

## **BAB V PENUTUP**

### **A. Kesimpulan**

Dari paparan yang telah dideskripsikan dalam pembahasan-pembahasan sebelumnya, maka dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Kebijakan segregatif dimanifestasikan kedalam pembakuan kebijakan segregatif kelembagaan pendidikan di Hindia-Belanda yang ditandai oleh pembentukan Departemen Pendidikan Departemen Pendidikan, Agama, dan Industri (*Departement van Onderwijs, Eeredienst, en Nijverheid*) yang pada era politik etis direorganisasi menjadi Departemen Pendidikan dan Agama (*Departement vaan Onderwijs en Eeredienst*). Secara kelembagaan, departemen ini memiliki kewenangan dan tanggung jawab untuk mengelola lembaga-lembaga pendidikan milik pemerintah, sekolah-sekolah partikelir netral agama, dan sekolah-sekolah Agama, termasuk Islam, yang mengikuti sistem Eropa (Belanda) dan bersubsidi atau sedang mengajukan subsidi pemerintah. Sementara, pesantren, madrasah-madrasah, dan sekolah-sekolah Islam yang tidak bersubsidi, tidak mengajukan dan bahkan menolak subsidi pemerintah secara kelembagaan menjadi tanggung jawab Kantor Urusan Bumiputra (*Kantoor voor Inlandsche Zaken*).
2. Segregasi kelembagaan pendidikan hanya berdampak pada diskriminasi dan penyingkiran (marginalisasi) yang sangat merugikan lembaga-lembaga pendidikan Islam yang hampir seluruhnya berstatus non subsidi dan mengambil jarak dengan penguasa kolonial (*mentality outsider*).

## B. Implikasi Teoritik

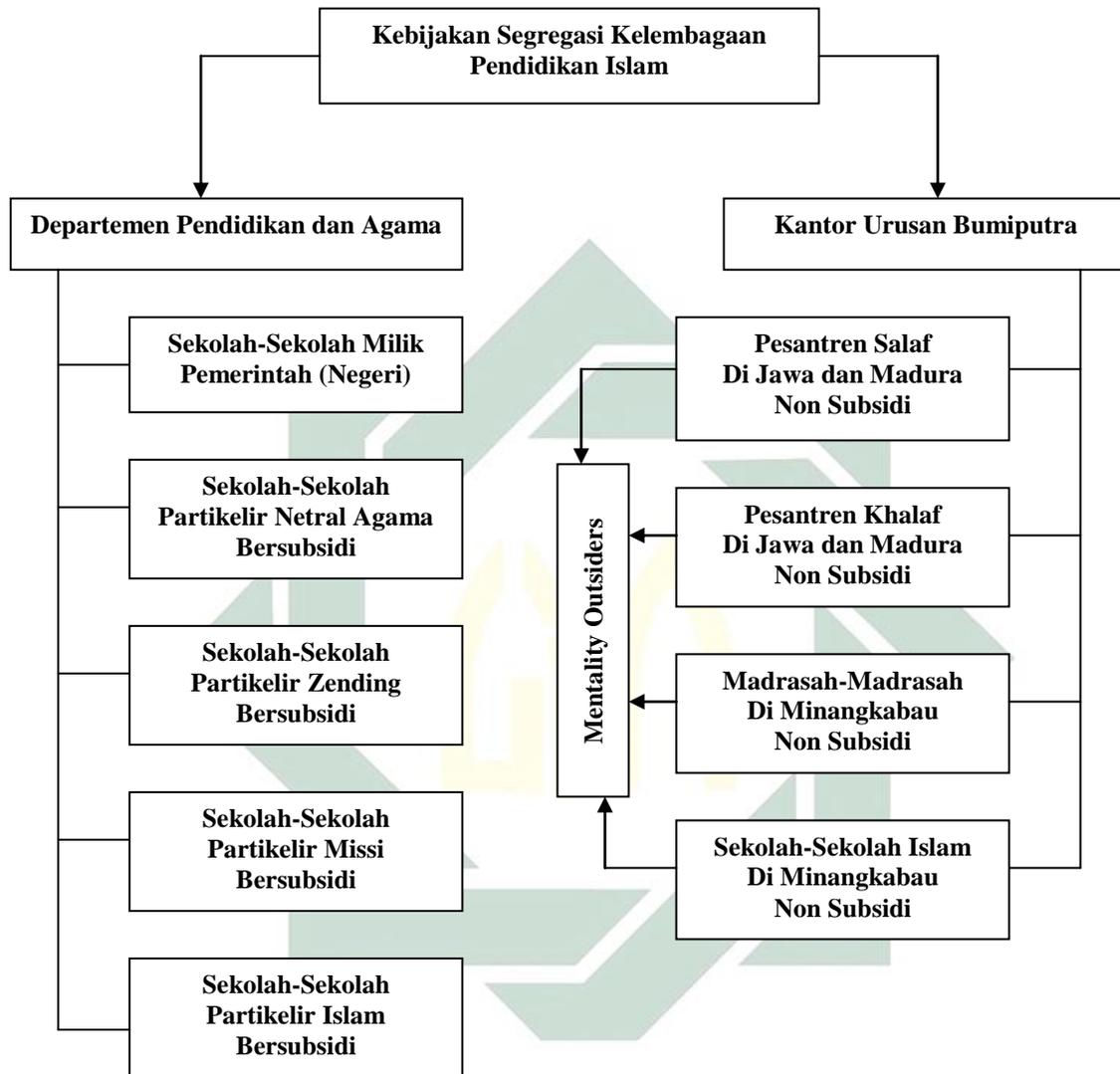
*Separate but equal* (terpisah namun setara), sebagaimana yang mengemuka di Amerika Serikat (AS) dalam dunia pendidikan, memiliki relevansi yang cukup lekat dengan diskursus segregasi kelembagaan pendidikan di era kolonial Belanda. Hanya saja, jika di Amerika, kebijakan *separate* diberlakukan atas dasar perbedaan ras/etnik kulit putih (*White Anglo-Saxon*), sementara di Hindia-Belanda (Indonesia) lebih karena dasar agama (Islam). Sama halnya dengan Amerika, nilai *separate but equal* dalam pelaksanaannya justru menghadirkan kebijakan dan praktek yang merepresentasikan “terpisah tapi tidak setara” (*separate but unequal*).

Meminjam terminologi Vernon Domingo, pemerintah Hindia-Belanda secara sengaja telah memberlakukan kebijakan “pemisahan yang picik” (*pitty apartheid*) terhadap lembaga-lembaga pendidikan Islam non-subsidi, yang tidak mengajukan atau menolak menerima subsidi.<sup>1</sup> Secara teoritik, kebijakan segregasi kelembagaan pendidikan di Hindia-Belanda dapat digambarkan dalam alur proposisi teoritik sebagai berikut (*lihat bagan*).

---

<sup>1</sup> Vernon Domingo, *South Africa* (Philadelphia: Chelsea House Publishers, 2004), 82.

**Bagan 1**  
**Sistem Kelembagaan Pendidikan di Hindia-Belanda**



Bagan diatas memberi petunjuk penting bahwa, pemerintah kolonial telah memberlakukan segregasi pendidikan. Segregasi ditandai dengan pemisahan (*separation*) penanggung jawab pengelolaan dua katagori lembaga-lembaga pendidikan di Hindia-Belanda. Untuk sekolah-sekolah yang dikelola oleh pemerintah (Negeri), sekolah-sekolah swasta (partikelir) yang diselenggarakan oleh kaum nasionalist, Zending, Missi, dan organisasi Islam berada di bawah kewenangan dan tanggung jawab Departemen Pendidikan dan Agama. Khusus bagi sekolah-sekolah partikelir, keberadaannya menjadi bagian dari Departemen Pendidikan dengan catatan, menerima subsidi atau sedang mengajukan sokongan dari pemerintah. Tentu saja, menerima atau sedang mengajukan subsidi mengharuskan sekolah-sekolah partikelir untuk memenuhi standar yang sama dengan sekolah Negeri, terutama kurikulum, melaporkan secara berkala kinerja lembaga, dan sewaktu dengan terbuka menerima inspeksi dari pejabat Departemen Pendidikan atau yang berwenang lainnya.

Sebaliknya, lembaga-lembaga pendidikan Islam yang tidak bersubsidi, tidak sedang mengajukan, dan menolak bantuan pemerintah oleh pemerintah kolonial tidak diakui sebagai bagian dari sistem pendidikan nasional Hindia-Belanda. Lembaga-lembaga dimaksud meliputi pesantren-pesantren Salaf, terutama yang berkembang pesat di Jawa dan Madura pada akhir abad ke-19 M. Termasuk dalam katagori ini adalah, pesantren-pesantren khalaf (modern) yang keberadaannya mulai mengemuka pada awal abad ke-20 M, seperti Pesantren Gontor (Ponorogo), dan Pesantren Persis di Bandung dan Bangil (Pasuruan). Demikian pula, sebagian besar

madrasah-madrasah dan sekolah-sekolah Islam di Minangkabau juga dapat dikategorikan sebagai lembaga-lembaga pendidikan Islam kategori ini. Prinsip swakelola dan swadaya yang melekat kuat dalam penyelenggaraan kegiatan-belajar mengajar (KBM) menimbulkan kegelisahan dan kekhawatiran pemerintah kolonial bahwa, lembaga-lembaga pendidikan Islam ini akan mendorong percepatan munculnya “*Islamic Vulcano*” (gunung berapi Islam). Kekhawatiran pemerintah, tentu saja dapat dipahami, karena pesantren-pesantren, madrasah-madrasah, dan sekolah-sekolah Islam non-subsidi atau menolak mengajukan dan menerima subsidi memiliki kharakternya yang khas, yaitu bermental diluar sistem kolonial Belanda (*mentality outsider*). Karena latar belakang tersebut, pemerintah kolonial membentuk Kantor Urusan Bumiputra. Berbeda dengan tanggung jawab Departemen Pendidikan yang bertugas mendorong percepatan asosiasi Negera Induk Belanda dengan Hindia-Belanda sebagai anak kandungnya melalui transformasi sistem pendidikan Eropa, sebaliknya tugas utama Kantor Urusan Bumiputra dalam kaitan ini adalah, mengontrol, mengawasi, dan tidak jarang memberangus eksistensi dan keberlanjutan pesantren-pesantren, madrasah-madrasah, dan sekolah-sekolah Islam non-subsidi atau menolak mengajukan dan menerima subsidi.

Jika mengacu pada banyak studi yang dihasilkan untuk mencermati perkembangan kebijakan segregasi di Amerika Serikat pada akhir abad ke-19 M, maka secara ideal segregasi melalui penerapan nilai *separate but equal*, seluruh pihak yang menjadi objek kebijakan tidak akan dilanggar hak-hak mereka. Demikian pula, mereka juga akan menerima “*equal accommodations*” dan “*equal protection*”

yang dijamin oleh Negara.<sup>2</sup> Dalam bahasa Carr dan Kutty, pemisahan tetap menjamin seluruh objek kebijakan “*receive equal access to society’s opportunities*”.<sup>3</sup> Sama halnya, *segregasi* melalui penerapan *separate but equal* diimplementasikan kedalam bentuk “*the services a state provided were equal*”.<sup>4</sup> Oleh karena itu, pembakuan kebijakan, termasuk dalam bidang pendidikan, yang didasarkan pada nilai atau doktrin *separate but equal* tidak menjadi persoalan, selama didasarkan atas prinsip keadilan distributif diantara berbagai pihak yang menjadi objek kebijakan.

Yang menjadi pertanyaan, dalam konteks studi ini, apakah segregasi kelembagaan pendidikan yang dimanifestasikan kedalam pembentukan Departemen Pendidikan dan Agama, dan Kantor Urusan Bumiputra di era kolonial Belanda dapat menjamin kesetaraan perlakuan (*equal treatment*) terhadap lembaga-lembaga pendidikan yang tumbuh dan berkembang di Hindia-Belanda, tanpa membedakan apakah lembaga-lembaga pendidikan tersebut, berstatus milik pemerintah, partikelir bersubsidi, non subsidi atau sedang tidak mengajukan dan menolak pemberian bantuan pemerintah dalam bentuk apapun. Atau sebaliknya, ketika segregasi diberlakukan, justru kesetaraan “*does not work*” dan “*does not exist*”,<sup>5</sup> “*a slogan only disguised the reality of subordination*”, yang jika diberlakukan dalam sistem pendidikan dapat dipastikan “*impractical, undersirable, and unnecessary*”. Oleh

---

<sup>2</sup> Derrick Bell, *Silent Covenants: Brown V. Board of Education and the Unfulfilled Hopes for Racial Reform* (New York: Oxford University Press, 2004), 11.

<sup>3</sup> James H. Carr and Nandinee K. Kutty, “The New Imperative for Equality”, dalam *Segregation The Rising Costs for America*, ed. James H. Carr dan Nandinee K. Kutty (London: Routledge, 2008), 27.

<sup>4</sup> Mark V. Tushnet, *Against Segregated Education, 1925-1950* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1987), ix.

<sup>5</sup> Carr and Kutty, “The New Imperative”, 27.

karena itu, tidak salah pernyataan yang menyebutkan bahwa, “*in the field of public education the doctrine of separate but equal has no place*” dan “*separate education facilities are inherently unequal*”<sup>6</sup> dan hanya menghasilkan perbedaan perlakuan dalam pendidikan (*discrimination in education*).<sup>7</sup>

Bagi lembaga-lembaga pendidikan Islam non subsidi, tidak sedang mengajukan dan menolak subsidi pemerintah kolonial dalam bentuk apapun, berdasarkan studi yang dilakukan dalam pembahasan sebelumnya, jelas masuk dalam arus kedua. Bahwa, segregasi hanya melahirkan ketidasetaraan yang dimanifestasikan kedalam bentuk diskriminasi, dan segala bentuk tindakan sosial yang sangat merugikan bagi eksistensi dan keberlanjutan lembaga-lembaga pendidikan tersebut (*lihat bagan*).

---

<sup>6</sup> Mark V. Tushnet, *Against Segregated Education, 1925-1950* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1987), 165-166.

<sup>7</sup> Peter Schmidt, *Color and Money, How Rich White Kids Are Winning the War over College Affirmative Action* (New York: Palgrave Macmillan, 2007), 69; Bell, *Silent Covenants*, 17; Jeffrey A. Raffle, *Historical Dictionary of School Segregation and Desegregation, The American Experience* (Westport: Greenwood Publishing Group, Inc., 1998), 238; *International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. VII*, ed. A. Darity Jr. (London: The Gale Group, 2008), 447; James T. Patterson, *Brown V. Board of Education: A Civil Rights Milestone and Its Troubled Legacy* (New York: Oxford University Press, 2001), 67.



Burke mengajukan definisi sedikit berbeda dengan Caillods, namun secara substansial sama. *Disadvantage* menunjuk pada individu maupun komunitas yang dalam kehidupannya tidak memiliki nasib baik (*good fortune*) yang sama dihadapan lainnya. Faktor utama kesulitan untuk mendapatkan nasib baik, karena tidak memiliki kesempatan yang sama dengan yang diberikan kepada individu maupun komunitas lain (*do not same opportunities as other group*). Perampasan (*deprivation*) dan perbedaan perlakuan (*discrimination*) sengaja dioperasikan, misalnya, melalui pembakuan dan implementasi kebijakan, untuk menyulitkan kelompok yang tidak beruntung untuk mendapatkan kesempatan tersebut.<sup>9</sup> Sementara Oliver dan Barnes, seperti diadaptasi oleh Bray menggambarkan *disadvantage* dengan “*the exclusion of people from participation in all aspects of daily living, social, educational and civil*”.<sup>10</sup> Dari beberapa pengertian ini menjadi penting dicatat bahwa, *disadvantage* pada dasarnya bukan bawaan, melainkan secara sosial dibentuk (*socially constructed*). Setidak-tidaknya, perampasan, diskriminasi, dan penyingkiran sosial dapat disebut sebagai praktek diskursif yang memungkinkan ketidak beruntungan menjadi melekat pada individu-individu maupun komunitas-komunitas tertentu.

Keberadaan lembaga-lembaga pendidikan Islam yang secara sosial tidak beruntung (*social disadvantage*) pada era kolonial Belanda, secara sengaja,

---

<sup>9</sup> Peter Burke, “Disadvantage and Stigma: A Theoretical Framework for Associated Conditions”, dalam *Social Work and Disadvantage, Addressing the Roots of Stigma through Association*, ed. Peter Burke and Jonathan Parker (London: Jessica Kingsley Publishers, 2007), 13.

<sup>10</sup> Monica Bray, “Language and Communication in Young People with Learning Difficulties”, dalam *Language and Social Disadvantage, Theory into Practice*, ed. Judy Clegg and Jane Ginsborg (England: John Wiley & Sons Ltd., 2006), 109.

dikonstruksi secara sosial. Bagan diatas menunjukkan, *good fortune* seperti halnya yang dimiliki oleh sekolah-sekolah milik pemerintah (Negeri), sekolah-sekolah partikelir netral agama, sekolah-sekolah Zending, sekolah-sekolah Missi, sekolah-sekolah Islam bersubsidi tidak dimiliki secara setara oleh lembaga-lembaga pendidikan Islam non subsidi. Pemerintah kolonial secara sistematis melakukan peyingkiran sosial (*social exclusion*) lepas dari tanggung jawab Departemen Pendidikan dan Agama. Dalam konteks ini, *social exclusion* dimaknai sebagai, tindakan-tindakan sosial yang secara sengaja dilakukan untuk menyingkirkan kehidupan individu maupun komunitas, baik dalam konteks sosial politik, kebudayaan, dan ekonomi kewargaan (*economic citizenship*). Peningkiran ini dapat mengakibatkan ketidak setaraan (*inequalities*) dan distribusi sumber daya dan kekuasaan (*redistribution of resources and power*) yang tidak adil.<sup>11</sup> Dengan statusnya di luar sistem pendidikan Hindia-Belanda, lembaga-lembaga pendidikan Islam tidak mendapatkan pengakuan legal tentang eksistensinya, dan konsekuensinya, tidak mendapatkan fasilitas apapun dari pemerintah, termasuk bantuan subsidi. Karena itu, tidak mengejutkan, jika sarana dan prasarana kegiatan belajar mengajar di lembaga-lembaga pendidikan Islam lebih buruk, atau setidaknya

---

<sup>11</sup> Adrian Bonner, *Social Exclusion and the Way Out, An Individual and Community Response to Human Social Dysfunction* (England: John Wiley & Sons Ltd., 2006), 3-4; Brian Lund, *Understanding State Welfare: Social Justice or Social Exclusion?* (London: Sage Publication, 2002), 8-9; Tim Blackman, "Social Care in Europe" dalam *Social Care and Social Exclusion, A Comparative Study of Older People's Care in Europe*, ed. Tim Blackman, Sally Brodhurst and Janet Convery (New York: Palgrave Publishers Ltd 2001), 25-26; Tim Blackman, "Social Exclusion and Social Care", dalam *Social Care and Social Exclusion, A Comparative Study of Older People's Care in Europe*, ed. Tim Blackman, Sally Brodhurst and Janet Convery (New York: Palgrave Publishers Ltd 2001), 153-155.

tidaknya, sangat sederhana dibandingkan dengan lembaga-lembaga pendidikan milik pemerintah dan sekolah-sekolah Islam partikelir bersubsidi.

Pada saat yang sama, pemerintah kolonial juga membentuk praktek diskursif yang mengabsahkan ketidakadilan distribusi sumber daya pemerintah yang ditimpakan kepada lembaga-lembaga pendidikan Islam non subsidi tersebut. Pemerintah dengan sengaja telah menempatkan lembaga-lembaga pendidikan Islam kedalam pelapisan sosial (*social stratification*) paling bawah dari hirarkhi sistem persekolahan yang berlaku di era kolonial Belanda. Sejak awal, sebelum pemerintah membuka kesempatan luas sekolah-sekolah partikelir mendapatkan subsidi, citra buruk lembaga-lembaga pendidikan Islam sudah mulai direproduksi, terutama oleh para pejabat tinggi kolonial di Batavia. Konsekuensinya, lembaga-lembaga pendidikan Islam, dimata pemerintah, tidak mungkin diikuti sertakan untuk membuka akses pendidikan lebih luas bagi keturunan penduduk *boemipoetra*. Dalam konteks ini, pemerintah secara sepihak telah memproduksi pembedaan sosial (*social differentiation*) dan penilaian sosial (*social evaluation*) melalui “*systematic differences between certain institutions*”.<sup>12</sup> Pada saat yang sama, pemerintah memberikan status “disamakan” bagi sekolah-sekolah partikelir termasuk sekolah-sekolah Islam yang bersedia mengikuti kurikulum standar pemerintah kolonial, dan sekaligus. Dengan demikian, sekolah-sekolah yang disebut terakhir ini akan

---

<sup>12</sup> Dengan kata lain, pemerintah kolonial, secara teoritik, telah memproduksi stratifikasi sosial antar lembaga pendidikan, karena lembaga-lembaga pendidikan di Hindia-Belanda dengan sendirinya akan menempati bentuk-bentuk yang terbedakan (*differentiated forms*) berdasarkan tingkatannya masing-masing berdasarkan status dan prestis yang ukurannya dibakukan secara sepihak oleh pemerintah. Bandingkan dengan William Labov, *The Social Stratification of English in New York City* (New York: Cambridge University Press, 2006), 40-41.

memiliki prestis yang sama dengan lembaga-lembaga pendidikan milik pemerintah (Negeri).

Oleh karena berstatus sama dengan pemerintah dan memiliki prestis yang nyaris sama pula, maka pemerintah kolonial menempatkan lembaga-lembaga berkurikulum standar sebagai “anak asuh”. Meskipun tidak seluruh kebutuhannya dicukupi, namun setidaknya, pemerintah merasa perlu memberikan sokongan (subsidi) kepada anak asuhnya tersebut. Dengan memberikan sokongan kepada lembaga-lembaga berkurikulum standar, maka pemerintah telah membakukan dan mengimplementasikan kebijakan yang didasarkan atas diskriminasi secara langsung (*direct discrimination*). Karena pada saat yang sama, pemerintah mengabaikan tidak menyediakan alokasi subsidi bagi sekolah-sekolah Islam partikelir, karena mereka tidak bersedia mengadaptasi kurikulum standar dan berkecenderungan kuat memilih sikap dan tindakan yang menjauhi penguasa kolonial (*mentality outsider*). Dalam bahasa lain dapat dikatakan, lembaga-lembaga pendidikan Islam tidak berkurikulum standar dihadapan pemerintah kolonial “*treated less favourably than another is, has been or would be treated in a comparable situation*”.<sup>13</sup>

Keseluruhan paparan diatas memberikan petunjuk penting bahwa, pemerintah kolonial lebih menitik beratkan pada “fungsi” dalam pembakuan kebijakan segregasi kelembagaan pendidikan di Hindia-Belanda. Perspektif fungsional struktural menegaskan, fungsi menunjuk pada “konsekuensi-konsekuensi yang dapat diamati

---

<sup>13</sup> Isabelle Chopin and Jan Niessen, *Combating Racial and Ethnic Discrimination: Taking the European Legislative Agenda Further*, (London: Commission for Racial Equality, 2002), 15; Bob Hepple QC and Tufyal Choudhury, *Tackling Religious Discrimination: Practical Implications for Policy-Makers and Legislators*, (United Kingdom: Home Office Research, Development and Statistics Directorate, 2001), 33

yang menimbulkan adaptasi atau penyesuaian dari sistem tertentu”.<sup>14</sup> Hasil studi yang dilakukan dalam pembahasan sebelumnya menegaskan bahwa, tindakan sosial individu-individu yang menjadi bagian dari pemerintah terkait dengan kelembagaan pendidikan dapat berakibat pada keberhasilan proyek besar politik asosiasi, selain tentu saja, juga untuk menghasilkan tenaga-tenaga terdidik yang akan didistribusikan ke instansi-instansi pemerintah dan perusahaan-perusahaan di Hindia-Belanda.

Untuk menjaga agar konsekuensi-konsekuensi (fungsi) tetap dinamis didalam struktur sosial yang teratur dan tertib, maka “status” dan “peranan” yang terkait dengan lembaga-lembaga pendidikan harus dikondisikan sedemikian rupa. Status menunjuk pada kedudukan atau posisi dalam sistem sosial, sedangkan peranan dipahami sebagai “perilaku yang diharapkan atau perilaku normatif yang melekat pada status”.<sup>15</sup> Dalam studi sebelumnya ditemukan bahwa, pemerintah kolonial mendorong elit komunitas muslim di Hindia-Belanda yang menjadi pengelola atau tenaga pengajar di lembaga-lembaga pendidikan Islam menjadi aktor utama untuk menjalankan mempercepat pencapaian politik asosiasi, dan berperan aktif menghasilkan tenaga-tenaga terdidik dari kalangan *boemipoetra*. Aktualisasi status-peran bagi elit komunitas muslim, tentu saja, sangat dibutuhkan karena mayoritas penduduk Hindia-Belanda adalah Islam dengan tingkat patronase cukup tinggi.

---

<sup>14</sup> George Ritzer dan Douglas J. Goodman, *Teori Sosiologi Modern* (Jakarta: Kencana, 2007), 139. Bandingkan dengan Poloma yang mendeskripsikan fungsi merupakan ”konsekuensi-konsekuensi dari setiap kegiatan sosial yang tertuju pada adaptasi atau penyesuaian suatu struktur tertentu dari bagian-bagian komponennya”. Margaret M. Poloma, *Sosiologi Kontemporer* (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2004), 29.

<sup>15</sup> Poloma, *Sosiologi*, 171-172; Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 124.

Untuk menjaga agar relasi status-peran atau peran satu dengan peran lainnya selalu bergerak kearah keseimbangan dan stabilitas sistem kultural bekerja melalui norma-norma atau kebijakan-kebijakan yang mengikat.<sup>16</sup> Sistem kultural yang mula-mula dibakukan oleh pemerintah kolonial untuk menghasilkan fungsi-fungsi diatas adalah, Hollandisasi (Belandaisasi) sistem kelembagaan lembaga-lembaga pendidikan Islam. Selain menggunakan sistem klasikal modern, Blandaisasi juga dimanifestasikan kedalam sistem kultural atau lebih tepatnya, perangkat kebijakan yang mengharuskan seluruh sekolah-sekolah partikelir untuk mengikuti sistem persekolahan Belanda, termasuk struktur organisasi kurikulum pembelajarannya. Sistem kultural ini pun diberlakukan setelah secara sepihak pemerintah memutuskan bahwa, tidak mungkin lembaga-lembaga pendidikan Islam yang dikelola oleh elit-elit muslim dapat menghasilkan fungsi-fungsi diatas. Namun, pemerintah tetap menghendaki agar elit-elit muslim yang mengelola lembaga-lembaga pendidikan Islam tersebut melakukan perubahan sistem kelembagaan, sehingga memenuhi standar dan menjalankan fungsi-fungsi diatas. Untuk menjalankan proyek Hollandisasi ini, maka didirikanlah untuk pertama kalinya, Departemen Pendidikan, Agama dan Industri yang pada era awal pemberlakuan politik etis direorganisasi menjadi Departemen Pendidikan dan Agama. Kebijakan subsidi pendidikan juga diberlakukan untuk merangsang lembaga-lembaga pendidikan Islam agar mengadaptasi kurikulum standar pemerintah.

---

<sup>16</sup> Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 129-130.

Dari sini, mulai muncul permasalahan, ketika pola-pola perilaku elit komunitas muslim yang dibakukan melalui sistem kultural diatas tidak berhasil membendung “pilihan alternatif diantara alternatif-alternatif yang terstruktur secara sosial”.<sup>17</sup> Elit muslim penyelenggara lembaga-lembaga pendidikan Islam bukanlah merupakan “determinisme kaku”. Sebaliknya, ditengah bekerjanya sistem kultural diatas, mereka memiliki kebebasan luas untuk melakukan apa yang mereka inginkan, ketika “menghadapi seperangkat status dan peranan yang sering bertentangan dengan apa yang diharapkan”. Selain itu, mereka tetap “mencoba menghindari penyimpangan dan konformitas yang berlebih-lebihan”, meskipun pada saat yang sama, “mereka sering menjadi korban dari salah satu diantara keduanya”.<sup>18</sup>

Dalam konteks lembaga-lembaga pendidikan Islam, fungsi manifest seperti yang diimpikan oleh pemerintah kolonial melalui pemberlakuan sistem kultural ternyata tidak berjalan seperti yang diharapkan.<sup>19</sup> Hanya sedikit lembaga-lembaga pendidikan Islam yang bersedia mengikuti kurikulum standar pemerintah dan secara penuh menerapkan sistem persekolahan Eropa (Belanda). Sementara mayoritas lembaga-lembaga pendidikan Islam, seperti pesantren-pesantren di Jawa dan Madura, madrasah-madrasah dan sekolah-sekolah Islam di Minangkabau mengambil

---

<sup>17</sup> Poloma, *Sosiologi*, 44.

<sup>18</sup> Poloma, *Sosiologi*, 45.

<sup>19</sup> Merton membagi fungsi sosial kedalam dua katagori, yaitu fungsi manifest (*manifest function*) dan fungsi laten (*latent function*). Dalam sosiologi fungsional struktural taraf menengah, fungsi manifest digambarkan dengan “fungsi yang diharapkan” (*intended consequences*). Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 141; George Ritzer, *Sosiologi Ilmu Pengetahuan Berparadigma Ganda* (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2004), 23. Sementara Poloma mengandaikan fungsi manifest sebagai ”konsekuensi objektif yang membantu penyesuaian atau adaptasi dari sistem dan disadari oleh partisan dalam sistem tersebut”. Poloma, *Sosiologi*, 39. Dapat pula dikatakan, fungsi manifest merupakan fungsi “yang diakui secara luas, termaksud, terbuka dan nyata”. Frank J. Miffelen dan Sydney C. Miffelen, *Sosiologi Pendidikan* (Bandung: PT Tarsito, 1986), 74.

tindakan sosial berbeda. Para penyelenggara pendidikan Islam katagori kedua ini memilih “*mentality outsider*” sebagai pilihan diantara alternatif-alternatif yang terstruktur secara sosial. Pilihan yang dapat dikatakan sebagai fungsi laten ini tetap mengemuka di sebagian besar lembaga-lembaga pendidikan Islam di Hindia-Belanda hingga berakhirnya kekuasaan kolonial Belanda.<sup>20</sup> Atas dasar menguatnya pilihan alternatif itu, maka pemerintah membentuk Kantor Urusan Bumiputra.

Pilihan “*mentality outsider*”, tentu saja, merupakan akibat yang tidak diharapkan (*unanticipated consequences*).<sup>21</sup> Studi dalam pembahasan sebelumnya, akibat yang tidak diharapkan berujung pada disfungsi untuk sistem.<sup>22</sup> Disfungsi berakibat pada munculnya anomie yang “terpaksa” harus diterima oleh elit-elit muslim pengelola atau penyelenggara lembaga-lembaga pendidikan Islam di Hindia-Belanda. Secara historis, disfungsi dan anomie mengemuka sebagai konsekuensi dari tidak adanya keseimbangan antara sistem kultural yang dibangun pemerintah kolonial dengan struktur sosial yang ada pada saat itu. Bagi pemerintah kolonial, lembaga-lembaga pendidikan yang didirikan dan dikembangkan, secara keseluruhan harus mendukung pencapaian proyek besar politik asosiasi dan lulusan tenaga terdidik siap pakai untuk instansi pemerintah dan perusahaan-perusahaan di Hindia-Belanda. Namun pada saat yang sama, struktur sosial tidak memberikan kesempatan

---

<sup>20</sup> Fungsi laten disebut juga dengan fungsi tersembunyi atau fungsi yang tidak diharapkan (*unintended consequences*). Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 141; Ritzer, *Sosiologi Ilmu*, 23. Sementara Poloma mengandaikan fungsi laten dengan “fungsi yang tidak dimaksudkan atau disadari”. Poloma, *Sosiologi*, 39. Dapat pula dikatakan, fungsi laten menunjuk pada fungsi yang “tidak dimaksudkan secara luas atau dirasakan; hal itu lebih tertutup dan mungkin suatu akibat tak terelakkan dari aspek-aspek tertentu dari organisasi sosial yang sama sekali tidak disengajakan”. Miffelen dan Miffelen, *Sosiologi*, 74.

<sup>21</sup> Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 141; Ritzer, *Sosiologi Ilmu*, 23.

<sup>22</sup> Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 141-142.

luas bagi lembaga-lembaga pendidikan Islam untuk berperan lebih aktif. Hal ini berarti, kapasitas lembaga-lembaga pendidikan Islam yang terstruktur secara sosial tidak memungkinkannya untuk bertindak sesuai dengan sistem kultural diatas. Dari sini menjadi nyata, lembaga-lembaga pendidikan Islam terjebak dalam anomie yang berkepanjangan di era kolonial Belanda.

Anomie berjalan berkelindan "*mentality outsider*", sebuah fungsi laten yang disfungsi bagi pemerintah kolonial Belanda. Menariknya, dengan tetap mengukuhkan *mentality outsider*, melalui lembaga-lembaga pendidikan Islam yang dikelolanya, elit komunitas muslim Hindia-Belanda tidak terjerumus kedalam tindakan-tindakan yang menyimpang (*illegal actions*). Oleh mereka, anomie diterjemahkan kedalam berbagai tindakan sosial beragam. *Pertama*, menghilangkan ketergantungan dengan pemerintah kolonial yang ditunjukkan oleh sistem pembiayaan lembaga pendidikan berbasis pada swadaya dan sekaligus, menolak mengajukan dan menerima bantuan (subsidi) dari penguasa dalam bentuk apapun. *Kedua*, memberlakukan prinsip swakelola dalam kegiatan belajar-mengajar (KBM) yang dimanifestasikan kedalam perumusan dan penerapan organisasi kurikulum secara otonom dan tidak bergantung pada kurikulum standar pemerintah kolonial. *Ketiga*, swadaya dan swakelola pada akhirnya menempatkan status dan peranan lembaga-lembaga pendidikan lebih independen dan bergerak leluasa. Hasil studi menunjukkan, independensi dimanfaatkan untuk mentransformasikan semangat resistensi kepada segala bentuk imperialisme dan eksploitasi kolonial, membentuk

jiwa nasionalisme dikalangan para siswa sejak dini, dan membangun kesepakatan bahwa, cita-cita Hindia-Belanda merdeka merupakan harapan bersama.

Tindakan-tindakan para aktor (pengelola) lembaga-lembaga pendidikan Islam ini tentu saja dianggap membahayakan dominasi eksistensi dan keberlanjutan kolonialisme di Hindia-Belanda. Sistem kultural baru yang dimungkinkan dapat mempertahankan dominasinya segera dibentuk oleh pemerintah kolonial untuk melakukan kontrol sosial dengan mekanisme penyeimbangan ulang (*reequilibrating*). Mekanisme ini dapat dipahami sebagai sistem kultural “yang mampu membalikkan dan mencegah kecenderungan penyimpangan menjadi lingkaran setan yang berada di luar kontrol persetujuan-persetujuan dan sanksi imbalan-hukuman”.<sup>23</sup> Ordonansi Guru dan Ordonansi Sekolah Liar adalah dua dari bagian sistem kultural yang diharapkan menjadi mekanisme kontrol sosial bagi pemerintah kolonial Belanda. Meskipun pada akhirnya, sejarah membuktikan bahwa, kedua ordonansi tidak berhasil menjadi pengendali efektif dan membungkam lembaga-lembaga pendidikan Islam di Hindia-Belanda.

Mengacu pada paparan diatas, jika menggunakan perspektif Parsonian, maka tingkatan analisis fungsional dapat digambarkan sebagai berikut:

---

<sup>23</sup> Ritzer dan Goodman, *Teori Sosiologi*, 127.



pada masa mendatang. Secara garis besar, kebutuhan mendasar dimaksud dapat dideskripsikan sebagai berikut:

*Pertama*, diperlukan penelusuran lebih mendalam tentang penerimaan elit-elit komunitas muslim dan organisasi-organisasi Islam yang mengelola lembaga-lembaga pendidikan Islam di era kolonial Belanda. Hal ini diperlukan untuk menemukan relasi kuasa antara keberadaan lembaga-lembaga pendidikan Islam, elit muslim dan organisasi keagamaan Islam. Banyak studi yang telah dihasilkan, terutama berkaitan dengan ketegangan dan konflik antar elit muslim dan organisasi Islam di era kolonial Belanda. Namun, belum ada satu pun studi yang membongkar inter-relasi antara lembaga-lembaga pendidikan Islam, ketegangan dan konflik organisasi-organisasi Islam, dan kemungkinan-kemungkinan intervensi politik pemerintah kolonial Belanda.

*Kedua*, nyaris belum ada penelusuran atau penelitian dengan fokus untuk mengurai segregasi kelembagaan di setiap Orde Pemerintahan di Indonesia. Adalah fakta bahwa, segregasi sampai saat ini masih berlangsung dan hal ini berakar dari tradisi politik kebijakan yang diwariskan oleh pemerintah kolonial Belanda. Sungguh pun demikian, segregasi berkemungkinan besar mengambil pola berbeda di setiap Orde Pemerintahan, sehingga menjadi bidang kajian yang bukan saja menarik, melainkan juga sangat penting dilakukan.

## **E. Penutup**

Keseluruhan tulisan ini merupakan hasil penelitian mendalam tentang sejarah sosial kebijakan segregasi kelembagaan pendidikan Islam di era kolonial Belanda. Peneliti

sudah mencurahkan segala daya dan upaya untuk mendapatkan hasil yang maksimal. Sungguh pun demikian, peneliti sangat menyadari tentu hasil yang diperoleh masih jauh dari sempurna. Kritik dan saran demi tercapainya hasil yang lebih maksimal lagi sehingga dapat berkontribusi bagi pengembangan wawasan peneliti dalam sejarah sosial dan kebijakan pendidikan Islam, sangat peneliti harapkan. Dan sebagai kata akhir, seluruh muatan, materi atau narasi hasil penelitian, secara keseluruhan sepenuhnya menjadi tanggung jawab peneliti.

