheel Indo-China overheersende cultuurtaal vormde een barrière tussen de Fransen en de Inheemse bevolking. Franstalig onderwijs zou deze moeten overbruggen door de Inheemsen Europese beschaving bij te brengen en hen te isoleren van de vroegere overheerser en nu buurland China (Defrancis 1977, p. 77-8). Met het oog hierop werd ook het ideografische Vietnamees, het Nom, door de Fransen afgewezen en het Vietnamees met Latijns schrift, het Quoc Ngu, gestimuleerd en allengs naast het Frans voor allerlei officiële doeleinden gebruikt (Defrancis 1977, p. 110-1).

Hoofddoel van de Franse taalpolitiek was zoals in de koloniën elders het Frans de dominante taal te maken in geheel Indo-China. Dit was niet alleen vanuit cultuurimperialistisch oogpunt wenselijk, maar ook politiek-bestuurlijk omdat hiermee het bestuur van Cochinchina, Annam, Tonkin, Cambodja en Laos beter te coördineren zou zijn. In 1887 werd dan ook besloten in Indo-China waar mogelijk de Franse taal te verspreiden, met de bedoeling op den

duur het ideaal van een *France asiatique* te realiseren (Defrancis 1977, p. 131-4).

Franstalig onderwijs was aanvankelijk overigens vooral bedoeld voor de kinderen van Franse ouders en voor een kleine groep Vietnamese kinderen uit de elite. Pas rond de eeuwwisseling werd het aantal kinderen van Vietnamese ambtenaren en andere vooraanstaanden groter dan het aantal Franse kinderen (Kelly 1978, p. 99). Daardoor nam de kennis van het Frans flink toe en was er al rond 1910 een nieuwe westers-georiënteerde, in het Frans opgeleide middenklasse ontstaan van klerken, voormannen, verplegers, accountants, landbouwtechnici, onderwijzers e.d. (Defrancis 1977, p. 174-5).

Naast het Frans richtte de taalpolitiek zich in Vietnam ook op de verspreiding van het Quoc Ngu. De alfabetisering in de eigen Vietnamese taal met Latijns schrift zou immers de weg vrijmaken voor het onderwijs in de Franse taal. In de jaren 1905-1918 werd dit Quoc Ngu daarom gestandaardiseerd om alle regionale verschillen te overbruggen en in 1924 werd besloten het in het driejarige basisonderwijs de voertaal te maken. In dit basisonderwijs was het Frans een belangrijk leervak, maar als voertaal zou het alleen nog worden gebruikt in het vervol-, middelbaar en hoger onderwijs. Het Quoc Ngu heeft hierdoor een enorme verspreiding gekregen. Het bleef echter ondergeschikt aan de positie die het Frans zich inmiddels had verworven. Vooral in Saigon had het Frans al vanaf het begin van de eeuw een flinke verspreiding ondergaan, die door de nieuwe onderwijspolitiek van de jaren twintig een extra impuls kreeg. Er ontstond hierdoor een Vietnamese elite die zich van het Frans bediende. Voor sommigen werd het zelfs de dagelijkse omgangstaal (Defrancis 1977, p. 201-2). Hoewel rond 1940 niet meer dan tien procent van de jeugd naar school ging en daarvan slechts tien procent doorstroomde naar vervolgonderwijs met Frans als voertaal, is het Frans wel de taal van de elite geworden. Het was de dominante taal van bestuur en recht, van de pers, van de wetenschap en techniek, en van de internationale communicatie. Vietnamees echter bleef de taal van de dagelijkse communicatie, de taal van de massa buiten de stedelijke gebieden. Het was de voertaal van het lager onderwijs, deels ook van de pers en het werd de taal van de opkomende nationalistische beweging.

Hoewel in 1924 was gekozen voor de promotie van zowel Quoc Ngu als Frans, is het doel nooit geweest Quoc Ngu de eerste taal van Vietnam te laten worden of om een tweetalige staat te creëren. Het doel was en bleef het creëren van een Franssprekend Vietnam als eindresultaat van de *mission civilisatrice* (Defrancis 1977, p. 229). Het gebruiken van Quoc Ngu was slechts bedoeld als een facilitaire overgangsfase. Dat dit doel niet is bereikt, komt vooral door het verzet van de bevolking, die daarin werd geholpen door een relatief homogene culturele erfenis van een hoog gehalte en een lange traditie, waarmee men in feite beter gewapend was tegen het opleggen van de Franse taal en cultuur dan veel van de ongeletterde en taalkundig verdeelde bevolkingsgroepen in Afrika en de Caraïben (Defrancis 1977, p. 229-30).

Na het uitroepen van de onafhankelijkheid in 1945 van de Democratische Republiek Vietnam werd meteen gekozen voor Quoc Ngu als algemene on-

derwijsvoertaal. Het Frans bleef echter ook daarna nog lange tijd functioneren als de tweede taal, met name in Zuid-Vietnam, Laos en Cambodja. Nog in de jaren zestig kende twaalf procent van zowel de Zuid-Vietnamese als de Noord-Vietnamese bevolking Frans, hoewel het als onderwijsvoertaal toen al jaren was afgeschaft en nog slechts als leervak werd onderwezen. In Laos en Cambodja bleef het Frans nog tot in de jaren zeventig als voertaal in gebruik in het middelbaar en hoger onderwijs (Gordon 1977, p. 83). En hoewel er in 1975 een einde is gekomen aan de westerse aanwezigheid in Vietnam, Cambodja en Laos, vormt de voormalige koloniale taal nog steeds – maar wel steeds minder – een factor van belang in het leven van de indertijd in het Frans opgeleide elite.

vijf Europese koloniale talen in Azië

In alle Aziatische koloniën is door de westerse mogendheden in de eerste plaats gestreefd naar assimilatie van een kleine elite en het opleiden van een middenkader, terwijl de massa grotendeels aan zichzelf werd overgelaten. Einddoel van Spanje was een Spaanssprekende kolonie, zoals daarna ook de Amerikanen een Engelsprekende Filippijnse bevolking voor ogen hadden. Einddoel van Frankrijk was een Franssprekend Indo-China en dat van Engeland uiteindelijk een Engelsprekende Indiase bevolking. Alleen Nederland had kort na het midden van de negentiende eeuw besloten het Nederlands niet algemeen in te voeren in Nederlands-Indië, een taalpolitiek die tot aan de onafhankelijkheid van Indonesië nooit meer is gewijzigd. De Spaanse, Amerikaanse en Franse taalpolitiek werd overigens voornamelijk vanuit het moederland opgelegd, terwijl de Engelse en Nederlandse taalpolitiek voor een groot deel in de koloniën zelf werd geformuleerd na uitvoerige discussies ter plekke.

Resultaat van de koloniale taalpolitiek is onveranderlijk geweest het ontstaan van een in een Europese taal opgeleide maatschappelijke elite. Als gevolg van de restrictieve taalpolitiek is deze elitegroep in Nederlands-Indië echter het kleinst gebleven, met in 1940 uiteindelijk nog geen twee procent Nederlandsprekenden. In de Filippijnen kende daarentegen nog in de jaren zestig twee procent van de bevolking Spaans – meer dan zestig jaar na de Spaanse tijd – en veertig procent Engels, een percentage dat sindsdien is toegenomen tot ruim vijftig procent in 1995 (Crystal 1997, p. 59). In Vietnam kende nog in de jaren zestig twaalf procent van de bevolking Frans, terwijl het aantal Engelsprekenden in de Zuid-Aziatische staten sinds de onafhankelijkheid alleen nog maar is toegenomen en er nu meer dan zestig miljoen mensen (Zuid-Aziatisch) Engelsprekenden zijn. Bovendien kent thans maar liefst eenderde van een bevolking van in totaal 23 miljoen in de voormalige Britse Zuidoost-Aziatische koloniën Maleisië en Singapore mede als gevolg van de daar gevoerde koloniale taalpolitiek Engels (Crystal 1997, p. 57-60). Uiteraard is dit alles in sterke mate bepaald door de gevoerde taalpolitiek en het al dan niet actief verspreiden van de eigen taal en cultuur, maar het is zeker ook het gevolg geweest van de aandacht die aan het onderwijs in meer algemene zin werd gegeven. In vergelijking met Nederlands-Indië werd in Brits-Indië, de Filippijnen en Frans Indo-China relatief twee tot drie keer zoveel uitgegeven aan onderwijs (Nieuwenhuis

1923, p. 202; Kelly 1978, p. 102, 119-20). Het resultaat was dan ook dat volgens de *UNESCO* (1947) rond 1940 in Brits-Indië een analfabetisme bestond van 88%, in de Filippijnen 40%, in Vietnam 80% en in Nederlands-Indië maar liefst 95%.

Nederland heeft verhoudingsgewijs het minste gedaan om in Azië de eigen taal te verspreiden en heeft zich altijd afstandelijk opgesteld tegenover de *mission civilisatrice* van de andere westerse mogendheden in Azië. Het heeft daarentegen relatief wel de meeste aandacht besteed aan het codificeren, standaardiseren en moderniseren van de Inheemse talen. Met het oog op het driejarige volksonderwijs werden al vanaf het midden van de negentiende eeuw leermiddelen in de belangrijkste Inheemse talen ontwikkeld. Aan het einde van de koloniale tijd werd er in dertig verschillende Inheemse talen lager onderwijs gegeven. Ook in Brits-Indië was overigens al vanaf het begin van de negentiende eeuw enige aandacht geschonken aan de Inheemse talen en werden deze in het basisonderwijs als voertaal gebruikt. In de Amerikaanse Filippijnen was dit echter nergens het geval en was gekozen voor het Engels als algemene onderwijstaal. In Vietnam ten slotte koos men voor het standaardiseren van het Vietnaams met Latijns schrift om dit de voertaal van het basisonderwijs te maken. De taal van de kolonisator was in alle genoemde landen, ook in Nederlands-Indië, voorbestemd voor vervolgonderwijs. In Indië heeft men echter nooit de bedoeling gehad uiteindelijk de Inheemse talen te vervangen door de taal van de kolonisator, iets dat in elk geval wel door Frankrijk in Indo-China werd voorgestaan en door de Spanjaarden in de Filippijnen, een beleid dat vervolgens door de Amerikanen met het Engels werd voortgezet. Positief gezien heeft Nederland in tegenstelling tot deze landen nooit een taalpolitiek gevoerd gericht op wat Haugen (1973, p. 55) heeft genoemd 'linguistische genocide'.⁷ Vanuit taal- en cultuurimperialistisch perspectief gezien heeft Nederland echter gefaald door de Inheemse bevolking het Nederlands te onthouden.

In zekere zin kan men de Nederlandse koloniale taalpolitiek vergelijken met die van België in Belgisch-Congo (1885-1960), het latere Zaïre en thans Democratische Republiek Kongo. Hoewel daar het Frans gold als officiële taal van bestuur en recht⁸, werd er uit de paar honderd verschillende Inheemse talen

⁷ De koloniale overheid heeft zich juist steeds opgeworpen als verdediger van de Inheemse talen en de daarmee verbonden literaturen. Al in de negentiende eeuw werden met het oog daarop overal taalambtenaren aangesteld (zie Teeuw 1973). Aan het begin van de twintigste eeuw werd bovendien het Kantoor voor de Volkslectuur (Balai Poes-taka) opgericht ter vervaardiging en verspreiding van nuttige lectuur in de verschillende Inheemse talen, vooral Javaans, Soendanees, Madoerees en Maleis (zie Jedamski 1997). De Nederlands-Indische overheid kan hierdoor bepaald niet van een 'chauvinistische' taal- en cultuurpolitiek beschuldigd worden, aldus Teeuw (1972, p. 115).

⁸ Aardig is hoe bij de bepaling van de taalpolitiek voor Belgisch-Congo werd geprobeerd de Belgische taalstrijd naar de kolonie over te planten (Fabian 1986, p. 44-62). Zo stelde in 1917 een missionaris als meest praktische oplossing van het taalprobleem voor een opdeling van de kolonie in een Franstalige zone in het noorden, grenzend aan andere Franstalige koloniën, en een Vlaamstalige zone in het zuiden, grenzend (sic!) aan Zuid-Afrika en de Boerenrepublieken (Fabian 1986, p. 60-1).

een viertal geselecteerd als onderwijsvoertalen in vier afgebakende regio's. Deze vier gestandaardiseerde 'linguae francae' werden vanaf 1925 gebruikt om de Afrikanen te alfabetiseren en voor bepaalde arbeidsposities op te leiden. Voor de middenfuncties in het ambtelijk apparaat, de politie, justitie en militie, het onderwijs en de gezondheidszorg e.d. werd een Afrikaanse middenklasse opgeleid met kennis van het Frans. J. Fabian (1986) laat zien hoe het aanvankelijk door slechts een kleine minderheid gesproken Swahili geadopteerd werd als lingua franca en vervolgens kon uitgroeien tot een van de belangrijkste talen van de regio. Hij beoordeelt deze taalpolitiek in termen van 'verdeel en heers': het creëren van de 'linguae francae' diende in de eerste plaats de territoriale en etnische afbakening, terwijl het voorbehouden van het Frans voor alle vormen van vervolgonderwijs de sociale stratificatie van de maatschappij bepaalde (Fabian 1986, p. 137). Doordat voortgezet onderwijs steevast in de taal van de kolonisator werd gegeven, werd er een bevolkingsgroep gecreëerd die in meer of mindere mate werd verwesterd en geïsoleerd van de eigen cultuur. Ook de Nederlandse taalpolitiek in Nederlands-Indië, gericht op het intact laten van de talige verscheidenheid, en het voorbehouden van het Nederlands aan een kleine maatschappelijke elite kan in deze zin worden gekenschetst als een verdeel- en heerspolitiek, gericht op de instandhouding van de koloniale maatschappij.

Een koloniale taalpolitiek die zich richt op 'eenheid in verscheidenheid' moet zich in feite richten op twee sporen tegelijk. Een dergelijke taalpolitiek moet enerzijds proberen de bevolking als geheel te assimileren aan de taal en cultuur van de kolonisator, en er anderzijds voor zorgdragen dat de culturele en talige verscheidenheid van de verschillende bevolkingsgroepen wordt geaccepteerd en onderhouden. Een dergelijk beleid gericht op tweetaligheid, zonder dat deze ten koste gaat van de Inheemse talen, is in Azië in feite nergens gevoerd. Dit was bijvoorbeeld wel het geval in de voormalige Sovjet-Unie, waar de lokale talen gerespecteerd en gestandaardiseerd werden met het oog op het gebruik ervan in de eigen regio, terwijl het Russisch overal als leervak in het onderwijs de boventoon voerde met het oog op de interetnische en bovenregionale communicatie. De bedoeling van deze taalpolitiek was niet de lokale talen te vervangen, maar deze juist te beschermen en verder te ontwikkelen, en tegelijkertijd de tweetaligheid te stimuleren (Comrie 1981, p. 21-37; zie ook Haarmann 1992 en Kreindler 1993). Het is deze Sovjet-taalpolitiek geweest die vervolgens in de jaren dertig Mexico heeft geïnspireerd tot een taal- en onderwijspolitiek gericht op een volledige tweetaligheid, een politiek die vervolgens in de jaren vijftig door toedoen van Mexico de basis zou vormen van allerlei door de UNESCO gefinancierde ontwikkelingsprojecten in de derde wereld (Heath 1972, p. 110, 140). Een dergelijke politiek gericht op het creëren van 'eenheid in verscheidenheid' is in Nederlands-Indië echter nooit gevoerd.⁹ En

⁹ In het wapen van de Republiek Indonesië staat het motto '*Bhinneka tunggal ika*' hetgeen zoveel betekent als 'eenheid in verscheidenheid', om aan te geven dat het bestaan van de verschillende volkeren, godsdiensten, talen en andere culturele aspecten wordt erkend, maar dat deze tevens samenkomen in de Indonesische eenheid. Zie voor de Indonesische taalpolitiek in dit verband Anwar (1980) en Moeliono (1986).

dit was evenmin het geval met de meer imperialistisch getinte Franse taalpolitiek in Indo-China, die van Engeland in Brits-Indië en die van Spanje en vervolgens Amerika in de Filippijnen.

Juist doordat Nederland bewust niet aan taalimperialisme heeft gedaan, is er door de strenge taalnormen die in het Nederlandstalige onderwijs werden gehanteerd, nooit een algemeen gesproken Indisch-Nederlands ontstaan (zie ook Groeneboer 1994a). In die ex-koloniën waar wel een duidelijke cultuurimperialistische politiek werd gevoerd, heeft men daarentegen het minste vastgehouden aan de standaardnormen van het moederland. Zo kon al in de negentiende eeuw een standaard Mexicaans-Spaans de nationale taal van Mexico worden en kon in de Filippijnen een soort Filippijns-Spaans worden gehoord. In de twintigste eeuw ontstonden zo een Zuid-Aziatisch Engels en een vorm van Filippijns-Engels. De Fransen echter accepteerden een onder invloed van de Inheemse talen 'verbasterd' Frans evenmin als de Nederlanders in hun koloniën een 'verbasterd' Nederlands wilden accepteren, en deden er alles aan om de moederlandse taalnormen te handhaven. Dit neemt overigens niet weg dat na de onafhankelijkheid in een aantal Franse ex-koloniën vormen van Frans zijn geaccepteerd die in Frankrijk zelf nauwelijks worden verstaan (Van Rensburg 1996, p. 96-7), zoals zich ook in Suriname inmiddels een geheel eigen vorm van Surinaams-Nederlands heeft ontwikkeld die na de onafhankelijkheid (1975) steeds meer bestaansrecht heeft verworven (Eersel 1997).

evaluatie

In geen van de Westerse ex-koloniën in Azië is de taal van de kolonisator gekozen als nationale taal van de onafhankelijk geworden naties, terwijl verreweg de meeste ex-koloniën in Afrika en Amerika wel de taal van de kolonisator als nationale taal hebben overgenomen (zie Wardhaugh 1987). Temidden van een veelheid van Inheemse talen nam de koloniale taal daar na de onafhankelijkheid vrijwel altijd de dominante positie in, aldus Heath (1972, p. 190) die daarvoor als verklaring aanvoert: 'The new *developing* nations, faced with nationhood after a long colonial history, inherited the language and cultural standards associated with the Christian faith of the metropolitan country; the indigenous peoples offered no major language linked with a great religion which had dictated the economic, cultural, and political lives of its adherents'. Deze keuze voor de koloniale taal als nationale taal werd bovendien ingegeven door de verbondheid met technologisch-wetenschappelijke en politieke modernisering (Heath 1972, p. 190). Om deze laatste redenen speelt overigens het Engels in Azië nog steeds een grote rol, vooral in India waar het met het Hindi strijdt om de macht als nationale taal (Dua 1993) en in de Filippijnen waar het concurreert met het Filipino als nationale taal (Sibayan en Gonzalez 1996). Het feit echter dat in Azië niet ook gekozen is voor de koloniale taal als nationale standaard, heeft alles te maken met de in Azië bestaande hoogontwikkelde Inheemse culturen, verbonden met grote godsdiensten en eeuwenoude culturele en literaire tradities. Dit heeft het opleggen van de taal en cultuur van de kolonisator in de weg gestaan.

In Amerika is in de meeste koloniën sprake geweest van grote volksplantingen vanuit de verschillende moederlanden, van volksverhuizingen als gevolg van slavernij, en van het vernietigen van Inheemse culturen en zelfs van gehele bevolkingen. De in vergelijking met Azië relatief grote aantallen Creolen en Mestiezen in deze landen en een relatief veel kleinere bevolkingsomvang, hebben de keuze voor de koloniale taal als nationale taal daar voor de hand liggend gemaakt.

Dit laatste verklaart ook de keuze voor het Nederlands in West-Indië, waar het tot op heden de officiële taal van bestuur en onderwijs is in Suriname en op de Nederlandse Antillen. Hier heeft Nederland vanaf het begin een assimilatiepolitiek gevoerd die ertoe leidde dat de Inheemse talen systematisch werden onderdrukt ten gunste van het Nederlands. In vergelijking met Oost-Indië werd hiermee in de Westindische koloniën een volkomen andere taalpolitiek gevoerd. Een aantal factoren is hiervoor verantwoordelijk. Allereerst was men erop uit de bevolking van Suriname en de Nederlandse Antillen volledig te kerstenen en dit kon het beste gebeuren in het Nederlands. De in Suriname gebruikte en op het Engels geënte lingua franca Sranan werd hiervoor ongeschikt geacht, net als de op het Portugees geënte lingua franca Papiamentu van de Antillen. In Oost-Indië is weliswaar gestreefd naar het verspreiden van het christelijk geloof in de Nederlandse taal, maar dit gebeurde slechts in enkele daarvoor aangewezen gebieden. De officiële niet-inmengingspolitiek in de reeds geïslamiseerde gebieden stond wat dat betreft de verspreiding van het Nederlands daar in de weg. Ten tweede stond in West-Indië de gehele Inheemse bevolking, die voor een goed deel daarvoor speciaal werd ingevoerd, in dienst van de Nederlandse bedrijvigheid op de plantages. Dit maakte een vorm van direct bestuur hier noodzakelijk. In Oost-Indië waar een groot deel van de economische bedrijvigheid geheel buiten de invloed van het koloniaal gezag bleef en waar een omvangrijke bevolking werd aangetroffen met eeuwenoude talen en culturen, werd gekozen voor een vorm van indirect bestuur, waardoor het Nederlands in de directe omgang met de bevolking in feite overbodig was. Door-slaggevend in dit alles waren echter de getalsverhoudingen die het voor een klein land als Nederland in West-Indië met een bevolking van een paar honderdduizend wel mogelijk maakten zich een stukje tropisch Nederland voor te stellen, maar voor Oost-Indië met een bevolking van vele miljoenen volstrekt niet, waardoor daar een op assimilatie gerichte politiek irreëel was, maar ook onwenselijk. Een algemene verwestering van de bevolking door middel van Nederlandstalig onderwijs zou immers op termijn het voortbestaan van de kolonie wel eens op het spel kunnen zetten. Het werd niet goed geacht om van Oost-Indië een Nederlands cultuurgewest te maken, zoals bijvoorbeeld de Fransen hun koloniën modelleerden tot een Frankrijk-Overzee. Men koos er daarentegen voor een cultureel-pluraal Indië te creëren: 'De aandachtige bestudering en beschrijving van de talrijke volksculturen en volkstalen en de incorporatie van deze antropologische en linguïstische kennis in de indologie-opleiding bevestigden de culturele pluriformiteit van de archipel en verankerden deze in de koloniale ideologie' (Van Doorn 1995, p. 119). Deze pluriformiteit

moest tot elke prijs behouden blijven. Terecht kan men dan ook stellen dat het regeringsbeleid in Oost-Indië de talige en culturele pluriformiteit altijd meer heeft geaccentueerd dan andere koloniale naties dit deden (Van Doorn 1995, p. 126).¹⁰

De taalpolitiek in Oost-Indië heeft aldus nooit trekken vertoond van een daadwerkelijk taalimperialisme. Een verklaring hiervoor kan deels gevonden worden in de ook nu nog overheersende opvatting onder Nederlanders dat taalpolitiek en het propageren van de Nederlandse taal een verdacht instrument is met nationalistische trekken. Kenden andere Westerse kolonisten als Spanje, Portugal, Engeland en vooral ook Frankrijk al vroeg het besef dat een centraal geleide taal- en cultuurpolitiek – zowel in het moederland als in de koloniën – de macht van de natie zou versterken, in Nederland bestond het bewustzijn dat taal een machtsmiddel kan zijn nauwelijks. De federale structuur van de zeventiende-eeuwse Republiek der Verenigde Nederlanden maakte een nationalistische politiek ten aanzien van het Nederlands niet goed mogelijk. En terwijl in andere Europese landen sedert het begin van de negentiende eeuw romantische concepten opgeld deden waarbij het staatsbegrip mede werd gedefinieerd op basis van de nationale taal (Stephens 1978, p. xxi), bleef dit als gevolg van de Belgische Opstand van de jaren dertig in Nederland juist achterwege. ‘De natie kon zich met goed fatsoen niet meer hechten aan het Nederlands als expressie van haar uniciteit, om de simpele reden dat het grondgebied niet met het taalgebied samenviel’. En dit maakt Nederland in Europa uniek aldus A.J. Gelderblom (1996), want ‘de moedertaal hoort niet bij het complex van feiten, verschijnselen en voorstellingen waaraan het nationale gevoel zich heeft gehecht’. Dit geeft een verklaring voor het feit dat de taal nauwelijks deel uitmaakt van het Nederlandse nationale bewustzijn, voor wat ook wel genoemd is het gebrek aan taaltrouw, het ontbreken van een nationalistisch gevoel van gehechtheid aan de eigen taal bij veel Nederlanders (Uhlenbeck 1993, p. 30, De Vries 1993, p. 5-6).¹¹ Dit alles heeft er in elk geval toe bijgedragen dat het Nederlands – anders dan het Portugees, Spaans, Frans en Engels – niet is gaan behoren tot de twaalf grote wereldtalen.

besluit

Taalpolitieke kwesties staan alom in de belangstelling. Dit geldt niet alleen de problematiek van de kleinere talen in het eenwordende Europa (zie ook Groeneboer 1994b, 1997). Ook in de voormalige Nederlandse koloniën worden nog allerlei taalpolitieke kwesties uitgevochten. In Indonesië bijvoorbeeld is de

¹⁰ Dat de benadrukking van deze pluriformiteit op allerlei gebied het koloniale ‘divide et impera’ diende, laat zich uiteraard ook zien aan het rassenonderscheid in het overheidsbeleid, in het onderwijs, maar met name ook op het gebied van de rechtspraak (zie Fasseur 1992, Salverda 1989, p. 37-9).

¹¹ Tekenend in dit verband is ook dat op 10 april 1997 door de Tweede Kamer een voorstel werd afgewezen om de bescherming van het Nederlands in de Grondwet te verankeren.

positie van het Indonesisch als eenheidstaal thans onbetwist, maar de verhouding van belangrijke Indonesische talen als het Javaans, Soendanees, Balinees, Batak etc. tot deze eenheidstaal blijft de aandacht opeisen, evenals de 'bescherming' van het Indonesisch tegen invloeden van buitenaf, de beïnvloeding door het Engels bijvoorbeeld.¹² Suriname kent weliswaar het Nederlands als de officiële taal van onderwijs en bestuur, maar andere talen spelen eveneens een grote rol in het maatschappelijk leven. Op de Antillen en Aruba is het Nederlands nog de officiële taal van bestuur en onderwijs, hoewel het Papiamentu als omgangstaal een steeds grotere rol is gaan spelen in het openbare leven, althans op de Benedenwinden (Aruba, Bonaire, Curaçao). Op de Bovenwinden (St. Eustatius, Saba en St. Maarten) is een soort Caraïbisch-Engels de dagelijkse omgangstaal. In alle genoemde gebieden wortelen de huidige taalpolitieke problemen in het koloniale verleden. Kennis van de taalpolitiek van toen kan dan ook nog steeds een bijdrage leveren aan de taalpolitieke discussies in het heden. In de realisering van een samenleving op basis van 'eenheid in verscheidenheid' speelt de taalpolitiek immers een doorslaggevende rol.

¹² Ter gelegenheid van de viering van het vijftigjarige bestaan van de Republiek Indonesië werd een campagne afgekondigd tegen het gebruik van Engelse woorden en uitdrukkingen in de Indonesische taal. Inmiddels is het Engels vrijwel volledig uit de Indonesischstalige pers verdwenen, en dit geldt ook voor het straatbeeld waar Engelstalige aanduidingen inmiddels zijn 'verindonesianiseerd'. Zelfs een grote bankinstelling als de 'Lippobank' heeft zijn naam aangepast en heet voortaan 'Bank Lippo'. Door de 'Indonesische Taalunie' (*Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa*) werd ter begeleiding van dit proces een uitgebreide 'Handleiding voor de "verindonesianisering" van namen en vreemde woorden' uitgegeven (*Pedoman* 1995).

bibliografie

- Anwar, Khaidir (1980). *Indonesian: The development and use of a national language*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Bakker, J.W.M. (1947). Maleis als Indonesische eenheidstaal, *Indisch Missie Tijdschrift* 30, 57-64.
- Basu, Aparna (1978). Policy and conflict in India. The reality and perception of education, in Ph.G. Altbach en G.P. Kelly (eds.), *Education and colonialism*, p. 53-68. New York/London: Longman.
- Bousquet, G.H. (1939). *La politique musulmane et coloniale des Pays-Bas*. Paris: Hartmann.
- Cheeseman, H.R. (1955). Educating the Malay, 1900-1941, *The Malayan Historical Journal* 2:1, 30-47.
- Cleintuar, G.L. (1990). Indische identiteit als dynamisch begrip, in: W. Willems (red.), *Indische Nederlanders in de ogen van de wetenschap*, p. 52-102. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Cohn, B.S. (1985). The command of language and the language of command, in: Ranajit Guha (ed.), *Subaltern studies iv; Writings on South Asian history and society*, p. 276-329. Delhi: Oxford University Press.
- Comrie, B. (1981). *The languages of the Soviet Union*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalgado, S.R. (1900). *Dialecto Indo-Portugues de Ceylão*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dalgado, S.R. (1936). *Portuguese vocables in Asiatic languages*. Baroda: Oriental Institute.
- Defrancis, J. (1977). *Colonialism and language policy in Viet Nam*. The Hague: Mouton.
- Doorn, J.A.A. van (1995). *Indische lessen. Nederland en de koloniale ervaring*. Amsterdam: Bakker.
- Dua, H.R. (1993). The National Language and the ex-Colonial Language as rivals; The case of India, *International Political Science Review* 14:3, 293-308.
- Dua, H.R. (1996). The spread of English in India: politics of language conflict and language power, in: J.A. Fishman, A.W. Conrad en A. Rubal-Lopez (eds.), *Post-Imperial English. Status change in Former British and American Colonies, 1940-1990*, 557-88. Berlin/New York: Mouton/De Gruyter.
- Eersel, Ch.H. (1997). De Surinaamse taalpolitiek: een historisch overzicht, in: K. Groeneboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*, p. 207-23. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fabian, J. (1986). *Language and colonial power. The appropriation of Swahili in the former Belgian Congo 1880-1938*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fasseur, C. (1992). Hoeksteen en struikelblok. Rasonderscheid en overheidsbeleid in Nederlands-Indië, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 105, 218-43. [Ook verschenen in: C. Fasseur (1995), *De weg naar het paradijs en andere Indische geschiedenissen*, p. 139-71. Amsterdam: Bakker.]
- Foley, D. (1978). Colonialism and schooling in the Philippines, in: Ph.G. Altbach en G.P. Kelly (eds.), *Education and colonialism*, p. 69-95. New York/London: Longman.
- Geerts, G. (1986). De internationale verspreiding van het Nederlands in glorierijke dagen, *Verslagen en Mededelingen Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 1986:1, 132-52.
- Gelderblom, A.J. (1996). Nederlands taalarmoede is les der historie, *NRC-Handelsblad* 4-6-1996.
- Gobardhan-Rambocus, L. (1997). Suriname en het Nederlands, in: K. Groeneboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*, p. 225-49. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gordon, D.C. (1977). *The French language and national identity (1930-1975)*. The Hague: Mouton.
- Groeneboer, K. (1993). *Weg tot het Westen. Het Nederlands voor Indië 1600-1950. Een taalpolitieke geschiedenis*. Leiden: KITLV Uitgeverij.

- Groeneboer, K. (1994a). Bestrijding van Indisch-Nederlands: je-lâh-je-kripoet, *Indische Letteren* 9:1, 2-19.
- Groeneboer, K. (1994b). Het Nederlands als Intereuropese hulptaal?, *Neerlandica Extra Muros* 32:2, 24-31.
- Groeneboer, K. (1997). De toekomst van het Nederlands, *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans* 4:2, 101-15.
- Groeneboer, K. (red.) (1997). *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Groeneboer, K. (1998). *Route to the West. The Dutch language in the Dutch East Indies 1600-1950. A history of colonial language policy*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Te verschijnen.
- Haarmann, H. (1992). Measures to increase the importance of Russian within and outside the Soviet Union – a case of covert language-spread policy (A historical outline), *International Journal of the Sociology of Language* 95, 109-29.
- Haugen, E. (1973). The curse of Babel, *Daedalus* 102:3, 47-57.
- Heath, Shirley Brice (1972). *Telling tongues. Language policy in Mexico. Colony to Nation*. New York/London: Teachers College Press/Columbia University.
- Heeroma, K. (1957). Het Nederlands in Indonesië, *De Nieuwe Taalgids* 50, 65-74. [Lezing 12-12-1952; Ook verschenen in: K. Heeroma, *Sprekend als nederlandist*, p. 113-29. Den Haag: Bakker en Daamen, 1968.]
- Huylebrouck, R. (1989). Por que sera que o Neerlandês, ao contrario do Português, não se tornou uma lingua universal?, *Linguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras* 11-6, 151-69.
- Jedamski, D. (1997). De taalpolitiek van de Balai Poestaka, in: K. Groeneboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*, p. 159-85. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Josselin de Jong, P.E. de (1976). Afhankelijkheid, onafhankelijkheid, vrijheid: de taalkundige situatie, *Forum der Letteren* 17, 1-22.
- Kachru, B.B. (1983). *The Indianization of English. The English language in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Kachru, B.B. (1986). *The alchemy of English. The spread, functions and models of non-native Englishes*. Delhi: Oxford University Press.
- Kachru, B.B. (ed.) (1992). *The other tongue. English across cultures*. Tweede druk. Urbana/Chicago: University of Illinois Press. [Eerste druk 1982.]
- Kelly, G.P. (1978). Colonial schools in Vietnam: policy and practice, in: Ph.G. Altbach en G.P. Kelly (eds.), *Education and colonialism*, p. 96-121. New York/London: Longman.
- Kreindler, I.T. (1993). A second missed opportunity: Russian in retreat as a global language, *International Political Science Review* 14:3, 237-74.
- Lopes, D. (1969). *A expansão da lingua Portuguesa no Oriente durante os séculos XVI, XVII e XVIII*. Tweede herziene druk door Luis de Matos. Porto: Portucalense Editoria.
- Mehnert, W. (1973). The language question in the colonial policy of German imperialism, in: Th. Büttner en G. Brehme (eds.), *African Studies – Afrika-Studien; Dedicated to the third International Congress of Africanists in Addis Abeba*, p. 383-97. Berlin: Akademie Verlag.
- Meiden, G.W. van der (1983). Verleden en toekomst van een wereldtaal: het Nederlands, *Ons Erfdeel* 1983, 562-8.
- Moeliono, A.M. (1986). *Language development and language cultivation. Alternative approaches in language planning*. Canberra: The Australia National University. [Vertaling van *Pengembangan dan pembinaan bahasa. Ancangan alternatif di dalam perencanaan bahasa*. Jakarta: Djambatan, 1985.]
- Neys, K. (1945). *Westerse acculturatie en Oosters volksonderwijs*. Leiden: Luctor et Emergo.
- Nieuwenhuis, G.J. (1923). *Opvoeding tot autonomie. Een sociaal-paedagogische studie van het Philippijnsch onderwijsstelsel, vergeleken met het Nederlandsch-Indische*. Groningen/Den Haag/Weltevreden: Wolters.

- Pedoman (1995). *Pedoman pengindonesiaan nama dan kata asing*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Putte, F. van (1997). De Nederlandse koloniale taalpolitiek op de Benedenwindse Antillen, in: K. Groeneboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*, p. 251-73. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rensburg, Chr. van (1996). Die lotgevallen van Nedersettingstale: 'n kijk na Nederlands in Indonesië en in Suid-Afrika, in: L. Barnes (ed.), *Language Matters. Studies in the Languages of Southern Africa* 27, 94-121. Pretoria: University of South Africa.
- Rutgers, W. (1997). De postkoloniale taalsituatie op de Nederlandse Antillen en Aruba, in: K. Groeneboer (red.), *Koloniale taalpolitiek in Oost en West: Nederlands-Indië, Suriname, Nederlandse Antillen en Aruba*, p. 275-91. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Salverda, R. (1989). Dutch legal language in Indonesia, *Dutch Crossing, a Journal of Low Countries Studies* 38, 32-45.
- Schuchardt, H. (1891). *Kreolische Studien ix: Über das Malaioportugiesische von Batavia und Tugu*. Wien: Tempsky.
- Sibayan, B.P. (1974). Language policy, language engineering and literacy in the Philippines, in: J.A. Fishman (ed.), *Advances in language planning*, p. 221-54. The Hague: Mouton.
- Sibayan, B.P. en A. Gonzalez (1996). Post-imperial English in the Philippines, in: J.A. Fishman, A.W. Conrad en A. Rubal-Lopez (eds.), *Post-Imperial English. Status change in Former British and American Colonies, 1940-1990*, p. 139-72. Berlin/New York: Mouton/De Gruyter.
- Silva, J.F. da, en L. Klein Gunnewiek (1992). Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese, *International Journal of the Sociology of Language* 95, p. 71-92.
- Stephens, M. (ed.) (1978). *Linguistic minorities in Western Europe*. Tweede druk. Llandysul, Wales: Gomer Press. [Eerste druk 1976.]
- Stevenson, R. (1975). *Cultivators and administrators. British educational policy towards the Malays 1875-1906*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Swaan, A. de (1993). The emergent world language system. An introduction, *International Political Science Review* 14:3, 219-26.
- Teeuw, A. (1972). The impact of Balai Pustaka on modern Indonesian literature, *Bulletin of the School of Oriental and African Studies University of London* 35, 111-27.
- Teeuw, A. (1973). Taalambtenaren, taalafgevaardigden en Indonesische taalwetenschap, *Forum der Letteren* 14:3, 163-80.
- Toorn, M.C. van den (1985). Het Nederlands in Indonesië, *De Nieuwe Taalgids* 78:1, 1-5.
- Uhlenbeck, E.M. (1993). De dreiging van snelle taalsterfte; Een sinds kort onderkend mondiaal probleem, *Ons Erfdeel* 36:1, 23-31.
- UNESCO (1947). *Fundamental education. Common ground for all peoples*. Paris: UNESCO.
- Verma, Rupalee (1994a). 'Indiaas-Engelse' literatuur en de 'Anglo-Indische' literaire traditie, *Indische Letteren* 9-1, 53-63.
- Verma, Rupalee (1994b). Educating the Malays: Colonial education and the creation of colonial subjects, in: J. van der Putten (ed.), *Bahwa inilah tanda kasih. Yaitu persembahan persahabatan kepada yang termulia Prof. Dr. Muhammad Haji Salleh*, p. 23-31. Leiden: University of Leiden.
- Vries, J.W. de (1989). The Dutch, the Dutch language, and the world, *Dutch Crossing, a Journal of Low Countries Studies* 38, 16-31.
- Vries, J.W. de (1993). Het Nederlands na 2000: een taal van semi-speakers?, *Neerlandica Extra Muros* 31:2, 1-7.
- Walsh, W. (1990). *Indian literature in English*. London/New York: Longman.
- Wardhaugh, R. (1987). *Languages in competition. Dominance, diversity, and decline*. Oxford/New York: Blackwell.

