

Respon Poskolonial terhadap Intensifikasi Pendidikan Kolonial di Afrika

Baiq L.S.W. Wardhani

Universitas Airlangga

ABSTRAK

Tulisan ini membahas tentang respon masyarakat poskolonial terhadap intensifikasi pendidikan dan penanaman mindset pro-western yang dilakukan oleh kolonialis, yang menunjukkan sikap penolakan. Subyek target adalah masyarakat di negara-negara poskolonial yang telah mengalami perubahan perilaku akibat masa kolonialisme yang panjang dan intensif. Intensifikasi kolonialisme meninggalkan jejak historis kuat dalam sistem pendidikan di kalangan masyarakat poskolonial. Respon masyarakat poskolonialisme atas hal tersebut amat beragam: menolak, menerima dan kompromi. Namun satu hal yang sama adalah, masyarakat poskolonial yang tinggal di berbagai negara merupakan subyek target dari penanaman nilai-nilai pendidikan Barat yang sebagian besar tidak bersejalan dengan nilai-nilai lokal. Hubungan asimetris yang terbentuk selama masa kolonial telah menciptakan dunia tersendiri bagi kaum terjajah yang selalu diposisikan sebagai marginal/periphery dan tergantung pada mantan negara kolonialnya. Sebagian besar kasus dalam tulisan ini adalah pendidikan di Afrika yang secara historis mengalami masa kolonial yang intensif.

Kata-kata kunci: orientasi pendidikan kolonial, masyarakat poskolonial, pendekatan reformis, kompromis, pro-globalis

The paper discusses the response of the postcolonial society upon the intensification of education and pro-western mindset planted by the colonialists. Subjects target is a society in post-colonial countries which have experienced behavioural changes due to intensive and a long period of colonialism. Intensification of colonialism left a strong historical trace in the system of education in post-colonial societies. Post-colonial society's response on the matter is very diverse: rejection, acceptance and compromise. But one thing is the same, post-colonial people who live in different countries is the subject of a target of values planted by Western education, in a large part did not compatible with local values. Asymmetrical relationship formed during the colonial period has created a world of its own for the colonized, which tends to be positioned as marginal/periphery and dependent on the former colonial countries. Most of the cases in this paper observe education in Africa, as in most part Africa has historically suffered from intensive colonial occupation.

Keywords: orientation of colonial education, post-colonial society, reformist, compromise, pro-globalist approaches

Orientasi Pendidikan Kolonial

Tujuan kedatangan kolonialis ke negara-negara ‘dunia ketiga’ didasarkan pada tiga agenda utama yang dikenal dengan sebutan *Gold, Glory, and Gospel* (3Gs). Tiga agenda tersebut secara sistematis dilakukan bersama-sama dengan misi ‘pemberadaban’ wilayah-wilayah jajahan. Agenda *Gold, Glory, and Gospel* yang dilakukan dalam rangka mencapai superioritas fisik dan non-fisik, negara-negara kolonial menjalankan misi penaklukan wilayah-wilayah di berbagai belahan dunia, yang setelah merdeka mereka diberi sebutan kolektif sebagai ‘negara dunia ketiga’. Berbeda dengan Inggris yang tidak membedakan status pada wilayah jajahannya, Prancis memberikan tiga status yang diatur dan diperlakukan secara berbeda, yaitu *slave colonies* (terutama di Karibia), *exploitation colonies* (wilayah-wilayah kaya mineral dan sumber alam di sub-Sahara Afrika), dan *settlers’ colonies/protectorates* (seperti Tunisia dan Algeria). Tujuan kolonisasi Prancis tidak berbeda dengan negara-negara metropolitan lainnya. Dengan memosisikan diri sebagai ras superior, Prancis memiliki “*divine right and duty*” untuk “memberadabkan ras-ras inferior, menyempurnakan mereka dan meningkatkan keterbelakangan moral melalui cara-cara yang mulia”, yaitu dengan mengimpor bahasa, kebiasaan, bendera, dan orang-orang pintarnya (Frindethie, tanpa tahun).

Sejalan dengan hal itu, Pavan K. Varma (2012) menyebut tiga cara untuk menaklukkan wilayah jajahan, yaitu (a) mengikis budaya; (b) menciptakan sistem pendidikan kolonial; (3) menghilangkan bahasa. Dalam penjelasannya tentang kolonialisme di India, Varma menyatakan bahwa pengikisan budaya diperlukan agar pemerintah kolonialis memiliki alasan ideologi untuk memberlakukan budaya mereka di wilayah terjajah. Mereka melakukannya secara perlahan-lahan sehingga akibatnya tidak dirasakan oleh bangsa terjajah. Sementara itu, sistem pendidikan kolonial juga menjadi salah satu tonggak penting yang memberi legitimasi menguatnya pijakan kaki kolonial. Terjadi *division of labour*, yang menempatkan wilayah-wilayah jajahan yang berfungsi sebagai pemasok sumber alam dan tenaga kerja murah yang bekerja untuk kepentingan kolonial yang dilakukannya dengan mendirikan sekolah-sekolah. Lembaga-lembaga pendidikan itu berguna untuk menciptakan penerjemah yang dapat menghubungkan pejabat kolonial dengan rakyat di wilayah terjajah. Dalam istilah Macaulay (dalam Varma 2012; Farooq 2014), ‘a class of person Indians in blood and colour, but English in taste and opinion in moral and in intellect’. Cara ketiga, menghilangkan bahasa yang merupakan cara strategis untuk memisahkan rakyat terjajah dengan akarnya. Bahasa bukan sekedar alat berkomunikasi, lebih jauh merupakan jendela budaya, jendela legenda rakyat dan semua hal yang berkaitan dengan masa lalu yang menjadi pembentuk masa depan bangsa. Menghilangkan

bahasa sama dengan menghilangkan bangsa dan budayanya. Apa yang terjadi di India tidak banyak berbeda dengan di Ghana¹.

Orientasi pendidikan kolonial dilatarbelakangi oleh beberapa hal dengan pola yang hampir sama. Terdapat beberapa tujuan dan pola yang dapat diamati, di antaranya pertama, pendidikan diselenggarakan untuk mengutamakan kepentingan pemerintah kolonial di bidang ekonomi. Kepentingan Inggris untuk menyelenggarakan pendidikan di era kolonial di Ghana tidak terlepas dari tujuan dan kebijakan Inggris untuk memperoleh bahan-bahan baku untuk menggerakkan roda ekonomi Inggris, dan yang lebih penting adalah memperkuat tujuan-tujuan imperial Inggris (Aissat dan Djafri 2011). Menariknya, kebijakan pendidikan yang diterapkan pada era kolonialisme Inggris masih digunakan pada saat ini sehingga menghasilkan “*drastic impact on tradisional fabric*” karena tidak mampu beradaptasi dengan kebutuhan lokal dan tidak mampu merespon keinginan rakyat setempat. Misalnya, sekalipun diajarkan pada murid-murid Afrika, tidak satu pun kurikulum pengajaran sejarah, geografi dan sastra membahas tentang Afrika, namun hampir semua temanya berisi tentang Inggris, semisal mata pelajaran Konstitusi Inggris, Geografi Inggris, dan Sastra Inggris. Hal ini menyebabkan kegagalan tujuan pendidikan di Ghana. Kegagalan ini bersumber pada kurikulum pendidikan yang masih berfokus pada kepentingan kolonial, yang masih memandang rakyat Ghana sebagai fihak yang memerlukan penyelamatan dari Inggris. Sebagaimana yang dituliskan oleh Alberto (1997, dalam Aissat dan Djafri 2011), “Whatever Africans were taught about themselves was designed to enable them to internalise their inferiority and to recognise the white man as their saviour”. Hal ini mencerminkan keinginan Inggris untuk tetap melihat Ghana sebagai fihak yang inferior. Hal yang sama juga terjadi di Trinidad dan Tobago. Pendidikan dan pengajaran di sekolah menjadi agen primer internalisasi nilai-nilai Inggris dan Barat. Dalam kondisi ini terjadilah *psychological subordination* pada rakyat di wilayah jajahan, dimana mereka dipaksa menerima apa pun yang diajarkan oleh pemerintah kolonial (Kanu 2003, 72). Demikian pula yang terjadi di Indonesia, pendidikan baru dimulai ketika Belanda menjalankan politik etis. Pemerintah Belanda mendirikan sekolah-sekolah yang bertujuan tidak untuk sarana mencerdaskan namun memberi pembekalan berupa hitung, baca dan tulis kepada pribumi agar mereka dapat menjadi pegawai rendah di kantor-kantor bangsa kolonial.

Kedua, dualisme gereja-pemerintah kolonial merupakan gejala yang umum di hampir semua wilayah jajahan. Kegiatan pendidikan dilakukan bersama dengan menyebarkan ajaran agama ke masyarakat yang belum memeluk agama yang sama dengan agama pemerintah kolonial. Pada

¹ Goald Coast adalah sebutan bagi Ghana pada masa kolonialisme Inggris.

dasarnya, penyebaran agama bukan kegiatan yang hanya dilakukan oleh pemerintah kolonial Barat. Sebelum penjajahan Barat dimulai, penyebaran agama telah dilakukan oleh berbagai misi keagamaan, tidak saja oleh misionaris Kristiani. Penyebaran agama Islam di nusantara, misalnya, sudah dimulai pada sekitar abad ke enam yang dilakukan oleh para pedagang dari India, Persia dan Timur Tengah. Penyebaran Islam di nusantara dilakukan melalui interaksi perdagangan yang kemudian dilanjutkan dengan interaksi *religio-politico* antara para pendatang dengan masyarakat setempat sehingga penetrasi Islam berlangsung dengan damai (Muhsin Z. 2010; Abasi 2013; Bakhtiana 2014).²

Penyebaran agama oleh pemerintah kolonialis merupakan bagian integral dari misi kolonialisme itu sendiri. Salah satu kepentingan Inggris untuk mewujudkan agenda 3Gs di India adalah dengan menyebarkan ajaran Kristiani melalui pendidikan. Farooq (2014) menjelaskan bahwa terdapat *clash of civilization* pada awal penyebaran ajar Kristiani yang dilakukan oleh para misionaris Barat karena nilai-nilai lokal India tidak bersejalan dengan ajaran para misionaris. Metcalfe (1995, 334-35 dalam Farooq 2014) berpendapat bahwa pemaksaan tersebut tidak lebih merupakan bentuk imperialisme kultural yang membawa erosi pada kultur India pada saat itu. Sementara itu, para misionaris yang datang ke Zimbabwe juga mengalami hal yang sama. Kedatangan mereka ke Zimbabwe mendapat tentangan dari para pemimpin lokal yang mengkhawatirkan terganggunya praktek, kepercayaan dan lembaga-lembaga pendidikan tradisional. Para misionaris lebih mudah menjalankan tugasnya setelah gerakan-gerakan perlawanan lokal ditekan oleh pemerintah kolonial Inggris. Perubahan besar dalam struktur masyarakat terjadi di Afrika setelah kolonialis Barat melakukan intervensi keagamaan dengan mengubah orientasi keagamaan rakyat setempat, seperti mengubah pendidikan Islam formal yang telah terlembaga sejak lama pada masa prakolonial kemudian menggantinya dengan orientasi keagamaan yang mereka bawa.

Ketiga, pemerintah kolonial di banyak negara Afrika kurang memberi perhatian pada pelatihan di bidang-bidang yang sangat diperlukan agar mereka bisa mandiri, seperti terbatasnya pelatihan di bidang farmasi,

²Berbeda dengan penyebaran agama yang dilakukan oleh para kolonialis Barat, penyebaran Islam berlangsung damai melalui tiga pola. Pertama, masuknya Islam ke suatu daerah terjadi ketika terdapat seseorang atau beberapa orang asing yang menganut agama Islam yang bermukim di daerah yang didatangi. Kedua, apabila terdapat seseorang atau beberapa orang dari penduduk pribumi telah menganut Islam. Ketiga, apabila secara sosiologis, Islam menjadi bagian keseharian masyarakat setempat. Kemudahan masuknya Islam di Jawa, misalnya, didukung oleh kondisi sosiologis masyarakat yang melihat Islam sebagai agama egaliter karena tiadanya kasta-kasta seperti agama yang mereka anut sebelumnya (Abasi 2013; Bakhtiana 2014).

kebidanan, jahit menjahit, pertukangan kayu atau yang sejenisnya. Mazonde (2001, 7) menyatakan bahwa rakyat lokal diberi banyak pendidikan tentang *liberal arts*. Terbatasnya pendidikan vokasi di Afrika yang mampu menjadikan mereka mandiri bukanlah tujuan pemerintah kolonial. Desain pendidikan di banyak negara Afrika bertujuan untuk mempertahankan perbedaan rasial antara kulit putih dan berwarna dan menciptakan tenaga semi terampil di bawah pengawasan bangsa penjajah. Selain untuk memenuhi keperluan tenaga kerja murah, pemerintah kolonial Inggris di Afrika, seperti di Ghana, membawa tugas khusus untuk *civilising mission*, yakni selain pembebasan para budak sebagai komoditas di kalangan bangsa Ghana pada saat itu (Aissat dan Djafri 2011). Selain itu, *civilising mission* yang dilakukan misionaris adalah untuk membangun karakter manusia melalui pendidikan.

Keempat, pemerintah kolonial membatasi pendidikan masyarakat lokal pada peringkat pendidikan dasar. Pendidikan menengah dan tinggi baru berlangsung pada awal abad ke duapuluh (Mazonde 2001, 9-10). Yang terjadi di Zimbabwe, misalnya, pemerintah kolonial mengingatkan agar para misionaris tidak *'overeducate'* pribumi Zimbabwe supaya tidak membahayakan hegemoni dan legitimasi pemerintah kolonial. Salah satu cara membatasi agar masyarakat pribumi tidak lebih pandai daripada penjajahnya adalah dengan memberikan pengetahuan yang bersifat *'bookish'* (akademik), bukan yang praktikal, sesuai dengan kebutuhan rakyat setempat, seperti keahlian bercocok tanam (Mpondi 2004, 37-38). Sedikitnya lembaga pendidikan menengah dan atas terjadi di hampir semua wilayah Afrika. Kondisi ini disebabkan karena kekhawatiran pemerintah kolonial akan terjadi perubahan sosial di masyarakat lokal yang dapat berdampak kontraproduktif bagi pemeliharaan legitimasi kolonialisme yang mereka lakukan. Penerimaan penuh, bahkan tuntutan pendidikan Barat semakin tinggi di kalangan pribumi Zimbabwe yang beranggapan bahwa perbaikan kondisi ekonomi, sosial dan politik akan tercapai jika mereka mendapatkan pendidikan formal Eropa.

Kelima, adopsi pendidikan kolonial meninggalkan dampak dekonstruktif pada masyarakat terjajah, terutama di bidang pendidikan dan kultur seperti menciptakan jarak antargenerasi, merenggangkan hubungan keluarga dan perubahan status gender. Pendidikan di Ghana yang diberikan kepada kelompok sosial menengah diperlukan untuk melayani kepentingan Inggris ternyata justru menjauhkan para siswa dengan keluarganya karena para siswa harus memelihara dan mempraktekkan pengetahuan, bahasa, dan kultur penjajahnya. Struktur pengajaran di kelas juga harus disesuaikan dengan situasi kelas di Inggris. Selain itu anak-anak perempuan juga menjadi korban selama masa kolonialisme, karena mereka diposisikan dalam status inferior,

sesuai dengan model Victorian yang dianut Inggris (Macbeath 2010, 4-5). Strategi keilmuan ala Barat yang ditanamkan di wilayah terjajah menghasilkan status ontologi dan kognitif yang negatif bagi apa pun tentang Afrika namun mengunggulkan hal yang sebaliknya bagi Barat, yang berakhir pada sifat monopolistik dan konformis bagi pendidikan lokal (Shiza 2011,18).

Hubungan *colonized-colonizer* yang demikian itu dijelaskan oleh Wallerstein dalam *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* (1976), bahwa *world system* atau *world economy* adalah entitas ekonomi-material yang didasarkan pada pembagian kerja (*division of labour*) antara “dunia pertama” (*core*) yang sejahtera dan mendapat keuntungan dari mekanisme produksi dan “dunia ketiga” (*periphery*) yang “dimiskinkan”, yang menjadi pemasok buruh dan sumber alam. Sementara itu, negara-negara yang tidak termasuk dalam salah satu kategori itu disebutnya sebagai “*semi-periphery*”. Pembagian ini telah terjadi semenjak abad 16 dan berlangsung hingga kini. Rakyat di negara *periphery* masih merupakan kelompok paling miskin di dalam sistem dunia. Sejalan dengan keadaan tersebut, beberapa literatur yang mengevaluasi dampak negatif pendidikan kolonialisme (Varma 2012; Farooq 2014; Raju 2012; Mazonde 2001; Mpondi 2004; Aissat dan Djafri 2011; Asante 2011) menyimpulkan secara umum beberapa hal penting seperti (1) perbedaan kultur penjajah dengan yang dijajah menyebabkan struktur pendidikan yang ditanamkan oleh penjajah tidak memiliki makna bagi yang dijajah; (2) kemerdekaan politik tidak menjamin kedaulatan sosial-ekonomi kepada penjajah; (3) karena alasan tersebut, reformasi pendidikan (dalam kasus Afrika, misalnya), dilakukan untuk memperkuat ikatan ketergantungan “*patron-client*” sehingga tidak memberdayakan rakyat yang “terjajah”. Ketergantungan yang terpelihara ini mengakibatkan rasa inferioritas yang meluas dan menumbuhkan akar-akar rasisme. Sejalan dengan hal tersebut, Raju secara lebih tegas melihat fakta bahwa

Western education still instills a deep seated belief in the superiority of the West and inferiority of the non-West, which make the Western-educated deeply reverential towards the West. What the business manager mostly learns is to dress like a Westerner (especially the tie), and to speak like a Westerner (especially English). The key value he learns is awe of the West and complete, slavish subordination to it, and his biggest dream is to get the job of a wellpaid slave in a Western (“multinational”) company.

Dengan demikian maka penetrasi intensif pendidikan ala Barat meninggalkan *legacy* yang intensif pula bagi banyak wilayah jajahan. Pendidikan tidak lagi menjalankan perannya sebagai pencerah dan pemberdaya agar manusia memiliki otoritasnya untuk mandiri. Bagi

para kolonialis penjajahan tidak lebih sekedar alat untuk memperkuat pijakan kakinya di wilayah-wilayah tersebut agar pijakan kuat tersebut dapat dimanfaatkan sebesar-besarnya bagi tercapainya misi kolonialisme. Sementara itu, akibat penetrasi intensif tersebut, wilayah jajahan percaya bahwa Barat adalah sumber pengetahuan yang otoritatif. Ilmu pengetahuan dari Barat diyakini sebagai benar adanya dan oleh karenanya hanya Baratlah yang dianggap sebagai kunci yang absah bagi validasi ilmu pengetahuan. Anggapan seperti ini melanda hampir semua negara poskolonial, yang hal ini dapat disaksikan dari sistem pendidikan negara-negara tersebut pada saat ini.

Jika beranjak dari pemahaman bahwa pendidikan adalah kegiatan yang ditanamkan oleh Barat kepada Timur, pemahaman ini dengan mudah menjebak pemikiran bahwa Timur merupakan “*tabularasa*” sehingga Barat merasa punya kewajiban moral untuk mengisinya. Pandangan ini seolah-olah berasumsi bahwa tidak terjadi kegiatan pendidikan pada masa prakolonial. Anggapan demikian sesungguhnya jauh dari benar. Kedatangan Barat justru memporak-porandakan sistem pendidikan yang telah mapan di wilayah-wilayah jajahan karena pendidikan kolonial tidak berakar dari kearifan lokal. Apa yang dipercaya sebagai “Barat yang beradab dan Timur yang primitif” sesungguhnya adalah mitos yang ditiupkan secara berlebihan oleh Barat. John M. Hobson (2004, 3-5) menulis bahwa Timur lebih dahulu mencapai status maju, yaitu antara tahun 500-1800. Kemajuan Timur yang mempermudah lahirnya peradaban Barat dilakukan melalui dua proses: difusi/asimilasi dan penguasaan. Pertama, orang-orang Timur menciptakan ekonomi global dan jejaring komunikasi global setelah tahun 500. Hal tersebut dimungkinkan tercipta karena terdapat *resource portfolios* Timur dalam bentuk ide, lembaga, dan teknologi yang kemudian terserap oleh Barat. Pada akhirnya Timur dan Barat berasimilasi melalui apa yang disebut Hobson sebagai globalisasi oriental. Kedua, imperialisme Barat setelah tahun 1492 menyebabkan bangsa Eropa menguasai sumber-sumber ekonomi Timur sehingga penguasaan ini menyebabkan kemunculan Barat. Barat, dengan demikian tidaklah melahirkan kemajuannya sendiri tanpa bantuan Timur. Akan tetapi *Eurocentric model of knowledge* menyebabkan terjadinya pengingkaran pada kontribusi Timur, yang melahirkan distorsi. Distorsi itu menyebabkan marjinalisasi Timur, sehingga Timur nampak sebagai fihak yang pasif dan terbelakang seperti yang digambarkan oleh sejarah dunia (yang sebagian besar ditulis oleh Barat).

Reformasi atas Warisan Pendidikan Kolonial

Penetrasi pendidikan kolonial menghasilkan berbagai respon di kalangan masyarakat poskolonial: menerima, menolak, dan

“berkompromi”. Bagian ini mengamati respon yang menolak atas kelanjutan pendidikan ala Barat yang ditunjukkan oleh berbagai kelompok. Konsep ‘negara poskolonial’ tidak digunakan secara konsisten untuk merepresentasikan suara ‘negara’ karena respon di sebuah negara poskolonial tidak homogen. Penulis mengamati terdapat tiga pendekatan dalam merespon warisan pendidikan kolonial, yaitu pendekatan reformis, kompromis dan pro-globalis. Pendekatan reformis menghendaki perubahan mendasar pada sistem pendidikan dengan sebanyak mungkin meninggalkan warisan pendidikan kolonial. Pendekatan kompromis melakukan perubahan pada sebagian sistem pendidikan tanpa menghilangkan sama sekali yang telah ada sebelumnya. Pendekatan pro-globalis memilih menyesuaikan diri secara maksimal terhadap sistem yang diciptakan oleh globalisasi neoliberal. Sekali pun terdapat perbedaan mendasar pada tiga pendekatan tersebut, dapat terjadi tumpang tindih di antara ketiganya pada beberapa aspek. Tulisan ini secara lebih khusus mendiskripsikan pendekatan reformis yang menunjukkan respon negatif atas warisan pendidikan kolonial.

Berakhirnya masa penjajahan tidak dengan sendirinya menghilangkan warisannya. Kemerdekaan politik tidak berjalan beriringan dengan kemerdekaan berfikir. Penjajahan fisik boleh jadi telah berakhir, namun sistem berfikir kaum terjajah masih dibelenggu oleh bekas penjajahnya. Inilah yang terjadi di hampir semua masyarakat poskolonial. Penjajahan ‘baru’ justru diawali ketika penjajah secara fisik meninggalkan wilayah terjajah dengan cara mengokupasi sistem berfikir mereka. Warisan kolonial ini menetap di dalam berbagai bentuk termasuk sistem hukum, seni, arsitektur dan salah satu yang terpenting adalah sistem pendidikan. Konsekuensinya, negara poskolonial seringkali dihadapkan pada persoalan yang berhubungan dengan kurikulumnya: apakah harus selamanya menggunakan kurikulum yang diwariskan oleh negara kolonial dengan konten yang “tidak membumi”, tidak mencerminkan nilai-nilai kepribumian (*indigenous*) dan dalam beberapa hal tidak sesuai dengan identitas kepribumian itu. Hal inilah yang sering menimbulkan dilemma dan bahkan menimbulkan konflik nilai di tengah masyarakat.

Secara ideal, seiring dengan tingkat kemandirian sebuah bangsa dari sistem kolonial, terdapat kecenderungan semakin meningkatlah kebutuhannya untuk mengembangkan pola pendidikan yang mendasarkan diri pada nilai-nilai ‘nasionalistik’. Kaum reformis melihat apa yang terjadi di beberapa masyarakat poskolonial justru sebaliknya, mereka semakin tergantung dan tidak dapat melepaskan diri dari sistem berfikir kolonial. Ketergantungan ini semakin akut setelah dikemas dengan berbagai proses, prosedur dan mekanisme yang diatur oleh negara-negara kolonial dengan berbagai ganjarannya. Pada umumnya negara menyadari posisi asimetris yang terjadi selama masa

kolonialisme sebagai sesuatu yang *humiliating* dan melukai harga diri bangsa adalah sesuatu yang tidak seharusnya terjadi, sehingga posisi itu harus disejajarkan kembali. Sistem berpikir yang telah terlanjur mendominasi masyarakat memerlukan revitalisasi agar berciri nasionalistik.

Beberapa negara poskolonial melakukan reformasi pendidikan yang bertujuan untuk mencapai kemandirian dan keberlangsungan pendidikan sesuai dengan nilai-nilai lokal. Keberlangsungan pendidikan *a la* kolonial tidak menjadi prioritas karena hal tersebut tidak hanya meninggalkan cara berfikir feodalistik tetapi juga untuk menciptakan landasan kuat bagi patriotism dan jati diri. Pemerintah Presiden Ghana, Kwame Nkrumah, mengalami dilemma dalam upayanya untuk mereformasi sistem pendidikan di negaranya. Presiden Nkrumah harus mengatasi warisan kolonial yang sudah terlanjur mendominasi sistem berfikir rakyatnya. Tujuan reformasi pendidikannya adalah menciptakan bangsa mandiri dengan identitas nasional yang jauh dari pengaruh kolonialisme. Sedemikian sulitnya melakukan rekonstruksi identitas nasional, sehingga Presiden Nkrumah menghadapi kegagalan. Sebagian kegagalan ini bersumber dari kentalnya warisan kolonisasi sehingga menguasai penuh cara berfikir rakyat Ghana. Kesulitan rekonstruksi itu juga dipengaruhi oleh kontestasi etnis, gender, usia, bahasa, kultur, dan agama (Safa Dei dan Opini 2007, 406 dalam Macbeath 2010, 5). Sikap radikal dalam menolak sistem berfikir Barat ditampakkan oleh Mahatma Gandhi yang memandang sistem pendidikan Barat tidak lain merupakan sistem peradaban Barat secara keseluruhan.

Respon menolak terhadap warisan pendidikan kolonial disebabkan karena masyarakat poskolonial melihat terjadi “keterputusan” pendidikan kolonial antara pendidikan kolonial dengan kebutuhan dasar masyarakat setempat sehingga hal ini menjadi alasan umum bagi penolakan penggunaan sistem pendidikan kolonial di masyarakat poskolonial. Secara lebih terinci alasan tersebut dapat diuraikan sebagai berikut. Pertama, sistem pendidikan warisan kolonial memperkuat diskriminasi antargolongan karena adanya “hak istimewa” pada satu golongan yang menimbulkan “rasa keterasingan” di pihak lain, yang hal ini sengaja dilakukan oleh pihak penjajah. Segregasi ekonomi-sosial yang terjadi di kalangan masyarakat terjajah sudah ditanamkan sejak para kolonialis menguasai wilayah tertentu. Mengenyam pendidikan berarti kesempatan mendapat akses untuk berkerja dengan para kolonialis. Mereka yang bekerja dengan para kolonialis rela mendapat upah rendah namun mendapatkan status sosial tinggi. Sistem demikian menanamkan benih-benih pemecahbelahan di kalangan masyarakat yang tidak kondusif bagi *nation building*.

Selanjutnya, sejalan dengan alasan tersebut, sifat pendidikan kolonialis adalah memperuncing perbedaan antarkelompok ras, sehingga menghasilkan seseorang yang terasing satu sama lain, amnesia sejarah, dan ketidakberdayaan. Etnosentrisme³ merupakan sifat yang melekat yang ditinggalkan oleh sistem pendidikan kolonial. *Nation building* adalah persoalan kompleks yang dihadapi oleh negara poskolonial yang memerlukan penyelesaian sehingga etnosentrisme tidak berpotensi menjadi *nation destroying*. Dalam jangka panjang etnosentrisme menjadi faktor detrimental bagi *nation building* karena karakter etnosentrisme mudah disulut. Berkaitan dengan hal ini, para kritikus “*development*” menyatakan bahwa konsep “*development*” yang melibatkan “barat” sebagai aktor, adalah konsep yang “menyesatkan” sehingga harus ditinggalkan karena konsep tersebut mengandung makna “depolitising, deculturalising, westernising dan homogenising”. “*Development*” yang didominasi Barat adalah kontraproduktif bagi masyarakat poskolonialis (Lieger 1995). Sementara itu, tidak seperti pendapat Lieger, penelitian Hrituleac (2011) menyimpulkan bahwa Prancis dan Inggris meninggalkan *legacy* yang ‘positif’ pada beberapa negara jajahannya karena para negara kolonial itu menjalin hubungan yang baik dengan rakyat setempat. Sehingga pada masa dekolonisasi hubungan mereka bersifat konstruktif. Hal ini dapat dilihat dari Senegal yang mengalami stabilitas politik yang terjaga.

Negara multietnis secara sadar memilih untuk mengembangkan sistem pendidikan yang inklusif untuk menghindari eksklusi kepada kelompok etnis tertentu, terutama etnis minoritas. Banyak negara yang menghadapi persoalan segregasi pada berbagai kelompok etnis tidak dapat dilepaskan dari politik pecah belah yang dilakukan pada masa lalu. Hal ini sering menjadi penghalang bagi dicapainya kemakmuran bagi seluruh masyarakat di negara tersebut. Beberapa negara mengadopsi kebijakan yang bertujuan mengakomodasikan berbagai perbedaan di masyarakat dengan politik inklusi, seperti multikulturalisme. Salah satu cara terbaik dalam politik inklusi adalah mengajarkan pendidikan multikulturalisme ke pendidikan dasar. Sekolah dipandang sebagai lembaga yang mampu mentransformasikan nilai-nilai kebersamaan dengan meningkatkan penghargaan dan

³Etnosentrisme didefinisikan oleh Sumner (1907, dalam John 2007, 1) sebagai pandangan bahwa kelompok tertentu adalah pusat dari segala sesuatu sehingga segala sesuatu diukur dan dinilai dengan mengacu pada kelompok tersebut. Definisi lain menyatakan, etnosentrisme adalah sikap dasar yang menyatakan keyakinan bahwa kelompok etnis atau budaya tertentu lebih unggul daripada yang lain dan hal tersebut dapat dijadikan standar yang dapat diterapkan secara universal (Hooghe 2008).

toleransi kepada mereka yang berasal dari kelompok kultur yang berbeda agar mampu menciptakan *sustainable living* dan menghindari partikularisme etnis. Seperti yang terjadi di banyak masyarakat terjajah, kolonial Barat yang memberi *stereotype* negatif pada Afrika, telah berhasil menanamkan prasangka buruk dan diskriminasi di tengah-tengah masyarakat (Zimbabwe) masa lalu. Ideologi yang dibawa mereka ke Afrika menyemaikan superioritas ras kulit putih yang monokultural dan etnosentris. Bias-bias ini tercermin dalam pendidikan kolonial yang sekaligus merupakan wujud dari imperialisme kultural. Keberagaman etnis dan kultur Zimbabwe merupakan ancaman bagi keberlangsungan kepentingan penjajah dan oleh karenanya, keberagaman ini tidak pernah dibina. Kemerdekaan Zimbabwe meninggalkan persoalan *nation-building* yang kemudian menjadi agenda politik utama bagi negara poskolonial Zimbabwe. Itulah pentingnya pendidikan multikultural penting diberikan di negara tersebut karena hal itu dapat mengubah persepsi dan perilaku masyarakat untuk mengurangi etnosentrisme, xenocentrisme, prasangka buruk dan rasisme (Muchenje 2012, 73)

Ketiga, pendidikan kolonial tidak memberikan ketrampilan yang cukup bagi kemandirian masyarakat. Pendidikan kolonialis yang didesain untuk keperluan para kolonialis tidak berfungsi, tidak berkontribusi bagi, dan tidak dipersiapkan untuk kemerdekaan sebuah bangsa. Walter Rodney (1976 dalam Nantambu 2006) mengidentifikasi beberapa tujuan pendidikan kolonial yang tidak memberdayakan, di antaranya, menghasilkan masyarakat yang mendukung proses penjajahan, opresi, subjugasi, dan eksploitasi masyarakat terjajah. Karenanya, pendidikan kolonial mengutamakan pendidikan dasar dan pra-tinggi dengan kurikulum yang relevan dengan pemeliharaan kekuasaan kolonial dan sebaliknya, tidak relevan dengan perkembangan masyarakat setempat. Sementara ketrampilan merupakan kondisi yang diperlukan bagi kemandirian, ketrampilan masyarakat terjajah justru menghasilkan antithesis karena mereka merupakan ancaman bagi keberlangsungan proses kolonialisme. Penelitian Nwanosike dan Onyije (2011, 628) menemukan bahwa penjajah tidak memperkenalkan pendidikan di Afrika namun hanya memperkenalkan lembaga-lembaga pendidikan formal untuk menambah atau mengubah lembaga mereka yang sudah ada sebelumnya. Pendidikan informal lebih diutamakan namun pendidikan jens ini tidak berfihak kepada masyarakat Afrika pada umumnya karena "It was not an educational system designed to give young people confidence and pride as members of African Society. But one which sought to instill a sense of difference towards all that was European and Capitalist". Akibat dari sistem pendidikan yang demikian, masyarakat Afrika pada umumnya tidak diuntungkan, sebaliknya, Afrika tergolong dalam salah satu wilayah yang paling terbelakang di dunia.

Simpulan

Dalam upaya untuk menjadikan beberapa wilayah tetap terbelakang, negara-negara kolonialis melakukannya melalui dua cara, yaitu kolonialisme dan “pendidikan”. Sekali pun pendidikan merupakan alat ampuh untuk melawan kolonialisme, bangsa Eropa menggunakan kekuatan mereka untuk memperkenalkan pendidikan yang tidak memenuhi kebutuhan masyarakat lokal, bahkan menjadikan rakyat di dunia terjajah tidak mampu mencapai kemandirian. Banyak masyarakat poskolonial secara sadar maupun tidak menjadikan pendidikan warisan kolonial sebagai model bagi pengembangan sistem pendidikan.

Alih-alih memproduksi sistem pendidikan yang nasionalistik, globalisasi justru menjadi pemicu intensifnya adopsi nilai-nilai non-lokal. Nilai-nilai yang tidak berpijak pada kearifan lokal seringkali menjadi pemicu “hilang”nya anak-anak bangsa di tengah pusaran globalisasi. Dampak negatifnya adalah, terputusnya ikatan antargenerasi yang berujung pada alienasi rasa kebangsaan. Kecenderungan ini terutama terjadi di kota-kota besar dan kota metropolitan, baik di Afrika maupun Asia. Ahistorisme menjadi gejala yang masif, yang mampu mematikan fikiran-fikiran kritis generasi poskolonial. Implikasi ahistorisme dapat ditemukan di beberapa masyarakat poskolonial yang mengadopsi kurikulum yang tidak mencerminkan nilai-nilai lokal. Sementara itu, globalisasi yang telah menyentuh sektor pendidikan dan mampu mengubah perilaku masyarakat telah menjadikan masyarakat sebagai pewaris pasif kultur kolonialis. Keadaan ini menjadi pertimbangan dan keprihatinan kelompok nasionalis untuk mengingatkan kembali para pemerintah poskolonial agar mereka lebih berorientasi ke masa depan dengan mengutamakan agenda-agenda nasionalistik. Globalisasi, bagi kaum ini, dianggap sebagai kelanjutan dan perpanjangan tangan agen kolonialisme Barat sebagai akibat kuatnya peran Barat dalam merekonstruksi agenda-agenda globalisasi. Bagi mereka, globalisasi justru harus memberi peluang bagi terlahirnya proses indigenisasi yang membuka peluang bagi munculnya agenda alternatif di dalam mengisi ruang-ruang hampa kebangsaan yang hilang. Sebaliknya, para pro-globalis memandang bahwa masa depan mereka terletak pada kemampuan masyarakatnya untuk mampu menyesuaikan diri dengan derasnya tuntutan globalisasi (*a la* Barat). Mereka yang tidak mampu berkompetisi dengan proses ini dianggap sebagai “pecundang”.

Akhirnya, salah satu pelajaran yang dapat dipetik dari intensifikasi pendidikan kolonial di Afrika adalah adanya tuntutan besar dari kelompok nasionalis untuk melakukan redesain kurikulum dengan melakukan dekonstruksi pemikiran kolonialis di ranah kurikulum dengan mengajukan agenda baru, yaitu melakukan dekolonisasi pendidikan. Keberhasilan agenda ini sangat bergantung bagaimana tarik

menarik antara *power* dan *knowledge*berlangsung. Pendidikan adalah fungsi perubahan; Apa pun “warna” pendidikan merupakan refleksi dari perkembangan masyarakat yang selalu berubah.

Daftar Pustaka

Buku

- Hobson, John M. 2004. *Eastern Origins of Western Civilization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varma, Pavan K., 2012. The Assault on Culture through Education. Dalam Alaras, Claude dan Shad Saleem Faruqi. *Decolonising the University: the Emerging Quest for non-Eurocentric Paradigm*. Pulau Pinang, Universiti Sains Malaysia Press.
- Shiza, Edward. 2011. “Neoliberal Globalization, Science Education and African Indigenous Knowledges”. Dalam Kapoor, Dip. *Critical Perspectives on Neoliberal Globalization, Development and Education in Africa and Asia*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wallerstein, Immanuel. 1974. *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Waltham, MA: Academic Press Inc.

Jurnal

- Aissat, Djamila dan Yasmina Djafri. 2011. “The Role of Colonial Education in Retrospect: the Gold Coast Case in the Era of Imperialism.”
http://research.uni-leipzig.de/eniugh/congress/fileadmin/eniugh2011/dokumente/Mechanisms-of-British-Imperial-Aissat_and_Djafri-2011-04-15.pdf
- Alberto, Paulina L. 1997. Emperor’s English Language of Technology of Rule in British West Africa, available at:
<http://www.history.upenn.edu/phr/archives/97/alberto.html>
- Asante, Molefi Kete. 2011. The Philosophical Bases for an African University: Designing Afrocentric Curricula for African Universities. <http://multiworldindia.org/wp-content/uploads/2009/12/Molefi-Asante.pdf>
- Chana, Tejwant K. 2010. “Neoliberal Globalization and “Global Education” in Urban Secondary Schools in India: Colonial Reproductions or Anti-Colonial Possibilities?” *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences* 2 (1) Special Issue: 151-191.

- Chissale, Adelino Leonardo, 2012. Globalizing Higher Education for Neo-liberal Development in Postcolonial Mozambique. *JHEA/RESA* Vol. 10, No. 2, 2012, pp. 1–24
- Die, George J. Sefa, 2011. Integrating Local Cultural Knowledge as Formal and Informal Education for Young African Learners: A Ghanaian Case Study.
- Die, George J. Sefa, 2011 “Integrating Local Cultural Knowledge as Formal and Informal Education for Young African Learners: A Ghanaian Case Study”. *Canadian and International Education/Education Canadienne etInternationale* **40** (1), Article 3. Available at:<http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss1/3>
- Farooq, Mavra. 2014. “The Aims and Objectives of Missionary Education in the Colonial Era in India. *Pakistan Vision*, **15** (1): 118-142.http://pu.edu.pk/images/journal/studies/PDF-FILES/Artical-7_v15_no1.pdf
- Frindethie, Martial. Tanpa tahun. From Colonization to Globalization: Difference or Repetition? http://www.afrikanet.info/uploads/media/Colonialism_Global_IVOIRY-COST_Martial_Frindethie.pdf
- Hooghe, Marc. 2008. Ethnocentrism. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Philadelphia: MacMillan Reference, 2008. Philadelphia, MacMillan Reference.
- John, Robert. 2007. Ethnocentrism, Ethnoprference, Xenophobia Peace in Race Relations - A New Understanding. *The Occidental Quarterly*, Vol. 7 (2), pp. 1-25.
- Kanu, Yatta. 2003. Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imagination. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* **1** (1). Spring.
- Kennedy, Kerry J., Ping Kwan Fok dan Kin Sang Jacqueline Chan, 2006. Reforming the Curriculum in a Post Colonial Society: the Case of Hong Kong. In *Planning and Changing*, **37** (1&2): 111–130.
- Mazonde, Isaac. 2001. Culture and Education in the Development of Africa. <http://www.africanafican.com/folder11/world%20history4/harlem%20renaissance/UNPAN003347.pdf>
- Muchenje, Francis. 2012. Cultural Pluralism and the Quest for Nation Building in Africa: the rationale for Multicultural Education. *Journal of Sustainable Development in Africa*, Vol. 14, No.4, pp. 70-81.
- Nwanosike, ObaF.dan Onyije, Liverpool Eboh. 2011. Colonialism and Education. Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change (c) International Association for Teaching and Learning (IATEL).

Makalah

- Macheath, John. 2010. *Living with the Colonial Legacy: the Ghana Story*. Commonwealth of Education Trust. Cambridge: the University of Cambridge.
- Muhsin Z. Mumuh. 2010. Penyebaran Islam di Jawa Barat. Makalah. Disampaikan dalam Saresehan Nasional "Sejarah Perjuangan Syaikhuna Badruzzaman (1898 – 1972)" Diselenggarakan pada tanggal 13 Juni 2010 Di Pondok Pesantren al-Falah, Mekargalih, Tarogong Kidul, Kabupaten Garut. http://pustaka.unpad.ac.id/wp-content/uploads/2012/05/pustaka_unpad_penyebaran_islam_di_jawa_barat.pdf

Tesis dan Disertasi

- Abasi, Y.A. 2013. Masuknya Islam di Indonesia Jalur Islamisasi. <http://eprints.ung.ac.id/395/8/2013-2-87201-231409107-bab3-09012014091617.pdf>
- Bakhtiana, A.C. 2014. Masuknya Islam di Ternate. <http://digilib.uinsby.ac.id/45/4/Bab%203.pdf>
- Hrituleac, Alexandra. 2011. *The Effects of Colonialism on African Economic Development: A comparative analysis between Ethiopia, Senegal and Uganda*. Business and Social Science; Aarhus University.
- Lieger, Nicole. 1995. *Ethnocentrism and the Role of Westerners in "Education": Thoughts on the Notion of "Development" and Its Abolition*. M. Phil Thesis in Development Studies. The University of Sussex.
- Mpondi, Douglas. 2004. *Educational Change and Cultural Politics: National Identity Formation in Zimbabwe*. Ph.D Dissertation. College of Education, Ohio University. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ohiou1088187882/inline
- Raju, C.K. 2012. *Swaraj in Thought: Decolonising Our Universities for a Just World Order*. <http://ckraju.net/papers/Swaraj-in-thought.pdf>

Online

- Nantambu, Kwame. 2006. Euro-Colonial Education in Afrika. <http://www.trinicenter.com/kwame/2006/1608.htm>. akses 14 June 2015