

# ANTARA STIGMA DENGAN REALITI: NARATIF KOLONIAL TENTANG PENDIDIKAN ISLAM DAN PERBAHASAN ILMU KEDUNIAAN DI TANAH MELAYU

*(Between Stigma and Reality: Colonial Narrative on Islamic  
Education and the Discourse on Worldly Knowledge in Malaya)*

Norizan Kadir

norizan.kadir@usm.my

Bahagian Sejarah, Pusat Pengajian Pendidikan Jarak Jauh, Universiti Sains Malaysia,  
11800 USM, Pulau Pinang, Malaysia.

Sila rujuk: Norizan Kadir. (2022). Antara stigma dengan realiti: Naratif kolonial tentang pendidikan Islam dan perbincangan ilmu keduniaan di Tanah Melayu. *Melayu: Jurnal Antarabangsa Dunia Melayu*, 15(1), 91–116. [https://doi.org/10.37052/jm.15\(1\)no5](https://doi.org/10.37052/jm.15(1)no5)

Peroleh: <i>Received:</i> 14/1/2021	Semakan: <i>Revised</i> 2/5/2021	Terima: <i>Accepted:</i> 30/5/2021	Terbit dalam talian: <i>Published online:</i> 6/1/2022
--	-------------------------------------	---------------------------------------	---

## Abstrak

Impak kolonialisme terhadap masyarakat Islam tidak hanya terbatas kepada aspek pentadbiran dan struktur masyarakat sahaja menerusi pelaksanaan undang-undang sekular dan sistem pentadbiran Barat. Lebih utama lagi, kehadiran kolonial British khususnya di Tanah Melayu turut memperkenalkan sistem pendidikan Barat dan ilmu kolonial yang dianggap sebagai sumber pendidikan terbaik dan secocok dengan agenda kemajuan. Bagi memastikan pendidikan Barat diterima oleh masyarakat Melayu yang pada ketika itu sangat cenderung kepada pengajian agama secara tradisional, pihak British telah mencipta naratif yang menggambarkan kelemahan sistem pendidikan tradisional serta pelbagai stigma negatif mengenai sistem pendidikan tersebut. Pertembungan pemikiran antara kelompok ilmuwan peribumi yang menyokong atau menolak pendidikan Barat kemudiannya telah menutup inisiatif ke arah mengkaji semula khazanah dan tradisi keilmuan tempatan. Oleh itu, artikel ini bertujuan untuk menilai kembali naratif yang dibina oleh kolonial British

dan sejauh mana naratif tersebut benar-benar menggambarkan realiti yang wujud di Tanah Melayu.

Kata kunci: Naratif, kolonialisme, pendidikan Barat, pendidikan Islam, stigma negatif, keilmuan tempatan

### *Abstract*

*The impact of colonialism on the Muslim society was not only limited to the administrative and structural aspects of society through the implementation of secular law and the Western administrative system. Above all, especially in Malaya, the British colonial presence also introduced Western education system and colonial knowledge, which was regarded as the best education system and compatible with their progressive agenda. To ensure that Western education would be accepted by the Malays, who were then highly inclined to traditional religious education, the British colonial officials created a narrative that described the drawbacks of the traditional education system as well as instilled various negative stigma about it. The clash of thoughts between groups of indigenous intellectuals who supported or rejected Western education had closed the initiative towards exploring the treasures and traditions of indigenous knowledge. Thus, this article aims to reassess the narrative constructed by the British colonial presence and to what extent it actually reflected the reality that existed in Malaya.*

*Keywords: Narrative, colonialism, Western education, Islamic education, negative stigma, indigenous knowledge*

## **PENGENALAN**

Agama Islam tidak dilihat oleh masyarakat Muslim sebagai satu bentuk kepercayaan semata-mata, bahkan merangkumi satu bentuk pandangan alam (*worldview*) yang luas merangkumi pelbagai lapangan kehidupan manusia. Walau bagaimanapun, proses Islamisasi yang menyeluruh di Nusantara terhalang berikutan kehadiran kolonialisme Barat yang memperkenalkan pandangan alam Barat yang meliputi falsafah dan faham ilmu yang bertentangan dengan nilai-nilai dalam pendidikan Islam. Hal ini demikian kerana, proses kolonialisasi tidak hanya melibatkan aspek material semata-mata, tetapi juga penyerapan idea moderniti dan sekularisme. Ketika British mula bertapak di Tanah Melayu, perkembangan Islam melalui fasa yang amat kritikal, iaitu pembinaan pandangan alam (*worldview*) Melayu berasaskan ajaran Islam bagi menggantikan pandangan alam Hindu-Buddha yang dianuti sejak

sebelum kedatangan Islam lagi. Proses Islamisasi di Tanah Melayu berlangsung dalam suasana yang harmoni, tanpa peperangan dan secara berperingkat menerusi hikmah serta kebijaksanaan para ulama dari Timur Tengah seperti Mekah dan Hadramawt. Kedinamikan dan keunikan Islamisasi di Nusantara diterjemahkan dalam pelbagai lapangan kehidupan masyarakat Melayu menerusi proses adaptasi dengan tradisi dan kebudayaan tempatan. Kearifan tempatan dan kearifan budaya dalam kalangan pendakwah (ulama) luar dan tempatan membolehkan ajaran Islam diterima di samping wujudnya penyesuaian dengan tradisi tempatan. Perkara tunjang yang berkaitan dengan akidah agama Islam diterima, dan secara beransur-ansur menyingkirkan kepercayaan mistik, syirik, mitologi Hindu-Buddha yang dianuti sebelumnya. Tradisi dan kebudayaan tempatan yang didapati tidak bertentangan dengan prinsip asas dalam agama Islam terus dikekalkan dan dilakukan pengubahsuaian menerusi penerimaan unsur-unsur Islam.

Pengislaman masyarakat Melayu tidak menjadikan mereka “masuk Arab” atau berlakunya “peng-Araban/Arabisasi”. Identiti Melayu masih terus kekal dominan dan bertahan bahkan nilai serta identiti bangsa Melayu itu memberikan warna baharu terhadap penghayatan Islam sehingga kemudiannya disebut sebagai pendekatan Islam Nusantara. Penerimaan Islam yang menyeluruh dan kukuh oleh masyarakat Melayu di Nusantara telah menyebabkan identiti bangsa Melayu itu erat hubungannya dengan agama Islam sehingga muncul perdebatan dan persoalan tentang identiti masyarakat Melayu bukan Islam. Asosiasi identiti sedemikian dilihat oleh masyarakat Melayu bukan Islam seperti masyarakat Filipina yang berasa bangsa mereka terpinggir dan diabaikan dalam kerangka agenda penyatuan dan pembangunan Melayu di Asia Tenggara kerana mereka majoritinya beragama Kristian. Tidak kurang juga munculnya golongan yang lebih ekstrem yang mengeluarkan diri mereka daripada kelompok bangsa Melayu kerana enggan dikaitkan dengan imej Islam. Hubungan simbiotik Melayu-Islam ini begitu kukuh dalam jiwa penduduk tempatan sehinggakan muncul tanggapan masuk Islam itu bererti “masuk Melayu”. Kebijaksanaan dan keunikan masyarakat Melayu untuk menyesuaikan Islam dengan konteks tempatan menjadi satu kelebihan yang sering dikagumi oleh masyarakat Muslim di Timur Tengah.

Namun begitu, kehadiran kuasa kolonial di Tanah Melayu telah mengubah dan mempengaruhi landskap pendidikan dan pemikiran penduduk tempatan dengan nilai sekular dan dualisme pendidikan. Hal ini sekali gus mewujudkan ilmu kolonial yang bercanggah dengan pandangan alam Islam serta berjaya membentuk naratif perdana sejarah pendidikan Tanah Melayu berdasarkan dasar pendidikan Barat yang diperkenalkan serta respons positif yang diterima daripada golongan inteligensia Melayu terhadap sistem pendidikan moden tersebut. Keadaan ini telah menyebabkan wujudnya stigma dan stereotaip pihak British terhadap kualiti dan

sistem pendidikan tradisional sebagai sesuatu yang sangat ketinggalan, kolot dan tidak boleh mendatangkan kemajuan. Naratif tersebut kemudiannya diterima secara tidak kritis oleh sebahagian inteligensia Melayu yang lebih cenderung kepada sistem pendidikan Barat dan menganggap pendidikan tradisional sememangnya tidak boleh membawa kemajuan bahkan telah menyebabkan masyarakat Melayu berada dalam kemunduran berabad-abad lamanya. Hal ini juga merupakan manifestasi gambaran yang dijelaskan oleh Edward Said dalam magnum opusnya “Orientalism” yang menegaskan bahawa pihak Barat mempengaruhi cara kita melihat diri kita sendiri dengan memperkenalkan konsep daripada pandangan alam Barat atau sekular sebagai sesuatu yang lebih superior dan tertinggi. Nilai kebaratan dianggap sebagai sesuatu yang lebih bermoral dan menepati zaman (anakronistik). Pihak kolonial mentakrifkan kemajuan dalam kerangka yang bersifat materialistik sehingga mengetepikan nilai moral, metafizik, spiritual dan subjektif. Dalam kaitan ini, seperti yang dijelaskan oleh Shamsul Amri, salah satu kesan penting daripada orientalisme Barat ialah pencerobohan terhadap lingkungan epistemologi orang Melayu (Shamsul Amri, 2001).

Meskipun British dikatakan memberikan pendidikan moden kepada masyarakat Melayu, namun pendidikan dilakukan dengan penuh berhati-hati dan diberikan pada kadar yang minimum dan terhad bagi mengelakkan penentangan orang Melayu terhadap pentadbiran British. Hanya sebilangan kecil orang Melayu sahaja yang dapat memasuki sekolah Inggeris. Pada masa yang sama, gambaran negatif telah diberikan terhadap sistem dan corak pendidikan tradisional khususnya untuk menggambarkan bahawa pemikiran saintifik dan rasional tidak wujud dalam agama dan merupakan sesuatu yang baharu dipelajari oleh masyarakat timur dan orang Islam. Oleh itu, artikel ini bertujuan untuk menilai pembinaan naratif dan stigma kolonial British terhadap pendidikan Islam dan implikasinya terhadap kelahiran golongan inteligensia baharu yang mencetuskan perdebatan antara aliran pemikiran moden dan tradisional. Pada bahagian yang seterusnya, penelitian dibuat terhadap sistem pendidikan pondok, dan penilaian semula tentang isu peminggiran ilmu dunia dan kajian etnosejarah Melayu.

## **LATAR BELAKANG: NARATIF KOLONIAL MENGENAI PENDIDIKAN ISLAM**

Sebahagian legasi kolonialisme yang masih terus kekal sehingga hari ini ialah pemikiran “orientalisme” seperti yang dikemukakan oleh Said. Orientalisme menurut Said ialah “*Western style for dominating, restructuring and having authority over the Orient*” (Said, 1994). Pemikiran orientalisme juga turut mempengaruhi

cara dan gaya berfikir masyarakat timur khususnya bangsa yang pernah dijajah oleh pihak Barat. Mereka mewarisi perspektif Barat untuk mengukur dan menilai sesuatu perkara yang datang daripada tradisi dan tamadun mereka sendiri. Demikian juga halnya yang berlaku dalam aspek pendidikan di Tanah Melayu ketika era penjajahan British. Emily Sadka dalam karya klasiknya “*The Protected Malays States: 1874-1895*” menyatakan bahawa orang Melayu begitu memandang tinggi dan mengutamakan pembelajaran agama melebihi ilmu pengetahuan lain (Sadka, 1968; Young, 1993). Menurut Sadka lagi, keutamaan tersebut menjadi punca orang Melayu tidak memberikan sambutan yang baik terhadap pendidikan aliran Melayu yang diperkenalkan oleh pihak British kerana pendidikan ini dilihat tidak memenuhi tuntutan agama Islam (Sadka, 1968). Guru-guru agama dan institusi pendidikan agama khususnya sekolah pondok juga dikatakan sering menanam permusuhan dan kebencian umat Islam terhadap sekolah Kristian dan sekular (Zinoman, 2014). Sifat permusuhan itu ditimbulkan bertujuan untuk menghalang orang Melayu daripada memasuki sekolah kerajaan dan menarik mereka untuk mempelajari ilmu agama yang dianggap lebih penting berbanding dengan ilmu dunia. Permusuhan tersebut ditambah lagi dengan pelbagai dakwaan oleh pihak British bahawa pendidikan pondok bersifat primitif dan hanya mengajar murid membaca dan menulis sahaja (Arba’iyah, 2008).

Pada sisi yang lain yang tidak pula ditonjolkan, Laporan Winstedt yang menjadi dasar dan teras pendidikan Melayu sehingga 1950-an dengan jelas menyatakan bahawa, “*elementary but practical education in Malay for the great majority of the people required to remain as cultivators*” (Wong & Han, 1980; Awang Had, 1975). Meminjam kata-kata Soda Naoki dalam bukunya, *Conceptualizing the Malay World: Colonialism and Pan-Malay Identity in Malaya*, meskipun British menyedari keperluan menyediakan pendidikan moden kepada masyarakat Melayu, namun pelaksanaannya dilakukan dengan penuh berhati-hati bagi mengelakkan “*over-educating the Malays*” (Naoki, 2020). Perlu diberikan perhatian bahawa hanya sebahagian kecil orang Melayu yang boleh memasuki sekolah Inggeris dan dikhususkan kepada golongan kelas atasan atau elit seperti anak-anak daripada kerabat diraja dan keluarga aristokrat. Tujuan sebenar pendidikan British untuk masyarakat Melayu tidak lebih daripada sekadar menjadi *intelligent peasants* (Naoki, 2020). Pendidikan moden yang diberikan tanpa batasan hanya akan membahayakan usaha pihak British untuk mewujudkan kelas agrarian Melayu yang dilihat sangat mustahak bagi mengekalkan struktur hierarki sosial masyarakat Melayu demi kelangsungan kolonialisme British di Tanah Melayu. Ringkasnya, naratif yang dikembangkan oleh para sarjana dan pegawai kolonial British menjadikan pengajian agama sebagai kambing hitam (*scapegoat*), iaitu punca atau

penyebab orang Melayu menolak pendidikan moden yang diperkenalkan oleh pihak British dengan mencipta pelbagai gambaran dan stereotaip bagi mengesahkan realiti tersebut.

Dalam perspektif yang berbeza, Drabble dalam penilaiannya mengenai perkembangan tersebut beranggapan bahawa punca orang Melayu bersikap prejudis terhadap sekolah adalah disebabkan oleh “*the lack of Islamic instruction*” (Drabble, 2000; Tunku Ismail, 1985). Awang Had Salleh pula menjelaskan bahawa matlamat orang Melayu mempelajari agama Islam adalah untuk amalan dan bukannya bertujuan untuk mencari kepentingan politik, ekonomi dan sosial (Awang Had, 1975). Pihak British hakikatnya amat menyedari dan mengakui kenyataan bahawa masyarakat Melayu sangat berpegang teguh dan yakin bahawa pengajian al-Quran menjadi asas kepada ilmu dunia dan akhirat (*Report on Malay Education*). Meskipun mengakui bahawa pendidikan agama Islam merupakan komponen penting (*integral component*) dalam pendidikan orang Melayu dan menjadi tarikan utama ibu bapa menghantar anak-anaknya ke sekolah, namun realitinya, pihak British masih jauh daripada merealisasikan kenyataan tersebut (Wong & Han, 1980). Bagi yang mengikuti pendidikan vernakular, waktu persekolahan diadakan pada waktu pagi, iaitu ketika murid-murid masih berada dalam keadaan segar dan mudah memahami ilmu, manakala pendidikan agama pula dijalankan pada sesi petang ketika murid dalam keadaan letih dengan cuaca yang panas (Chelliah, 1948). Demikian juga halnya dengan pendidikan bagi pelajar perempuan di Tanah Melayu. Meskipun pihak British menganggap mereka bertanggungjawab untuk memodenkan sekali gus memajukan masyarakat Timur, khususnya masyarakat Islam di Tanah Melayu serta dianggap terkehadapan untuk mempromosikan pendidikan bagi kaum perempuan, namun langkah terawal untuk menubuhkan sekolah khas untuk pelajar perempuan di Kelantan telah didahului oleh pihak Majlis Agama Islam Kelantan (MAIK) sendiri menerusi penubuhan Maahad Muhammadi Melayu (Perempuan) pada 16 Februari 1932. Inisiatif penubuhan sekolah khas perempuan oleh pihak British direalisasikan lebih lewat, iaitu pada tahun 1936 berbanding dengan inisiatif pengelola pendidikan tempatan sendiri.

Sebaliknya, pihak British melalui aktiviti gerakan mubaligh Kristian telah mengambil pelbagai inisiatif untuk mengkristiankan masyarakat Melayu seperti yang giat diperjuangkan oleh William Girdlestone Shellabear. Menurutnyanya juga:

*... every Malay pupil in a mission school means a Mohammedan home open to the influence of a missionary in which formerly it might have been quite impossible for him or her to obtain a hearing* (Shellabear, 1927).

Sebagai satu kaedah melemahkan kedudukan orang Melayu dalam penghayatan agamanya, agenda mubaligh telah dirancang secara sulit dan halus bagi mengkristiankan masyarakat Melayu. Ironinya, pihak British melihat hubungan dan ikatan yang kuat antara orang Melayu dan agama Islam menjadi punca kemunduran orang Melayu dalam pendidikan moden, namun pada masa yang sama turut mengambil kesempatan untuk menyebarkan ajaran Kristian. Walhal, tamadun Eropah zaman pertengahan sendiri musnah akibat daripada ajaran Kristian yang memadamkan lautan cahaya ilmu daripada golongan sarjana pembaharuan.

Jelasnya, tafsiran secara selektif dan analisis yang bersifat eurosentrik oleh pihak British dan golongan orientalis sering kali memposisikan reaksi masyarakat Melayu terhadap pendidikan moden sebagai negatif dan menolak kemajuan. Walau bagaimanapun, naratif tersebut tidak pula digandingkan dengan realiti politik dan ekonomi yang dibangunkan oleh pihak British yang kemudiannya membentuk sistem dan orientasi sosial yang berasaskan kepentingan ekonomi dan material. Jika gandingannya secara seimbang, maka pastinya dapat dilihat dengan jelas mengapakah respons sedemikian berlaku? Pihak British membentuk pelbagai polisi politik dan ekonomi yang bertujuan untuk mencapai maksud kolonialisme mereka, iaitu penguasaan optimum terhadap ekonomi tanah jajahan tersebut. Demi mencapai maksud tersebut, bidang pendidikan mestilah dapat menampung keperluan tenaga kerja yang diperlukan dalam pelbagai sektor kerajaan. Oleh sebab sistem kerajaan yang wujud di Tanah Melayu sebelum kedatangan British bukanlah kerajaan yang moden, maka tumpuan utama pihak British pada ketika itu adalah untuk memodenkan institusi pentadbiran. Pendidikan yang diberikan juga mestilah berupaya menampung keperluan tenaga kerja dalam bidang perkeranian dan pentadbiran peringkat rendah, manakala bagi jawatan penting diisi oleh pegawai British dan golongan elit atasan.

## **KEMUNCULAN GOLONGAN INTELIGENSIA BAHARU DAN KRITIKAN TERHADAP PENGAJIAN TRADISIONAL**

Menurut pakar sosial antropologi Gellner, antara elemen penting dalam naratif modenisasi yang membawa kepada kewujudan bangsa dan nasionalisme ialah kelahiran golongan inteligensia baharu yang cuba mempertahankan idea dan gagasan kebudayaan moden bagi menentang aliran tradisional (Gellner, 1964 & 1983). Kemunculan golongan ini ditandai oleh persekitaran moden seperti kapitalisme, birokrasi, industrialisme, urbanisasi dan sekularisme. Golongan ini yang biasanya menerima pengaruh pendidikan Barat, dan kemudiannya kembali kepada komuniti mereka bagi melakukan modenisasi dan pembaharuan yang selari dengan

perkembangan di Barat. Idea kemodenan dan kemajuan diperkenalkan termasuklah dari segi cara berpakaian, penggunaan bahasa Inggeris dan cara bersosial. Keadaan ini sangat berbeza dengan masyarakat yang berada di kawasan luar bandar. Mereka tidak memiliki latar belakang pendidikan moden dan masih mengamalkan cara hidup tradisional (Zinoman, 2014). Pada tahap ini juga, pemikiran yang bersifat ortodoks dan dogmatik cuba disingkirkan sekali gus memberikan ruang yang lebih luas kepada pemikiran yang lebih bersifat rasional, saintifik dan faham modernisme itu sendiri. Golongan kelas baharu ini cuba mempengaruhi budaya, politik dan masyarakatnya dengan menggalakkan penerimaan idea Barat bagi mencapai kemajuan.

Bagi mendapatkan kefahaman yang lebih jelas tentang kemunculan kelas baharu di Tanah Melayu, amat penting untuk dibuat sedikit perbandingan dengan perkembangan yang berlaku di India. Meskipun Tanah Melayu dan India dijajah oleh kuasa kolonial yang sama, iaitu kerajaan British, namun reaksi yang wujud dalam masyarakat di dua negara tersebut terhadap dasar-dasar British tentang pendidikan dan kebudayaan sedikit berbeza. Di India, reaksi ekstrem dan radikal yang ditonjolkan dalam kalangan masyarakat tempatan memaksa pihak British mengubah dasar campur tangannya terhadap kebudayaan India yang pada mulanya berteraskan pemuliharaan, kemudiannya berubah kepada kebaratan dan selanjutnya kepada dasar pengecualian. Perubahan dasar ini berlaku kerana masyarakat tempatan menentang sikap campur tangan British terhadap adat, tradisi dan sistem pendidikan tradisional yang telah diamalkan berabad-abad lamanya. Keadaan ini mengakibatkan British terpaksa berubah kepada dasar pengecualian dan lebih berhati-hati untuk mencampuri hal ehwal tradisi dan kebudayaan masyarakat Hindu.

Meskipun ramai masyarakat India yang menerima pendidikan Barat khususnya kaum Hindu daripada kasta Brahmin, namun terdapat satu aliran dalam golongan tersebut yang masih kuat mempertahankan tradisi, kepercayaan dan budaya asal mereka meskipun adat-adat tersebut mendapat kritikan hebat daripada pihak British. Golongan berpendidikan Barat ini terus mempertahankan teks klasik Hindu dan adat tradisional Hindu sebagai rasional, saintifik dan bermoral (Bharati, 1970). Berbeza dengan sebahagian golongan masyarakat Hindu berpendidikan Barat yang kembali menyerang tradisi dan kebudayaan mereka, golongan ini mengambil pendekatan sebaliknya. Meminjam kenyataan Mark Bevir tentang fenomena tersebut, menurutnya “*Western-educated Indians looking for a way of legitimising their culture in the face of the challenge of the west*” (Bevir, 2003).

Perbezaan pemikiran ini boleh dilihat menerusi penubuhan beberapa sekolah dan kolej oleh pengasas gerakan Arya Samaj, iaitu Dayananda Saraswati. Antara institusi utama yang berjaya ditubuhkan untuk mencapai matlamat tersebut adalah melalui penubuhan Dayanand Anglo-Vedic (DAV) di Lahore. Kolej tersebut berjaya



mencapai fasa kegemilangannya menerusi kesungguhan dan dedikasi Lala Hansraj. Ketika di bawah pentadbiran beliau, DAV sangat dikenali dengan matlamatnya menyuburkan ilmu tradisional Hindu dan dalam masa yang sama menyediakan pengajian bahasa Inggeris dan -ilmu Barat. Meskipun terdapat golongan dalam Arya Samaj yang menggalakkan lebih banyak mata pelajaran moden yang diajarkan kepada pelajar, namun sebahagiannya lagi menegaskan kepentingan pembelajaran tradisi berasaskan “gurukul” atau “ashram”. Pendidikan tradisional “gurukul” atau “ashram” tersebut seperti pengajian pondok dalam tradisi pengajian Islam di Tanah Melayu, yang merupakan sistem pendidikan kuno India. Para pelajarnya tinggal bersama-sama atau berhampiran dengan guru mereka.

Krisna Kumar menjelaskan bahawa pertentangan yang berlaku ini tidak boleh dikategorikan sebagai “*progressive versus orthodox views*” seperti yang difahami oleh sesetengah penyelidik (Kumar, 1990). Sebaliknya, kelompok yang dianggap sebagai ortodoks, dilihat jauh lebih terkehadapan berbanding mereka yang menyokong aliran progresif. Misalnya dalam hal berkaitan dengan pendidikan tinggi untuk kaum wanita. Kelompok ortodoks tersebut dilihat lebih berpandangan terhadap berbanding dengan aliran progresif yang cenderung berasa belum tiba masanya lagi pendidikan tinggi diberikan kepada kaum wanita. *Gurukul* di Kangri misalnya telah menghidupkan kembali pengajian falsafah dan kesusasteraan purba India, menjalankan penyelidikan mengenai tamadun purba India, membina kembali kesusasteraan Hindu dan penyesuaian dengan pemikiran Barat serta melahirkan pendakwah yang benar-benar menguasai agama Vedic (Jambunathan, 1961). Perkembangan yang sama dapat dilihat menerusi penubuhan Benares Hindu University pada tahun 1915 sehingga pada satu tahap ia dianggap sebagai:

*To have been educated at Benares became symbolic of a new status, that of a 'modern' Indian with a cultural consciousness which no other university could supposedly give (Kumar, 1990).*

Dalam kaitan yang sama, di Tanah Melayu realiti yang wujud agak berbeza kerana aliran yang wujud lebih didominasi oleh permusuhan pemikiran antara Kaum Muda dan Kaum Tua sehingga mengurangkan wacana dan budaya ilmu yang menggalakkan usaha meneroka dan mengkaji semula khazanah ilmu tamadun Melayu sebelum dan selepas kedatangan Islam. Pertentangan ekstrem antara pegangan dua kelompok tersebut tidak menawarkan pembentukan alternatif atau jalan tengah yang dapat membina kembali keilmuan peribumi berasaskan gabungan ilmu lama dan baharu. Golongan tradisional pada satu tahap cenderung mengkuduskan tradisi sehingga menganggap segala yang diperturunkan tidak boleh diganggu gugat dan harus

diterima tanpa sebarang perubahan, manakala golongan modernis pula menganggap tradisi sebagai satu beban dan harus dilupakan jika ingin maju ke hadapan (Khalif, 2012).

Meskipun pihak kolonial British memberikan kebebasan kepada masyarakat Melayu untuk menerbitkan akhbar dan majalah (Roff, 1967), namun tiada penumpuan yang khusus diberikan berkaitan dengan penulisan artikel dan penerbitan karya yang bersifat mengangkat kembali ilmu peribumi dengan penyesuaian ilmu kontemporari atau Barat. Hal ini termasuklah meneliti kembali ilmu sains dan matematik dalam tradisi Melayu dan Islam serta dalam masa yang sama melakukan penterjemahan buku-buku sains dan teknologi Barat yang boleh memperkaya tradisi ilmu peribumi. Kebanyakan penulisan lebih memfokuskan isu kemajuan sosioekonomi dan politik serta pertikaian hukum dalam aliran/mazhab agama tanpa adanya usaha yang serius ke arah menghidupkan kembali perbincangan khazanah ilmu alam Melayu serta wacana penyesuaian ilmu Barat dalam kerangka tradisi Melayu dan Islam.

Idea kemajuan dibincangkan dalam kerangka pandangan alam Barat yang merangkumi falsafah, sistem nilai, aksiologi, konsep keadilan serta menganggapnya perlu melalui proses dan tahap kemajuan yang sama seperti masyarakat Barat. Ketidacermatan menerima idea dan konsep Barat ini ditambah lagi dengan kritikan yang keterlaluan terhadap pencapaian bangsa sendiri telah membentuk satu sikap dan psikologi yang berterusan bergantung pada peradaban Barat serta perubahan daripada satu bentuk ketidakadilan kepada satu bentuk ketidakadilan yang lain. Sementara itu, golongan profesional dalam kaum muda juga kurang memanfaatkan sepenuhnya peluang dan kesempatan belajar di Eropah untuk menterjemahkan buku-buku dalam pelbagai cabang ilmu semasa untuk diterbitkan dan disebar kepada masyarakat Melayu.

Kecenderungan untuk menerima sumber ilmu dan falsafah kemajuan dalam tamadun Barat menerusi kolonial British secara beransur-ansur menyebabkan keilmuan tamadun Melayu yang sewajarnya dikembangkan kian diabaikan. Keadaan ini ditambah buruk lagi dengan pertentangan aliran yang ekstrem antara dua golongan pemikir, iaitu golongan tradisional dan modernis. Sementara satu pihak menyokong kuat aliran tradisional, pihak yang lain pula menyokong kuat idea dan gerakan pemodenan atau golongan reformis selain dikatakan beramal dengan ajaran Islam yang tulen. Gerakan pemodenan ini merupakan sebahagian daripada gelombang kedua globalisasi seperti yang dijelaskan oleh Osman Bakar, sarjana Islam di Asia Tenggara (Osman, 2010). Dominasi pengaruh Barat atau yang beliau disebut sebagai "*western-dominated globalization*" ini bermula pada abad ke-16 hingga Perang Dunia Kedua.

Kemunculan Kaum Muda seperti Muhammad Abduh (Mesir) dan Syed Syeikh al-Hadi yang dikatakan sebagai pengagum tamadun Barat dan golongan modernis telah menyuntik perspektif baharu dalam amalan dan penghayatan Islam berdasarkan nilai dan pandangan alam Barat (Sidek, 1989). Wujud pertentangan yang begitu ekstrem antara dua golongan utama tersebut sehingga masing-masing saling menuduh dengan pelbagai gelaran yang keterlaluan dan memalukan. Jika golongan Kaum Muda dituduh sebagai pemuja Barat dan penyokong kolonial, Kaum Tua pula dilabel dengan pelbagai gelaran seperti “kaum kuno”, “Ahli Sunnah wal Jemaah Tua” serta dianggap sebagai musuh utama yang menghalang kemajuan Islam dan kejayaan umat Islam (Khoo *et al.*, 1980).

Golongan ketiga pula seperti yang disebutkan oleh Za‘ba, ialah mereka yang berpendidikan Inggeris dan sebahagiannya menyambung pengajian di Eropah. Golongan ultraprogresif ini lebih cenderung menerima pemikiran saintifik dan berfikiran terbuka untuk menanggapi perbezaan seperti yang biasa diamalkan oleh masyarakat Barat (Milner, 1986). Menurut Syed Naquib al-Attas:

... penganut-penganut golongan inipun mereka yang terkeliru, yang kebanyakannya terdiri dari masharakat bandar, yang sungguhpun terpelajar sedikit chara Barat tetapi tiada benar-benar menyerapi kebudayaan Barat itu, mahupun kebudayaan sendiri... (Al-Attas, 2019).

Kelahiran golongan yang bersifat merendahkan diri (*self-denigration*) terhadap tradisi keilmuan tempatan khususnya golongan modernis yang menganggap pendidikan tradisional sebagai ketinggalan telah memadamkan wacana dan usaha ke arah mengkaji semula sejarah dan perkembangan ilmu tamadun Melayu.

Keadaan ini menyebabkan ilmu kolonial diterima dan disifatkan sebagai sepenuhnya baharu dan tiada asas serta kaitannya dengan khazanah ilmu dalam tradisi Melayu era Islam dan pra Islam. Ketidakupayaan golongan intelektual Melayu untuk menerima secara kritis pendidikan moden dan pandangan alamnya (*worldview*) menyebabkan tradisi keilmuan Melayu seakan-akan memberikan harapan yang hambar kepada soal pembangunan dan kemajuan. Kegagalan mengenal pasti masalah sebenar yang menyebabkan kemerosotan tamadun Islam ini menjadikan masyarakat Melayu terus bersikap apologetik dan berbangga untuk menerapkan unsur dan idea kebaratan dalam Islam khususnya dalam sistem pendidikan. Untuk menjelaskan kegagalan mengenal pasti masalah sebenar tersebut, Syed Muhammad Naquib al-Attas membahaskan:

*In most Muslim countries today many Muslims think that their problems stem from economic or scientific and technological inadequacy. Although it seems that at first glance this is true, and yet, however, the real crux of the problem, from which stems all other problems, is the problem of knowledge (al-'ilm). Except for myself and perhaps one or two other Muslim philosophers no Muslim scholar in my opinion has considered the problem of knowledge to be a basic one for the Muslim today. (Wan Mohd Nor, 1998)*

Menjadikan faktor luaran sebagai punca utama kemunduran tamadun Islam dan Melayu menyebabkan idea dan konsep pendidikan, ekonomi dan politik diveduk sepenuhnya daripada peradaban Barat dengan anggapan bahawa di situlah punca atau akar revivalisme dan pembaharuan dalam tamadun Islam. Akibatnya, konsep ilmu Barat yang diadaptasi mula mencantas unsur kerohanian dan spiritual yang pada asalnya menjadi teras pembangunan Islam dan seterusnya dibajai pula dengan konsep kemajuan dan pembangunan berdasarkan pandangan alam (*worldview*) Barat.

## **SISTEM PENDIDIKAN PONDOK DAN ADAB DALAM BUDAYA ILMU**

Sistem pendidikan pondok merupakan sistem pengajian tradisional yang sering menerima kritikan dan stigma negatif bukan sahaja oleh pihak kolonial tetapi juga golongan elit Melayu berpendidikan Barat. Sistem pengajian Islam yang bercorak tradisional seperti pengajian pondok di Alam Melayu telah wujud seawal abad ke-17, sebelum kedatangan kuasa kolonial lagi. Teras utama kewujudan institusi pondok adalah sebagai platform pengajian agama secara tradisional dan institusi ini mula mengambil tempat di Tanah Melayu sekitar awal abad ke-19 dengan kemasukan tenaga pengajar yang lebih dikenali sebagai “tok guru” daripada negeri-negeri berdekatan seperti Patani dan Sumatra serta pelajar Tanah Melayu sendiri yang telah menamatkan pengajiannya di Timur Tengah (Jasni, 2015).

Konsep pondok ini diadaptasi daripada tradisi pengajian tradisional di Timur Tengah yang dikenali sebagai *zawiyah* (Nabir, 1983). Dari segi bahasa, istilah *zawiyah* merujuk majlis, kelompok atau lingkungan. *Zawiyah* juga merujuk sekolah, pusat ibadat dan pengajian serta madrasah. Selain itu, *zawiyah* bukan sahaja dijadikan tempat berzikir dan beribadah, tetapi juga pusat pengajian yang mengumpulkan pelbagai jenis ilmu. Di Tanah Melayu, istilah pondok digunakan bagi menggantikan perkataan *zawiyah* kerana istilah ini lebih mencerminkan identiti masyarakat Melayu pada ketika itu yang binaan rumah atau tempat tinggalnya berasaskan kayu, buluh dan rumbia. Pusat pengajian pondok biasanya

didirikan dalam dua lingkungan, iaitu “pondok luar” dan “pondok dalam” (Ahmad Kilani, 2003). Pondok luar merujuk pondok untuk pelajar lelaki bujang, manakala pondok dalam dikhaskan untuk pelajar yang sudah berkeluarga (Awang Had, 1977). Kewujudan pondok yang berasaskan binaan kayu dan buluh masih boleh dilihat pada hari ini di sebahagian tempat seperti di Kedah, Terengganu dan Kelantan. Di Indonesia, sistem pengajian pondok lebih dikenali dengan nama pesantren dan ranggang jika di Aceh (Abdullah 1995). Pengajian pondok turut mendapat sokongan padu daripada sultan di samping bantuan wakaf daripada penduduk tempatan untuk meningkatkan lagi jumlah pelajar dan pondok yang didirikan.

Pengajian pondok ini menggunakan kaedah pengajaran dan pembelajaran kitab *turath* yang berasaskan tradisi “halaqah”, iaitu membuat bulatan mengelilingi “tok guru” bagi mendengar syarahan dan kupasan kitab yang dipelajari, ayat demi ayat dengan mendalam. Tradisi menadah kitab daripada “kulit ke kulit” ini menekankan hubungan yang akrab antara guru dengan murid agar setiap kekeliruan yang dihadapi oleh semua murid dapat terus dikemukakan kepada gurunya. Bukan sahaja pelajar mendalami kitab daripada “kulit ke kulit”, bahkan sebahagian daripada mereka juga berpindah dari satu pondok ke satu pondok lain untuk mempelajari ilmu daripada guru-guru yang lebih alim atau berpengetahuan (Roff, 2004). Kitab yang diajar termasuklah kitab Jawi dan Arab yang juga dikenali sebagai kitab *turath* atau kitab kuning. Kitab-kitab tersebut terdiri daripada kitab tauhid seperti Hasyiah al-Syarqawi, Hasyiah al-Bajuri, syarah Matan Jauharah, Ummu al-Barahin. Kitab tasawuf pula adalah seperti Minhaj al-Abidin dan Syarah al-Hikam.

Salah satu daya tarikan utama institusi pondok ialah tenaga pengajarnya yang lebih dikenali sebagai tok guru. Antara ulama yang terkenal pada ketika itu termasuklah Syeikh Daud bin Abdullah al-Fathani, Syeikh Muhammad Yasin al-Fadani, Syeikh Wan Ismail bin Wan Abdul Qadir al Fathoni (Pak Da Eil Mekah), Tok Kenali dan Tuk Ku Pulau Manis. Berasaskan sistem pendidikan pondok pada ketika itu, kecenderungan pelajar dalam menekuni ilmu agama didasari oleh kepakaran dan keilmuan oleh seseorang tok guru. Oleh itu, bagi pelajar yang benar-benar ingin mendalami ilmu agama, mereka akan menyambung tradisi “menadah kitab” daripada guru-guru yang memiliki kepakaran dalam bidang ilmu agama tertentu (Latifah, 23 Disember 2018).

Keistimewaan lain dalam struktur dan sistem pendidikan pondok ialah kaedah ilmu itu disampaikan yang menekankan aspek adab tanpa mengurangkan sedikitpun aspek perbincangan ilmiah atau pemikiran kritis dalam kalangan murid-murid. Sering kali timbul salah faham tentang kaedah pengajian pondok yang dikatakan tidak menggalakkan perbincangan ilmiah dan pemikiran kritis murid-murid. Hal ini juga dikaitkan dengan “budaya tok guru”, iaitu masalah atau pendirian yang menganggap

tok guru tidak boleh salah dan tok guru sentiasa betul sepanjang masa (Alyaa, 27 Oktober 2019). Cara bersoal jawab atau cuba membahaskan secara mendalam apa-apa yang dipelajari tidak digalakkan lantas mengurangkan semangat penuntut untuk berfikir dan mengutarakan idea yang lebih konkrit dan asli (Nabir, 1979).

Meskipun tidak dapat dinafikan bahawa sikap dan budaya berfikir masyarakat Melayu adalah berbeza dengan cara gaya berfikir masyarakat Barat khususnya yang dipamerkan oleh pegawai kolonial British yang gemar mempersoalkan perkara yang sudah menjadi amalan kebiasaan serta berfikir di luar pandangan alam agama demi mencapai apa-apa jua bentuk kemajuan, namun terdapat beberapa perkara yang harus diberikan perhatian berkaitan dengan budaya berfikir dan sikap menuntut ilmu dalam tradisi pengajian masyarakat Melayu khususnya dalam institusi pondok. Dalam hal ini, amatlah penting untuk disorot kembali proses terbentuknya autoriti ilmu dalam kalangan ulama tradisional seperti yang diamalkan oleh guru-guru pondok. Institusi pondok berbeza dengan sistem pendidikan moden yang kejayaan dan kecemerlangan pelajar diukur berdasarkan pencapaian akademik dan tidak pula menekankan pelbagai domain lain dalam pembinaan insan yang seimbang dan holistik termasuklah aspek spiritual serta adab (Muhammad Hasanul, 2019).

Guru yang dilantik untuk mengajar hanya perlu melepasi tapisan dalam aspek kecemerlangan akademik untuk melayakkan dirinya mengajar di sekolah. Sebaliknya, proses pembentukan autoriti ilmu dalam pengajian tradisional adalah jauh berbeza daripada amalan dan praktis pendidikan moden yang berorientasikan sistem peperiksaan yang rigid dan ketat serta kurang mengutamakan aspek adab dan akhlak pelajar. Modenisasi dalam pendidikan juga telah mewujudkan penyeragaman dan budaya profesionalisme yang khusus dalam sistem persekolahan dan pendidikan Islam yang akhirnya menyebabkan ketua pentadbir sekolah memikul peranan birokrasi yang menyimpang jauh daripada peranan kerohanian atau spiritual berbanding dengan peranan tok guru dalam sistem pengajian tradisional (Aznil, 2018).

Proses pembentukan autoriti ilmu dalam pengajian tradisional bermula seawal pembinaan kredibiliti dan kewibawaan seseorang guru, yang hanya layak menjadi guru jika sudah memenuhi pelbagai kriteria sebagai seorang mualim, muaddib, murabbi, dan pada tahap yang lebih tinggi lagi, iaitu sebagai seorang mursyid. Jika diperhatikan, penekanan dalam penyampaian ilmu dalam pendidikan tradisional tidak hanya terbatas kepada peranan guru sebagai mualim, iaitu penyampaian isi kandungan ilmu semata-mata (Ibn Mandhur, 1997), tetapi juga sebagai muaddib dan murabbi. Peranan guru sebagai muaddib bermaksud tanggungjawab guru untuk mendidik akhlak, adab dan nilai moral yang tinggi selaras dengan ajaran Islam seperti yang diperlihatkan menerusi akhlak dan peribadi terulung, Nabi Muhammad

SAW. Murabbi pula menekankan kepada tanggungjawab guru yang bukan sahaja mengajarkan ilmu, iaitu mualim, bahkan lebih utama lagi ialah mendidik rohani dan mental anak muridnya supaya kefahaman terhadap ilmu menjadi lebih holistik dan bersepadu.

Pada tahap yang lebih tinggi lagi, iaitu guru sebagai mursyid, merupakan satu tingkatan atau kedudukan tertinggi yang tidak semestinya dimiliki oleh semua guru. Guru yang mursyid berupaya mengenal ahwal atau keadaan setiap pelajarinya, sehingga mampu mentarbiah dan membimbing pelajarinya mencapai maqam kerohanian dan keilmuan yang tinggi. Oleh sebab itulah, al-Attas menjelaskan konsep yang tepat bagi menggambarkan pendidikan dalam Islam ialah konsep “*taadib*” yang tidak terhad kepada taklim dan tarbiah sahaja (Ibn Mandhur, 1997). Konsep *ta’dib* merupakan istilah yang lebih tepat dengan maksud pendidikan dalam Islam yang bermaksud adab terkandung dalam hadis Nabi Muhammad SAW, “*My Lord educated (addaba) me, and made my education (ta’dib) most excellent*” (al-Attas, 2019; 1977; 1980). Oleh itu, pendidikan bermaksud menanam dan memupuk adab dalam diri manusia.

Oleh yang demikian, seseorang itu tidak boleh dan tidak layak untuk menjadi guru pondok sehinggalah beliau sendiri telah bertahun-tahun lamanya menuntut ilmu daripada ramai guru agama yang terbukti keilmuan dan keserjanaannya di serata tempat. Keduaanya, kelayakan seseorang itu untuk mengajar dan menyampaikan ilmu, sekali gus membuka pondoknya sendiri mestilah mendapat kebenaran daripada guru-gurunya yang mengiktiraf dan mengakui tahap keilmuannya, memahami secara tepat dan sahih kandungan kitab-kitab agama dan setelah diuji sendiri oleh guru tersebut. Selain itu, ia mestilah memiliki akhlak dan sahsiah yang tinggi serta memiliki sifat warak dan tawaduk. Setelah diakui keilmuannya maka barulah seseorang itu dibenarkan untuk membuka pondok dan memimpin bacaan kitab secara *talaqqi* dengan anak-anak muridnya. Tradisi ini, menjadi senjata ampuh untuk mempertahankan kebenaran, ketepatan dan keaslian ilmu secara turun-temurun.

Aspek seterusnya yang amat penting dalam pembentukan autoriti ilmu kembali kepada peranan guru sebagai muaddib yang benar-benar mengenali keupayaan dan kemampuan setiap pelajarinya lantas melayani dan memberikan respons kepada pelajar tersebut sesuai dengan tahap kemampuan dirinya dalam usaha memahami sesuatu ilmu. Dalam hal ini, seorang guru itu sangat menekankan penguasaan ilmu alat atau asas ilmu dalam kalangan pelajarinya terlebih dahulu sebelum mereka boleh mempertikaikan atau mempersoalkan perkara yang lebih tinggi sifatnya. Hal ini tidak bermaksud untuk menutup ruang soal jawab, tetapi lebih kepada menitikberatkan adab sebagai peringkat pertama dalam usaha menuntut ilmu sekali gus menjaga ketertiban atau proses mempelajari ilmu. Mempertikaikan suatu perkara yang besar

sebelum mampu memahami perkara yang asas dan tunjang, tidaklah dianggap sebagai pemikiran kritis tetapi lebih menonjolkan sikap sombong dan tidak tertib mempelajari ilmu. Kebenaran dan ketepatan perkara yang diperdebatkan kadangkala berpihak kepada seorang murid yang bersikap semberono dalam mempertikaikan sesuatu masalah ilmu, namun cara ini sama sekali tidak bererti pemikiran kritis berjaya dicapai melalui kaedah tersebut, apatah lagi dalam memperkembang ilmu sedia ada.

Adab inilah yang sentiasa dipertahankan dan dipelihara dalam pengajian tradisional seperti pondok bagi mengelakkan kefahaman terhadap ilmu itu tidak menyeleweng daripada kefahaman yang sebenar dan tidak membuka ruang fitnah lantaran kegagalan seseorang murid memahami sesuatu perkara. Dalam pendidikan Barat, falsafah pengajarannya ialah pelajar harus diajar supaya meragui setiap yang dipelajari (*teach them to doubt*) kerana bagi mereka sistem nilai atau aksiologi disifatkan sebagai nisbi, subjektif dan tidak mutlak. Oleh itu, apa-apa sahaja boleh dipertikaikan dengan menggunakan hujah pemikiran kritis dan demi kelangsungan perdebatan ilmiah. Meragui dan mempertikaikan sesuatu ilmu yang sudah jelas kesahihan dan kebenarannya tidaklah menjadikan seseorang pelajar itu lebih cerdik, tetapi hanya melengahkan perjalanannya dalam menguasai ilmu dengan sempurna, dan tidak pula berupaya untuk mengembangkan ilmu tersebut atau menjana ilmu baharu pada landasan yang betul. Hanya setelah pelajar memenuhi adab-adab yang digariskan tersebut, maka barulah pelajar digalakkan untuk mempersoalkan dan mengajukan sebarang isu yang mungkin bertentangan daripada pandangan lama.

Walau bagaimanapun, keistimewaan tradisi pengajian pondok tersebut perlahan-lahan mengalami transformasi pada awal abad ke-20 apabila tibanya gelombang modenisasi yang menuntut pelbagai perubahan dalam aspek pengajaran dan pembelajaran dan tafsiran tentang kepentingan ilmu yang tidak sekadar untuk penghayatan agama tetapi juga perlu memenuhi tuntutan dunia moden yang berasaskan kepentingan peluang pekerjaan, pasaran, campur tangan kerajaan dalam bidang pendidikan serta keperluan penyeragaman demi kemudahan urus tadbir (pembirokrasian).

*After 1957 the transformation of the pondok was also due to government requirements to assess student output and to ensure the educational process was done in a proper manner. A good student, even from the pondok, should be able to pursue his study further or to apply for a government job. The secular school system which introduced western syllabus that produced various benefits had discouraged many from joining the pondok. (Jasni, 2015)*



Pihak kerajaan telah mewujudkan persekitaran pembelajaran baharu yang berorientasikan matlamat dan polisi ekonomi. Hanya mereka yang memiliki kelayakan dan latar belakang pendidikan moden sahaja yang boleh memasuki perkhidmatan kerajaan. Peluang kerja yang diperluas dalam pelbagai sektor telah mendorong sekolah-sekolah agama tradisional melakukan reformasi kurikulum dan kaedah pedagogi bagi membolehkan mereka meneroka peluang pekerjaan di luar bidang keagamaan. Hanya melalui penyeragaman dan pemodenan pendidikan ini sahaja boleh melambatkan proses penutupan pusat pengajian tersebut sekaligus mempertahankannya agar terus kekal relevan seiring dengan perkembangan zaman (Azmil, 2018). Salah faham tentang falsafah dan objektif ilmu ini lama-kelamaan telah mengubah keseluruhan landskap dunia pendidikan apabila sistem pembelajaran telah dikuasai dan dimanipulasi oleh individu dan institusi dalam sektor perekonomian dan perindustrian.

## **ISU PEMINGGIRAN TERHADAP ILMU DUNIA DAN ETNOSEJARAH**

Pendidikan Islam yang menekankan pendidikan bersepadu, holistik dan seimbang bukanlah perkara baharu dalam tradisi keilmuan Islam. Bahkan, pendidikan Islam merupakan teras utama dalam pembentukan insan kamil, iaitu insan yang memahami pandangan alam (*worldview*) Islam secara benar dan tepat. Insan Kamil digambarkan dengan jelas menerusi sosok peribadi terunggul dalam peradaban Islam, iaitu Nabi Muhammad SAW. Penekanan terhadap penguasaan ilmu yang bersifat integratif sememangnya menjadi matlamat utama pendidikan Islam seperti yang dibahaskan oleh ilmuwan Muslim sejak generasi awal Islam lagi. Pengkelasan ilmu dalam Islam jelas mengutamakan dua cabang utama, iaitu ilmu rasional atau intelek (*al-'ulūm al-'aqlīyyah*) dan ilmu wahyu (*al-'ulūm al-naqlīyyah*). Penekanan terhadap penguasaan pelbagai cabang ilmu pengetahuan tersebut menjadi teras dan ciri-ciri utama peradaban Islam (Tibawi, 1957; Rosenthal, 1970). Namun begitu, bagi sebuah negeri atau kerajaan yang penduduknya baru menerima mesej dan dakwah Islam seperti di Nusantara, proses penerimaan pandangan alam Islam yang menyeluruh bukanlah suatu proses yang mudah dan singkat. Prosesnya mengambil tempoh masa yang panjang dan menuntut komitmen berterusan daripada masyarakatnya untuk berperanan secara aktif mencari dan mengadaptasi pembaharuan dalam pandangan alam Melayu yang sebelumnya didominasi oleh pandangan alam Hindu-Buddha.

Dalam kaitan tersebut, institusi pendidikan tradisional khususnya institusi pondok juga tidak terkecuali daripada mengalami proses rejuvenasi dan pembaharuan untuk menilai kembali kualiti ilmu yang disampaikan. Bahkan, sejak kepimpinan awal intelektual Tok Kenali atau nama sebenarnya Muhammad Yusof bin Ahmad

(1868-1933) lagi, yang juga membina institusi pondoknya yang tersendiri, umat Islam di Tanah Melayu khususnya sudah diingatkan tentang idea dan konsep peradaban. Konsep peradaban dan tamadun amat menitikberatkan pendidikan dan ilmu yang holistik merangkumi ilmu dunia dan akhirat. Tok Kenali menegaskan tamadun Melayu Muslim mengalami kemunduran kerana masyarakatnya kurang berilmu dan kurang kemahuan dalam usaha membina peradaban (Muhammad Yusof, 1918). Pasti yang dimaksudkan oleh Tok Kenali tentang ilmu tersebut ialah ilmu moden atau ilmu kontemporari yang sangat mustahak untuk memastikan kelangsungan atau survival sesebuah tamadun. Dalam kebanyakan penulisannya, beliau amat menitikberatkan kesatuan dan kerjasama antara orang Melayu untuk memartabatkan kedudukan ilmu yang merentasi pelbagai disiplin (Wan Mazwati, 2010). Beliau juga menggalakkan orang Melayu berusaha bersungguh-sungguh menuntut dua jenis ilmu, iaitu ilmu wahyu dan ilmu-ilmu lain seperti sosiologi dan ekonomi (Wan Mazwati, 2010).

Selain masalah ilmu yang dibangkitkan oleh Tok Kenali, beliau juga secara berhikmah mengaitkan masalah kemunduran masyarakat Melayu berpunca daripada masalah sikap yang dilihatnya mudah berpuas hati dan tidak berusaha bersungguh-sungguh untuk membangunkan diri setanding dengan peradaban Barat (Muhammad Yusof, 1918; Ahmad Fauzi, 2018). Masyarakat Melayu dilihat memiliki pelbagai kelebihan yang sewajarnya dimanfaatkan dengan mengetepikan segala budaya hidup hedonistik yang boleh melalaikan hidup. Menurut Tok Kenali:

*If we scrutinised the ancient and the modern men who had achieved greatness in life and who were able to rule the world till its seas and lands shuddered, we found that they had no extra bone or muscle, except that they were the same as we are. The reason that they were able to progress to such height is because they had set high goals for themselves and had worked consistently and persistently to achieve those goals. We are, however, being lulled into deep slumber by the hedonistic culture and our only concern with getting individual happiness while ignoring the plight of others. (Wan Mazwati, 2010)*

Dalam usaha melakukan reformasi dan pembaharuan dalam pendidikan, Tok Kenali yang beraliran tradisional Sunni dan sufisme al-Ghazali, mengambil pendekatan yang lebih berhikmah berbanding dengan tokoh pembaharuan yang mengikuti corak pemikiran Sayid Jamaludin al-Afghani serta Syeikh Muhammad Abduh di Mesir. Seperti Shah Waliyullah Dehlavi di India dan Bediuzzaman Said Nursi di Turki. Tok Kenali mengambil jalan tengah yang lebih harmoni, iaitu dalam

mengkritik dan menolak amalan yang dianggap lapuk bagi menggambarkan Islam yang relevan sepanjang zaman serta dalam melakukan pembaharuan atau tajdid demi mengembalikan semula kegemilangan Islam. Tok Kenali mengambil pendekatan pragmatis apabila menerima amalan dan praktis pendidikan tradisional dengan menggabungkan pendidikan moden dari segi kurikulum dan pengajaran. Beliau bahkan menubuhkan sekolah pondok yang menggunakan kurikulum pendidikan tradisional selama beberapa tahun sebelum memperkenalkan sistem sekolah alternatif yang menggunakan kurikulum pendidikan moden (Wan Mazwati, 2010).

Dari segi pengajaran misalnya, Tok Kenali tidak terus memperkenalkan semua kaedah pengajaran moden namun dengan berhati-hati memilih kaedah dan bahan bantu mengajar yang dilihat boleh disesuaikan dengan pengajaran tradisional. Lebih utama lagi, beliau kekal mempertahankan teras pengajaran tradisional yang menitikberatkan konsep “taadib”, iaitu didikan yang membentuk peribadi dan sahsiah murid. Hubungan yang akrab antara guru dan murid sentiasa dipelihara bagi menjamin proses pembelajaran yang berterusan. Meskipun menyedari perubahan zaman dalam dunia pendidikan yang begitu bergantung pada pelbagai jenis kemudahan, teknologi dan teori pendidikan moden, Tok Kenali masih menekankan amalan zikir untuk meningkatkan kekuatan hafalan dan keupayaan akal. Perubahan zaman yang berlaku tidak seharusnya mengubah hakikat bahawa ilmu itu merupakan pemberian Allah SWT, dan diperoleh melalui jalan pembersihan jiwa.

Tok Kenali juga dilihat lebih realistik dan peka untuk memahami budaya dan tradisi masyarakat tempatan sebelum memperkenalkan sebarang pembaharuan dan perubahan. Perkara ini jelas ditekankan oleh Tok Kenali sendiri yang tidak terburu-buru melakukan reformasi pendidikan namun menegaskan agar pelaksanaannya dilakukan dengan berhati-hati serta mengambil kira pelbagai pertimbangan. Menurutnya:

*I am tired of waiting, from standing to sitting, and from sitting to laying down, for someone who knows how to work. There are many who know how to work, but because of their hastiness, their effort failed before reaching its goals. Hence, I hope that they could execute their plan carefully and slowly so that they are able to tame the wild. (Wan Mazwati, 2010)*

Usaha pembaharuan pendidikan yang dipelopori oleh Tok Kenali tersebut diteruskan menerusi penubuhan Majlis Agama Islam Kelantan (MAIK) pada tahun 1915 yang kemudiannya menaungi pengasasan sekolah agama di Kelantan serta pembukaan sekolah khas untuk pelajar perempuan. Pembelajaran tidak hanya terbatas pada pendidikan agama tetapi juga pendidikan duniawi termasuklah

pengajaran subjek bahasa Inggeris dan selanjutnya penubuhan sekolah Inggeris di bawah kelolaan MAIK pada tahun 1918. Sekolah ini merupakan sekolah Inggeris pertama yang ditubuhkan di Kelantan mendahului sekolah Inggeris tajaan pihak British yang hanya ditubuhkan pada tahun 1936. Meskipun berhadapan dengan pelbagai kekangan untuk mentadbir sekolah tersebut, namun sekolah ini terus bertahan sehingga mampu melahirkan kalangan pelajar yang bekerja dalam pelbagai sektor kerajaan.

Proses pembaharuan yang hakiki sememangnya mengambil tempoh masa yang panjang terutamanya apabila melibatkan ilmu moden daripada tamadun Barat yang telah lama mengalami kerosakan pandangan alamnya (*worldview*). Hanya setelah lebih 50 tahun, inisiatif kepimpinan intelektual dalam menganalisis ilmu Barat tersebut berjaya dilakukan oleh al-Attas dengan menjelaskan secara khusus dan mendalam tentang pandangan alam Barat, mengkritik epistemologi ilmu yang digunakan dalam ilmu moden, dan seterusnya memperkenalkan gagasan islamisasi ilmu yang komprehensif. Meskipun gagasan islamisasi ilmu tersebut tidak sepenuhnya berjaya dilaksanakan, namun bukan juga suatu kegagalan “*theoretical framework*” tetapi satu bentuk kegagalan kesatuan dan perpaduan yang telah disebutkan oleh Tok Kenali sejak awal lagi. Menurut Tok Kenali, masyarakat Islam tidak bersatu dalam usaha mencapai matlamat yang sama (Wan Mazwati, 2010). Menurutny lagi, usaha untuk mewujudkan kesedaran tentang kepentingan ilmu yang bersepadu ialah kerjasama semua pihak.

Gambaran yang diberikan oleh pihak kolonial tentang pendidikan dan ilmu keduniaan masyarakat Melayu adalah begitu jauh terkebelakang sebelum berlangsungnya kolonialisme British. Orang Melayu disifatkan sebagai bangsa yang tidak mengenal ilmu sains, teknologi dan lain-lain. Gambaran sedemikian dari satu aspek yang positif telah membangkitkan semangat ingin membangunkan diri dan bangsa dalam kalangan masyarakat Melayu yang berpendidikan Barat. Namun begitu, dari sudut yang lain, usaha ini telah menimbuskan realiti dan hakikat sejarah tradisi keilmuan masyarakat Melayu yang sebenarnya jauh lebih terkehadapan sebelum kedatangan kuasa kolonial lagi.

Dalam tradisi keilmuan Melayu, khazanah ilmu selain ilmu agama juga tidak kurang banyaknya termasuklah ilmu matematik, sains, perubatan, kosmologi, kesusasteraan dan sebagainya yang dikembangkan bagi menyelesaikan segala masalah dan persoalan yang timbul dalam ketamadunan Melayu. Meskipun manfaatnya kurang terdedah kepada tamadun dan bangsa lain, namun ilmu lain tersebut sememangnya memberikan nilai dan manfaat yang besar kepada tamadun bangsa Melayu serta sebahagiannya mendahului ilmu sains Barat. Perkembangan ilmu yang lahir daripada pandangan alam, pemikiran dan bahasa Melayu itu

bagaimanapun tidak dikembangkan dan mendapat pengiktirafan yang sewajarnya dalam masyarakat Melayu sendiri lantaran pelaksanaan sistem pendidikan Barat sejak era kolonialisme. Walaupun pendidikan Barat memperkenalkan banyak konsep ilmu baharu, tetapi konsep tersebut asing daripada kebudayaan dan tradisi Melayu. Sebahagian konsep dan istilah ilmu yang dibawa masuk tersebut hakikatnya sudah lama wujud dalam perbendaharaan kata Melayu antaranya seperti konsep *jib*, *jibtamam* dan *zill* dalam ilmu astronomi yang diterjemahkan kepada konsep *sine*, *cosine* dan *tangent* dalam bahasa Inggeris (Mat Rofa, 2015).

Keupayaan untuk menggali dan mengiktiraf kehebatan ketamadunan Melayu menerusi disiplin kajian etnosejarah menjadi sumber kekuatan bagi membina semula naratif sejarah mengenai pendidikan Islam dan Melayu di Nusantara. Namun begitu, pengkajian yang dimaksudkan haruslah mencapai taraf pengertian sempurna tentang hasil daya cipta pengkajian lampau selain berusaha mencapai faham-faham baharu (al-Attas, 2019). Kelompangan dalam usaha meneliti kembali dan mengiktiraf kedudukan menyebabkan orang Melayu terus hidup dengan sikap apologetik terhadap warisan dan budaya tamadun sendiri. Jika kegemilangan keilmuan tamadun India cuba dihidupkan kembali oleh golongan neo-Hinduisme berpandukan kitab-kitab sucinya, kehebatan tradisi keilmuan Melayu pula berdasarkan pelbagai karya puluhan ribu manuskrip Melayu yang memaparkan keluasan ilmu peribumi Melayu.

Sarjana rumpun Melayu sejak abad keenam Masihi lagi menulis pelbagai karya dalam banyak bahasa termasuklah dalam bahasa Melayu (Abdullah, 2013). Antara sarjana tersebut termasuklah Subhodi, Paramartha, Atisa, Dharmakirti dan Suryakirti (Abdullah, 2013). Bahkan, ketika zaman kegemilangan tamadun Melayu-Islam sekitar abad ke-14M hingga akhir abad ke-19M, ratusan ilmuwan Melayu berkarya dalam pelbagai bidang utama seperti sains, kesihatan, kejuruteraan dan teknologi (Shaharir, 2009). Karya yang dihasilkan tersebut sebahagian besarnya ditulis dalam bahasa Melayu dan Arab. Karya seperti *Bahr al-Lahut* dan *'Aqa'id al-Nasafi* merupakan fizik atau kosmologi Melayu yang mendahului fizik Eropah sezamannya namun tidak disedari oleh masyarakat Melayu sendiri (Abdullah, 2013).

Demikian juga perkembangan ilmu dalam tamadun Melayu pra-Islam memperlihatkan masyarakat Melayu sudah mahir dalam teknik memotong batu besar untuk dijadikan blok batu yang lebih kecil, menguasai teknologi untuk menghasilkan bata (Zuliskandar & et. Al, 2008), penghasilan manik kaca Indo-Pasifik (Francis, 2002) serta kemahiran berlayar dan membuat kapal (Zuliskandar, 2011). Kajian etnosejarah berkaitan dengan tradisi keilmuan Melayu sebelum dan selepas kedatangan Islam jelas menunjukkan bahawa khazanah ilmu Melayu sudah berada pada tahap yang boleh dibanggakan bahkan berupaya melahirkan ilmu baharu atau sekurang-kurangnya kritikan teori sedia ada. Warisan ilmu ini seperti yang dikaji

oleh Shaharir Mohamad Zain dalam kajian etnomatematik Melayu di Malayonesia dan etnomantik dan etnosains Melayu oleh Mat Rofa Ismail memperlihatkan bahawa ilmu Melayu sudah berada jauh terkehadapan sebelum kuasa kolonial bertapak di Alam Melayu. Menurut Mat Rofa Ismail:

*Menyedari hakikat bahawa matematik adalah ilmu yang berkaitan dengan ibadat dalam tradisi Melayu-Islam, maka tidak tepat sama sekali andainya dikatakan orang Melayu lemah dalam matematik berpunca daripada matematik bukan budaya Melayu. Hakikat sejarah ini menunjukkan dakwaan tersebut tidak benar sama sekali sebab matematik dan ibadat sangat rapat hubungannya dalam masyarakat Melayu. Setiap permulaan awal Ramadhan, ulama melakukan pengiraan sudut penglihatan cerapan hilal untuk menentukan permulaan puasa. Cerapan sedemikian memerlukan pengetahuan astronomi yang tinggi... (Mat Rofa, 2015)*

Namun begitu, oleh sebab pendidikan seperti itu tidak lagi dipelajari oleh kebanyakan masyarakat Melayu setelah pendidikan moden diperkenalkan, maka masyarakat Melayu tidak lagi berupaya mengembangkan ilmu itu tersebut, sekali gus menyangka bangsanya jauh ketinggalan dalam arena ilmu pengetahuan duniawi.

## **KESIMPULAN**

Pendidikan tajaan pihak British (*western-type-education*) secara beransur-ansur telah menghapuskan khazanah dan warisan ilmu Melayu zaman-berzaman sehingga bangsa Melayu dianggap sebagai suatu bangsa yang tolol, tidak rasional, saintifik dan hanya tahu mementingkan agama. Penjajahan British dengan naratif kolonialnya mengenai pendidikan Melayu telah mewujudkan jurang pemikiran antara golongan tradisionalis dan golongan inteligensia baharu yang cenderung kepada pendidikan Barat hingga memandang corak dan pendekatan pendidikan lama sebagai ketinggalan dan tidak lagi sesuai dengan zaman. Institusi pengajian pendidikan Islam juga tidak terkecuali daripada mengalami transformasi dan penstrukturan semula kurikulum serta kaedah pengajaran supaya dapat terus kekal relevan dan bertahan seiring dengan keperluan ekonomi dan pasaran. Pelaksanaan sistem birokrasi dan profesionalisme kerja secara tidak langsung telah menjejaskan objektif utama pendidikan agama yang lebih mementingkan peranan spiritual yang dimainkan oleh setiap guru serta keutamaan terhadap pembentukan akhlak dan sahsiah pelajar.

Meskipun pendidikan moden yang diperkenalkan oleh pihak British sememangnya memberikan banyak faedah kepada perkembangan dan kemajuan Melayu, namun pendidikan tersebut turut mengandungi objektif khusus, iaitu bagi

mengekalkan identiti Melayu yang setia kepada British serta kandungan ilmu itu sendiri sarat dengan nilai-nilai kebaratan dan kemodenan yang menyebabkan masyarakat Melayu berasa prejudis terhadap ilmu, tradisi dan pendidikan mereka sendiri. Identiti dan perasaan inilah yang telah ditanam oleh golongan orientalis-pentadbir seperti Frank Swettenham, William Edward Maxwell, Hugh Clifford dan Richard Winstedt yang memperlihatkan seakan-akan British menerima kebudayaan Melayu, namun pada hakikatnya identiti dan pemikiran Melayu yang diterima itu mestilah selaras dengan kehendak British seperti yang dilakukan di India. Tamadun Melayu seperti yang diungkapkan oleh Shaharir Mohamad Zain, tidak pernah miskin ilmu malah menjadi peneroka dan penyebar ilmu di Asia. Kegemilangan tradisi keilmuan dan intelektual Melayu dan Islam dikaji dalam kerangka kajian etnosejarah seperti etnomantik, etnosains Melayu, etno-astronomi jelas menunjukkan bahawa tamadun Melayu sudah berada pada satu tahap keilmuan yang tinggi dan manfaatnya turut dirasai oleh masyarakat dan tamadun lain yang berhampiran dengannya.

## PENGHARGAAN

Artikel ini merupakan sebahagian daripada hasil kajian penyelidikan di bawah Geran Penyelidikan Jangka Pendek Universiti Sains Malaysia (304/PJJAUH/6315271).

## RUJUKAN

- Azmil Tayeb. (2018). *Islamic education in Indonesia and Malaysia, shaping minds, savings souls*. Routledge.
- Awang Had Salleh. (1977). Institusi pondok di Malaysia dalam Zainal Kling (Ed.). *Masyarakat Melayu antara tradisi dan perubahan*. Utusan Publications.
- Awang Had Salleh. (1975). *Pelajaran dan perguruan Melayu di zaman British*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ahmad Fauzi Abdul Hamid. (2018). Islamic education in Malaysia. In Holger Daun & Reza Arjmand (Eds.). *Handbook of Islamic Education. International Handbooks of Religion and Education* (Vol. 7). Springer International Publishing.
- Ahmad Kilani Mohamed. (2003). *Pengurusan pendidikan di sekolah: Huraian menurut perspektif Islam*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdullah Ishak. (1995). *Pendidikan Islam dan pengaruhnya di Malaysia*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Abdullah Hassan (Ed.). (2013). *Shaharir Mohamad Zain ahli matematik Melayu*. PTS Akademia.
- Adnan Haji Nawang. (1980). Za'ba dan ajaran Khwaja Kamaluddin. In Khoo Kay Kim, Mohd Fadzil Othman & Jazamuddin Baharuddin (Eds.). *Pendidikan di Malaysia dahulu dan sekarang*. Persatuan Sejarah Malaysia.
- A. L. Tibawi. (1957). Philosophy of Muslim education. *Islamic Quarterly*, 10(2).
- Alyaa Alhadjri. (27 Oktober 2019). Bebaskan diri dari budaya Tok Guru. *Malaysia Kini*. <https://www.malaysiakini.com/news/497581>
- Arba'iyah Mohd Noor (2008). Perkembangan pendidikan Islam di Kelantan. *Malaysia Dari Segi Sejarah*, 36(4).
- Bharati, A. (1970). The Hindu Renaissance and its apologetic patterns. *Journal of Asian Studies*, 29.
- Bevir, M. (2003). Theosophy and the origins of the Indian National Congress. *International Journal of Hindu States*.
- Chelliah, D. D. (1948). *A history of the educational policy of the Straits Settlements*. The Government Press.
- Drabble, J. H. (2000). *An economic history of Malaysia, 1800-1900: The transition to modern economic growth*. Macmillan.
- Francis, P. (2002). *Asia's maritime bead trade: 300 B.C. to the present*. University of Hawai'i Press.
- Gellner, E. (1964). *Thought and change*. Weidenfeld and Nicolson.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Blackwell.
- Ibn Mandhur, al-'Allamah Abi al-Fadl Jamal al-Din ibn Muhammad ibnu Mukram ibn Mandhur al-Afriqi al-Misr. (1997). *Lisan al-Arab* (Jilid. 1 – 5). Dar al-Fikr.
- Jasni Sulong. (2015). Pondok education in Seberang Perai: Its evolution and uniqueness. *Kajian Malaysia*, 33(2).
- Jambunathan, M. R. (ed), (1961). *Swami Shraddhanand*. Bharatiya Vidya Bhawan.
- Kumar, K. (1990). Hindu revivalism and education in North-Central India. *Social Scientist*, 18(10).
- Khalif Muammar A. Harris. (2012). Pandangan Islam terhadap tradisi dan kemodenan. *Jurnal Hadhari*, 4(1).
- Latifah Arifin. (23 Disember 2018). "Pengajian pondok bentuk identiti Muslim, budaya Melayu". *Berita Harian Online*. <https://www.bharian.com.my/rencana/agama/2018/12/512154/pengajian-pondok-bentuk-identiti-muslim-budaya-melayu>
- Milner, A. C. (1986). The impact of the Turkish Revolution on Malaya. *Archipel*, 31.



- Muhammad Hasanul Arifin Zawawi. (2019). *Al-Ghazālī and academic excellence: The Art of soul-based learning*. Pertubuhan Pendidikan Futuwwah.
- Muhammad Yusof al-Kenali. (1918). *Kemanusiaan. Pengasoh*, 1(1).
- Mat Rofa Ismail. (2015). *Mantik dan Etnomantik*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Naoki, S. (2020). *Conceptualizing the Malay World: Colonialism and Pan-Malay identity in Malaya*. Kyoto University Press & Trans Pacific Press.
- Nabir Abdullah. (1983). Pondok education as indigenous education. Kertas Kerja di Seminar on Education and Development, Pulau Pinang, 18-22 November 1983.
- Nabir Hj. Abdullah. (1979). Perkembangan pelajaran aliran Islam (Perak) dengan Kajian Khusus Berkenaan Il Ihya Assyarif, Gunung Semanggol. Universiti Malaya.
- Osman Bakar. (2010). Islam and the three waves of globalisation: The Southeast Asian experience. *Islam and Civilisational Renewal*, 1(4).
- Rosenthal, F. (1970). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam*. E. J. Brill.
- Roff, W. R. (1967). *The origins of Malay nationalism*. University of Malaya Press.
- Roff, W. R. (2004). Pondok, madrasahs and the production of 'ulama' in Malaysia. *Studia Islamika: Indonesian Journal for Islamic Studies*, 11(1).
- Report of the committee on Malay Education, Federation of Malaya.
- Said, E. W. (1994). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sadka, E. (1968). *The protected Malays states: 1874-1895*. University of Malaya Press.
- Shellabear, W. G. (1927). The Malays and how to help them. *The Muslim*, 4(3).
- Sidek Haji Fadzil. (1989). *Pemikiran Barat moden, sikap para cendekiawan Muslim dengan tumpuan di alam Melayu*. Institut Bahasa, Kesusasteraan dan Kebudayaan Melayu, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Shamsul Amri Baharuddin. (2001). A history of an identity, an identity of a history: The idea and practice of 'Malayness' in Malaysia reconsidered. *Journal of Southeast Asian Studies*, 32(3).
- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (2019). *Islam dalam sejarah dan kebudayaan Melayu*. Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (2019). *Islam and Secularism*. Ta'dib International.
- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1988). *The oldest known Malay manuscript: A 16th century Malay translation of the 'Aqaid of al-Nasafi*. Universiti Malaya.
- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1980). *Concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Syed Muhammad Naquib al-Attas. (1977). *Islam faham agama dan asas akhlak*. Angkatan Belia Islam Malaysia.
- Shaharir Mohamad Zain. (12 April 2009). *Ada apa pada bahasa Melayu? Syarahan umum, Institut Bahasa dan Literasi*. Universiti Sains Malaysia.
- Tunku Ismail Jewa. (1985). Penubuhan Sistem Pelajaran Kebangsaan. In Zuraina Majid (Ed.). *Masyarakat Malaysia: Tinjauan dan perbincangan terhadap beberapa isu dan topik semasa* (Edisi II). Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Wan Mohd Nor Wan Daud. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).
- Wan Mazwati Wan Yusoff. (2010). Tok Kenali (Muhammad Yusof bin Ahmad): Modernisation of the pondok. In Rosnani Hashim (Ed.). *Reclaiming the conversation: Islamic intellectual tradition in the Malay Archipelago*. The Other Press.
- Wong, F. H. K. dan Han, G. Y. (eds.). (1980). *Official reports on education: Straits Settlements and the Federated Malay States*. Pan Pacific Books Distributors.
- Young, S. M. (1993). *Perkembangan pendidikan di Negeri-Negeri Melayu Bersekutu di antara dua perang dunia* (Tesis Sarjana tidak diterbitkan). Universiti Malaya.
- Zinoman, P. (2014). Colonizing minds and bodies: Schooling in Colonial Southeast Asia in Norman G. Owen (Ed.). *Routledge handbook of Southeast Asian history*. Routledge.
- Za'ba. (1980). The Malays and Religion. In Khoo Kay Kim *et al.* (Eds.), *Tamadun Islam di Malaysia*. Persatuan Sejarah Malaysia.
- Zuliskandar Ramli, Nik Hassan Shuhaimi Nik Abdul Rahman & Ambar Yarmo. (2011). Proses akulturasi budaya India dan transformasi ilmu masyarakat Melayu Kuala Kedah. *Prosiding Kolokium Siswazah Institut Alam dan Tamadun Melayu, 12-13 Julai 2011*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zuliskandar Ramli, Nik Hassan Shuhaimi Nik Abdul Rahman, Mohd Zobir Hussein, Asmah Yahaya & Kamaruddin Zakaria. (2008). Kajian komposisi dan fizikal bata purba di Kampung Sungai Mas (Tapak 32). *Jurnal Arkeologi Malaysia, 21*.