



# Pendidikan Integratif

*Akar Tradisi & Integrasi  
Keilmuan Pendidikan Islam*



2023/07/06 09:44  
Dr. H. Ahmad Barizi, M.A.

# PENDIDIKAN INTEGRATIF

*Akar Tradisi & Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*

# PENDIDIKAN INTEGRATIF

*Akar Tradisi & Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*

**Dr. H. Ahmad Barizi, M.A.**



UIN-MALIKI PRESS

2011

**PENDIDIKAN INTEGRATIF**

**Akar Tradisi & Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam**

Ahmad Barizi

© UIN-Maliki Press, 2011

*All right reserved*

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang

Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini dengan cara apapun, tanpa izin tertulis dari Penerbit

Penulis: Dr. H. Ahmad Barizi, M.A.

Editor: A. Halim Fathani

Desain Isi: .....

Desain Sampul: Robait Usman

UMP 11021

ISBN 978-602-958-362-5

Diterbitkan pertama kali oleh

**UIN-MALIKI PRESS (Anggota IKAPI)**

Jalan Gajayana 50 Malang 65144

Telepon/Faksimile (0341) 573225

E-mail: [penerbitan@uin-malang.ac.id](mailto:penerbitan@uin-malang.ac.id)

Website://[press.uin-malang.ac.id](http://press.uin-malang.ac.id)

## KATA PENGANTAR

*Assalamu'alaikum Wr. Wb.*

Puji dan syukur dihaturkan ke hadirat Allah swt yang karena bimbingan-Nya buku ini bisa dihadirkan ke hadapan pembaca. Juga salawat dan salam senantiasa dihibahkan kepada rasul-Nya, Muhammad saw, yang karena kepribadian dan tradisi yang dibangunnya mengilhami penulisan buku ini.

Buku ini, selain elaborasi dari tulisan-tulisan penulis di beberapa media baik nasional maupun lokal, adalah hasil kontemplasi tidak formal yang panjang dan mengakar bersama kawan-kawan yang *concern* terhadap keberadaan dan perjalanan pendidikan Islam di Indonesia. Masalah pendidikan dan kependidikan yang tak kunjung usai diperbincangkan oleh banyak kalangan menggugah penulis untuk mengelaborasinya menjadi sebuah buku bacaan yang berguna bagi mereka yang memiliki kepedulian terhadapnya. Sengaja buku ini didesain dan diurai secara panjang dan lebar supaya keberadaannya mampu memasuki ruang-ruang filosofis, kultural, dan ideologi masyarakat pengguna dan pemerhati pendidikan. Konsepsi dan kerangka operasional pendidikan yang terus mengalami pengembangan dalam dinamika sejarah bangsa yang tak pernah berhenti merupakan perhatian utama (*mainstream*) buku ini.

Tak bisa disangkal bahwa buku yang lahir dari *rahim* diskusi informal bersama kawan-kawan di pelbagai kesempatan dan hasil penelitian selama berkarier menjadi dosen, maka cukup beralasan bila penulis perlu menyampaikan terima kasih kepada seluruh pimpinan universitas dan terutama kepada Direktur Eksekutif UIN-Maliki Press, H. In'am Esha, M.Ag., bersama stafnya yang telah berkenan menerbitkan karya ini. Juga kepada Tim Editor UIN-Maliki Press yang telah berkenan mengedit ulang buku yang pernah diterbitkan oleh Rajawali Pers, Jakarta (2004), ini menjadi lebih bermakna dengan tambahan-tambahan naskah yang diberikan oleh penulis.

Kiranya dengan hadirnya buku ini di hadapan pembaca semoga mampu mengilhami perbaikan problematika pendidikan dan kependidikan Islam di Indonesia bagi terwujudnya bangsa yang memiliki keunggulan kompetitif dan keunggulan komparatif di era global. *Amin Ya Rabbal'alamin.*

*Wassalamu'alaikum Wr. Wb.*

Malang, Januari 2011

Ahmad Barizi

## DAFTAR ISI

### Pengantar Penulis Daftar Isi

#### *Bagian Pertama*

#### **PENDIDIKAN ISLAM: ANTARA TUNTUTAN DAN PROBLEMATIKA MODERNITAS**

- Beberapa Problematika Modernitas
- Mengapa *Under Previllege*?
- Budaya Tidak Percaya Diri
- Penyakit Dikotomi
- Defisiensi Profesionalitas Tenaga Edukatif
- Pendidikan sebagai Jendela Masa Depan
- Menggagas *Academic Excellence* Sistem Pendidikan Islam

#### *Bagian Kedua*

#### **PENDIDIKAN ISLAM: MERAWAT TRADISI DAN MEMBANGUN INTEGRASI KEILMUAN**

- Reposisi Pesantren dalam Konstruksi Sistem Pendidikan Islam Klasik
  - Geneologi Ideologis Pesantren
  - Nilai-nilai Pesantren
  - Paradigma Kependidikan Pesantren
- Gelisah Politik Kiai Pesantren dalam Perspektif Pendidikan Islam
- Membangun Paradigma Kajian Kitab Kuning
  - Pengertian Kitab Kuning
  - Metode Pengajaran Kitab Kuning
- *Salafisme* dan Mandulnya Liberalisme Pendidikan Islam
  - Tradisi Pembelajaran yang Tidak Kontekstual
  - Urgensi Rasionalisme: Belajar dari Muhammad Abduh
- Relevansi Sistem Pendidikan Islam dan Perkembangan Teknologi Industri
  - “Reintegrasi Keilmuan” UIN: Antara Koherensi dan Tuntutan Pembangunan
  - Urgensi Sitem Pendidikan Asrama: Menilik Relasi Mahasiswa, Kos-kosan, dan Fenomena Seksual
    - Definisi dan Kritik
    - Asrama: Edukasi Alternatif

#### *Bagian Ketiga*

#### **PENDIDIKAN ISLAM: ANTARA PEMBEBASAN, DEMOKRASI, DAN SEMANGAT SPIRITUALITAS**

- Pendidikan Islam Sebagai Praktik Pembebasan
- Liberalisme Pendidikan Islam: Belajar dari Paulo Freire

- *Kritik atas “Banking Concept of Education”*
- *Keluar dari Kapitalisme*
- Feminisme Emansipatoris dalam Pendidikan Islam: Refleksi atas Pemikiran Pendidikan R.A. Kartini
  - *Selejang Diri dan Sosio-Kultural*
  - *Pandangan Kartini tentang Pendidikan*
  - *Perspektif Kesetaraan Gender*
- Jadikan Sekolah Sebagai “Taman Berlibur”
- Spiritualitas Cinta dalam Pendidikan Islam: Upaya Mengembalikan Jati Diri Manusia
- RUU Sisdiknas 2003: Suatu Pembelajaran ke Arah Pendidikan Multikulturalisme
  - Pelbagai Kritik yang Sentimental
  - Ke Arah Multikulturalisme

***Bagian Keempat***  
**PENDIDIKAN ISLAM: REKONSTRUKSI MANAJEMEN  
 DAN METODOLOGI**

- Manajemen Pendidikan Berbasis Sekolah dan Masyarakat
- Kepala Sekolah: Antara Manajer dan Supervisor Akademik
  - Kepala Sekolah Sebagai Manajer
  - Kepala Sekolah Sebagai Supervisor Akademik
- Menuju Kepemimpinan Madrasah Diniyah Mandiri
  - Beberapa Catatan Kritik
  - Urgensi Kepemimpinan Mandiri
- Ke Arah Rekonstruksi Inovatif-Metodologis Pendidikan Islam
  - Problematika Epistemologis-Metodologis
  - Klasifikasi Kecakapan Akademik
  - Paradigma Metodik Pendidikan Islam
- Guru Sebagai Ujung Tombak Keberhasilan Siswa
  - Guru: Antara Profesi dan Prestasi
  - Guru: Antara Panggilan Profesi dan “Jihad”
- Kurikulum Sekolah: dari CBSA sampai KBK

***Bagian Kelima***  
**PENDIDIKAN ISLAM: BELAJAR dari KONSEP PENDIDIKAN TOKOH-  
 TOKOH KLASIK ISLAM**

- Ibn Miskawaih (320-412 H/932-1030 M)
- Ibn Sina (370-428 H/980-1037 M)
- Al-Ghazali (450-505 H/1059-1111 M)
- Ibn Taimiyah (661-728 H/1263-1328 M)
- Al-Zarnuji (w. 591 H/1203 M).

*Bagian Keenam*

**MODEL INTEGRASI SAINS DAN ISLAM: SEBUAH TAWARAN KE ARAH  
PENGEMBANGAN KURIKULUM PENDIDIKAN SD, SMP, SMA/SMK  
BERWAWASAN IMTAQ**

- Urgensi Integrasi Sains dan Islam
- Model Integrasi Sains dan Islam: Sebuah Tawaran Awal
- Menelusuri Ayat-ayat Sains dalam Al-Qur'an: Sebuah Langkah Menuju Pendidikan Integratif

*Daftar Pustaka*  
*Selejang Penulis*



### *Bagian Pertama*

## **PENDIDIKAN ISLAM: ANTARA TUNTUTAN PERUBAHAN SOSIAL DAN PROBLEMATIKA MODERNITAS**

### **Beberapa Problematika Modernitas**

John Naisbitt dan Patricia Aburdence (1990) adalah futurolog suami-isteri terkemuka di dunia, dalam bukunya yang berjudul *Megatrends 2000* meramalkan bahwa abad 21 adalah era baru. Suatu era di mana ekonomi global dan informasi merupakan bagian dari kehidupan sehari-hari. Suatu era di mana *relasi* menggantikan *hierarki* sebagai model utama untuk menyelesaikan segala sesuatu persoalan kehidupan. Suatu era di mana daya magnetiknya mampu memperbesar emosi, mempercepat perubahan, meningkatkan “kesadaran”, dan memaksa kita memeriksa diri, nilai-nilai dan institusi-institusi kita. Teknologi komunikasi, misalnya, selain memberikan manfaat berharga di dalam “menghemat” waktu perjalanan fisik manusia, juga berimplikasi kepada perselingkuhan baru yang destruktif seperti hilangnya persahabatan sejati, merosotnya intensitas tradisi silaturahmi, dan yang *trend* di kalangan anak muda dewasa ini, dikenal dengan *phone sex*.

Teknologi informasi dan telekomunikasi yang datang sampai ke kamar tidur, baik melalui media cetak, seperti surat kabar dan majalah; maupun media elektronik, seperti televisi dan internet. Diakui atau tidak, sebagaimana dikatakan Syahrin Harahap (1998), hal tersebut berasal dari masyarakat industrial (*second wave*) atau masyarakat informatika (*third wave*). Kecenderungan perkembangan global akibat teknologi informasi ini menimbulkan dua implikasi sekaligus, antara positif dan negatif—tergantung pada siapa yang paling banyak meng-*instal* konsep, pemikiran, budaya, dan nilai ke dalamnya.

Secara positif perkembangan global itu, demikian Harahap, sedikitnya dapat dicirikan ke dalam lima hal. *Pertama*, terjadinya pergeseran dari konflik ideologi dan politik ke arah persaingan perdagangan, investasi, dan informasi; dari

keseimbangan kekuatan (*balance of power*) ke arah keseimbangan kepentingan (*balance of interest*). *Kedua*, hubungan antar negara-bangsa secara struktural berubah dari sifat ketergantungan (*dependency*) ke arah saling bergantung (*interdependency*); hubungan yang bersifat primordial berubah menjadi sifat bergantung kepada posisi tawar-menawar (*bargaining position*). *Ketiga*, batas-batas geografi hampir tidak lagi menjadi sesuatu yang berarti secara operasional. Kekuatan suatu negara dan komunitas di dalam interaksinya dengan negara dan komunitas lain lebih banyak ditentukan oleh kemampuannya memanfaatkan keunggulan komparatif (*comparative advantage*) dan keunggulan kompetitif (*competitive advantage*). *Keempat*, persaingan antar negara lebih diwarnai oleh perang penguasaan teknologi tinggi. Sehingga setiap negara berkepentingan untuk mendongkrak anggaran dan penyediaan dana yang besar bagi penelitian dan pengembangan bila tidak ingin tertinggal dengan negara lain. *Kelima*, terciptanya budaya dunia yang cenderung mekanistik, efisien, dan sekaligus juga tidak menghargai nilai dan norma yang secara ekonomi dianggap tidak menguntungkan.

Sebaliknya, implikasi negatif perkembangan global memunculkan pribadi-pribadi yang miskin spiritual, jatuh dari makhluk spiritual ke lembah material-individualistik, eksistensi Tuhan hanya berdiam di relung pemikiran, diskusi, khutbah-khutbah, baik lisan maupun tulisan, dan mengalami frustrasi eksistensial (*existential frustration*) dengan ciri-ciri: hasrat yang berlebihan untuk berkuasa (*the will to power*); bersenang-senang mencari kenikmatan (*the will to pleasure*) dengan uang-kerja-seks; dan perasaan hidup tanpa makna, seperti bosan, apatis, dan tak punya tujuan. Ikatan primordial dengan sistem politik modern cenderung melahirkan nepotisme, birokratisme, dan otoriterisme baru yang akhirnya jatuh kepada krisis multidimensi yang tak kunjung usai sebagaimana melanda Indonesia dewasa ini. Seperti dikatakan Seyyed Hossein Nasr (1975) dalam bukunya *Islam and The Plight of Modern Man*, bahwa manusia modern cenderung mengalami *split personality* dan *split integrity* oleh karena modernisasi

global. Lebih daripada itu, peran agama digeser menjadi persoalan akhirat yang tidak memiliki keterpautan dengan perkembangan global dan orientasi serta pembangunan masa depan.

Proyeksi masa depan peradaban manusia adalah ingin mendapatkan kepastian dan kenyataan hidup yang lebih baik dari sekarang ini. Di satu sisi manusia ingin memperoleh kepastian hidup dan kehidupannya, tetapi di sisi lain perkembangan global justru menggiring mereka ke arah *alienasi*—sebuah kondisi manusia yang asing dari kesejatian diri dan lingkungannya. Kondisi dilematis-kontradiktif ini merupakan peluang dan sekaligus tantangan bagi sistem pendidikan Islam untuk berpartisipasi di dalam urun rembuk pembangunan masa depan peradaban manusia. Pendidikan Islam sebagai sub sistem pendidikan secara universal diharapkan mampu memberikan kontribusi positif karena keberadaannya sebagai, meminjam istilah Harold G. Shane (1973) dalam bukunya *The Educational Significance of the Future*, “arena riset masa depan” yang memberikan kreasi imajinatif dan sensitif terhadap adanya berbagai alternatif masa depan, dan juga terhadap konsekuensi yang bakal timbul oleh suatu tindakan tertentu. Kemampuan untuk memanfaatkan teknologi modern secara positif, demikian Shane, sangat bergantung pada jumlah dan kemampuan para ahli dalam bidang Teknologi Pendidikan.

Sistem pendidikan Islam diharapkan tidak saja sebagai penyangga nilai-nilai, tetapi sekaligus sebagai penyeru pikiran-pikiran produktif dan berkolaborasi dengan kebutuhan zaman. Pendidikan Islam diharapkan tidak saja memainkan peran sebagai pelayan rohaniah semata, yaitu fungsi yang sangat sempit dan suplementer; tetapi juga terlibat dan melibatkan diri di dalam pergaulan global. Atau seperti dikatakan Paul Tillich (1955), bahwa pendidikan Agama itu idealnya bisa bergerak di dua kutub sekaligus, yaitu “*The eternal truth of its foundation, and the temporal situation in which the eternal truth must be received.*” Karena, setiap sistem pendidikan, demikian Tillich, idealnya memiliki orientasi yang bertujuan mengharmonikan tiga hal sekaligus, yaitu teknis, humanistik, dan

induktif. Tujuan teknis artinya pendidikan diorientasikan kepada kemahiran dan keahlian (*skill*), seperti kerajinan tangan dan seni, membaca, menulis, aritmatika, dan hal-hal lain yang berkenaan dengan kemampuan peserta didik menggunakan alat-alat dengan cekatan. Tujuan humanistik adalah sikap disiplin, penundukan pada tuntutan-tuntutan objektif bagaimana mengolah partisipasi dan integrasi di dalam pergaulan sosial, dan pemanfaatan secara maksimal semua potensi manusia secara individual dan sosial. Sedangkan tujuan induktif adalah bagaimana membangun peserta didik ke arah kesadaran akan tradisi, simbol, dan nilai serta kepercayaan yang dipegangi bersama sehingga terjadi proses internalisasi dan inkulturisasi. Artinya, sistem pendidikan Islam yang ada diharapkan tidak saja “melek” teknologi dan informasi, tetapi juga melapisi diri dengan kesadaran religius agar tidak terjadi *split personality* dan *split integrity* oleh penetrasi perkembangan global yang menyusup ke seluruh ruang kehidupan manusia.

Tetapi, massivitas fenomena teknologi informasi global ini tidak seluruhnya mampu diserap oleh sistem pendidikan Islam khususnya dan umat Islam pada umumnya. Lembaga-lembaga pendidikan Islam seperti madrasah dan pesantren, sebagai artikulasi sistem pendidikan Islam di Indonesia, kiranya mengalami ketertinggalan yang sangat jauh bila dibandingkan dengan sistem-sistem pendidikan modern di negara-negara lain, misalnya, Malaysia, Singapura, Australia, dan apalagi Amerika. Suatu ironi yang harus diakui umat Islam bersama luasnya konsep al-Qur’an tentang pendidikan adalah pelekatan identitas tertinggal, terbelakang, dan miskin idealitas. Ketertinggalan itu sedikitnya bisa dilihat dari eksistensi madrasah dan pesantren yang dulu memiliki peran strategis dalam mengantarkan pembangunan masyarakat Indonesia, kini antusiasme masyarakat untuk memasuki pendidikan madrasah dan pesantren (terutama yang masih bergumam dengan sistem “salaf”) mengalami penurunan yang cukup drastis. Kecuali pada pesantren (modern) yang mampu melakukan adaptasi dengan perkembangan global. Sikap pesimisme masyarakat terhadap pendidikan madrasah dan pesantren bisa dilihat dari adanya kekuatiran universal terhadap

kesempatan lulusannya memasuki lapangan kerja modern yang hanya terbuka bagi mereka yang memiliki kemampuan keterampilan dan penguasaan teknologi.

Karena itu, pertanyaan yang seringkali diajukan adalah mengapa hal itu bisa terjadi? Apakah konsep yang ditawarkan sistem pendidikan madrasah dan pesantren terlalu “melangit” sehingga sulit dicerna dan didaki oleh nalar manusia? Ataukah sistem pendidikan Islam tersebut sengaja didirikan dengan tidak memberikan ruang ke arah adaptasi dan akomodasi terhadap perkembangan dan pergaulan global, sehingga keberadaannya cukup menjadi pagar moral dan *enjoy* di dalam “surau” keterbelakangan dan kemiskinan? Ataukah umat Islam cukup berorasi kepada dunia dengan retorika-nostalgik kemajuan masa lampau di ruang-ruang diskusi, seminar, dan khutbah-khutbah Jum’at dengan, misalnya, kita pernah punya Jâbir Ibn Hayyân (721-815) sebagai bapak kimia Islam, Ibn al-Haytham (965-1039) sebagai bapak ahli fisika di bidang optik, Mûsâ al-Khawârizmî (w. 863) sebagai bapak ahli matematika, Muḥammad al-Râzî (865-925) sebagai bapak ahli pengobatan yang didasarkan atas observasi klinik, Abî Rayhân al-Bîrûnî (973-1051) sebagai bapak ahli alam terbesar dalam Islam, `Umar al-Khayyâm (1050-1123) sebagai bapak ahli konsep hierarki pengetahuan, dan banyak lagi yang lainnya—dimana mereka semua telah memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan *sains* dan teknologi modern di Barat?

Jawabannya adalah jelas bukanlah dengan cara mencari apa yang disebut di dalam istilah psikologi dengan *the original comfort zone*—suatu solusi pencarian kambing hitam, tetapi bagaimana membangun kembali sistem pendidikan Islam sehingga mampu memasuki ruang kultural, teologis, dan filosofis manusia secara keseluruhan. Yaitu sistem pendidikan Islam yang berwawasan *Ūlû al-Albâb* (QS. Âli `Imrân [3]: 189-190), yakni orang yang senantiasa sibuk berdzikir mengingat Allah sambil duduk, berdiri, dan berbaring; dan sibuk merenungkan ciptaan-Nya di langit dan di bumi, baik di waktu siang maupun di waktu malam. Atau sistem pendidikan yang berorientasi kepada terbentuknya *intellectual society*, di mana mereka diharapkan mampu mengusung “revolusi pemikiran keagamaan” dan

secara esensial juga bagi terwujudnya “revolusi kebudayaan” secara komprehensif.

Hal tersebut seperti ditulis Abdul Adhim (2003), bagaimana sistem pendidikan madrasah dan pesantren di bawah payung Kementerian Agama RI mampu merevitalisasi dan mereposisi diri ke arah penciptaan lulusan yang memiliki tiga karakter sekaligus, yaitu *pertama*, **religius skillfull people** ialah insan muslim yang akan menjadi tenaga-tenaga trampil, ikhlas, cerdas, mandiri, memiliki iman yang tangguh dan utuh, religius dalam sikap dan perilaku, mampu mengisi kebutuhan tenaga kerja di pelbagai sektor pembangunan secara profesional dan suportif; *kedua*, **religius community leader** ialah insan muslim yang ikhlas, cerdas, dan mandiri sebagai penggerak dinamika dan transformasi sosial-budaya-ekonomi-politik yang berkeadaban; dan *ketiga*, **religius intelektual** ialah insan muslim yang memiliki integritas yang kokoh dan cakap melakukan analisis ilmiah dan secara manusiawi memiliki kepekaan sosial yang objektif tidak dibatasi oleh kepentingan sepihak seperti penetrasi rasisme, etnisisme, dan komunalisme.

Ada beberapa hal bisa dilakukan bagi peningkatan sistem pendidikan Islam dan kecenderungan masa depan global. *Pertama*, umat Islam harus mampu memanfaatkan sarana teknologi sebagai alat perjuangan (*jihâd*)-nya. Artinya, sarana teknologi perlu dijadikan sebagai alat perjuangan umat Islam dalam meningkatkan kualitas pendidikan, dan bukan sebaliknya sebagai penghalang bagi kreativitas berpikir dan berbuat bagi perubahan untuk kemajuan. *Kedua*, umat Islam harus secara terus-menerus meningkatkan SDM yang berkualitas iptek dan imtak secara bersamaan, atau peningkatan diri ke arah kekokohan spiritual, moral, dan intelektual. *Ketiga*, proses modernisasi adalah sesuatu yang meniscayakan bagi perombakan sistem pendidikan Islam, mulai dari paradigma, konsep, kerangka kerja, dan evaluasi. Pada dasarnya semua sivitas akademika sistem pendidikan Islam harus memiliki *sense of development* ke arah yang lebih

baik, sehingga lembaga pendidikan yang ada menjadi laboratorium masa depan yang harmoni.

### **Mengapa *Under Privilege*?**

Etos pendidikan Islam dewasa ini—dilihat dari sistem pendidikan sekolah Islam yang dikelola, seperti pesantren, madrasah, dan perguruan tinggi Islam (UIN/IAIN/STAIN, PTAIS, dan sebagainya)—sesungguhnya cukup menggembirakan, atau bahkan jika tidak, jumlahnya melebihi kebutuhan sehingga *over production*, sementara ilmu-ilmu lain yang berorientasi kepada sains dan teknologi masih sangat langka. Maka logis bila ada asumsi yang menyatakan, “Mahasiswa-mahasiswa Islam miskin akan wawasan, penguasaan sains dan teknologi, komunikasi dan juga politik.” Tidak salah bila disimpulkan bahwa etos pendidikan Islam sebagaimana yang ada sekarang masih kurang memperhatikan *link and match* dalam membangun sistem pendidikannya.

Secara kelembagaan, pendidikan Islam mempunyai puluhan ribu lembaga. Di mana-mana banyak dibangun yayasan dan sekolah Islam, bahkan di setiap pondok pesantren di Indonesia berlomba-lomba mendirikan Sekolah Tinggi Ilmu Syari’ah (STIS) dan Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah (STIT) sebagai wadah pencetak “guru agama.” Namun di balik kebanggaan kuantitas tersebut, belumlah menjamin gelar “sarjana” yang disandanginya membuat dia *bergengsi* menjadi guru agama (*al-ustâdz*, guru ngaji) yang primadona. Sebab melihat pergeseran orientasi pendidikan, kendati guru agama memiliki pribadi sentral dalam mengantarkan kualitas *human resources*, tetapi profesi agung dan mulia ini belum menjadi primadona atau alternatif utama dalam dunia kerja. Profesi guru agama ini hanya menempati posisi sebagai *under privilege* atau profesi yang dikemudiankan (*dikelas-duakan*), meskipun seharusnya profesi guru agama wajib menjadi primadona. Mengapa demikian?

Sejarah formulasi perilaku dan pemikiran kehidupan manusia tidak bisa dilepaskan dari ikatan-ikatan konteks lingkungan seperti politik, ekonomi, sosial-

budaya, ilmu pengetahuan dan teknologi, dan agama, di samping unsur internal seperti bakat dan potensi. Pelbagai unsur internal dan eksternal ini senantiasa melingkupi kehidupan manusia sejak lahir sampai ajal-kematian menjemputnya. Di sini dapat dikatakan bahwa secara eksistensial pelbagai unsur di atas memiliki peranan yang signifikan bagi kelangsungan kehidupan manusia. Kondisi lingkungan yang tidak menentu, ekonomi yang tidak stabil, sosial-budaya yang dekaden, penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi yang rendah, dan kekokohan spiritual serta moral yang mulai rapuh, semua itu berpretensi mekanik bagi kehancuran manusia. Segala sesuatu yang berkorelasi dengan kehidupan dan kebutuhan manusia lambat-laun akan mengalami kehancuran, tak terkecuali sistem pendidikan Islam. Artinya, eksistensi sistem pendidikan Islam juga bergantung pada kelangsungan unsur-unsur tersebut di atas. Karena itu, hal krusial (*crusial point*) yang perlu diperhatikan oleh umat Islam adalah bagaimana mengharmonikan unsur-unsur di atas sehingga bisa berjalan seimbang (*equilibrium*), profesional, dan proporsional.

Seiring dengan kondisi lingkungan yang tidak menentu, pelbagai kritik oleh semua kalangan dialamatkan kepada sistem dan lembaga pendidikan Islam. Kritik-kritik tersebut barangkali bisa diidentifikasi ke dalam beberapa hal. *Pertama*, kurangnya kemampuan para lulusan (*outputs*) dari lembaga-lembaga pendidikan Islam, madrasah dan pesantren, serta Perguruan Tinggi Islam, di dalam menelaah teks-teks klasik secara utuh yang sebenarnya merupakan bagian integral dari kajian pokok yang harus dipelajari. Para lulusan madrasah, pesantren, dan Perguruan Tinggi Islam (PTI) tidak jarang tercerabut dari akar-akar tradisi, nilai, dan kepercayaan yang dianutnya. *Kedua*, tidak semua lulusan lembaga pendidikan Islam mampu melaksanakan fungsi-fungsi layanan terhadap umat Islam, tak terkecuali hal paling mendasar dan memasyarakat seperti memimpin pelbagai ritual keagamaan.

Adapun untuk yang *ketiga*, adanya kecenderungan lulusan lembaga pendidikan Islam hanya berpikir normatif, atau cenderung berpikir melalui



kaidah-kaidah keagamaan (*deduktif*), dan kurangnya kemampuan mereka untuk memahami konteks dan substansi empirik dari persoalan-persoalan keagamaan dan sosial yang dihadapi (*induktif*). *Keempat*, paradigma yang mendasari lembaga pendidikan Islam dianggap kurang relevan lagi dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi serta kebutuhan reformasi di segala sektor, karena keberadaannya yang hanya bersifat sektoral dalam arti hanya memenuhi salah satu sektor tertentu saja dalam kehidupan Islam di Indonesia, yaitu sektor pemenuhan kebutuhan sarjana atau lulusan dengan pengetahuan tinggi mengenai “agama Islam,” sehingga lebih mengabadikan paham dualisme atau dikotomi, dan melahirkan *over specialization*, dan bahkan isolasi akademik.

Selanjutnya yang *kelima*, sistem pendidikan Islam yang ada sampai dewasa ini masih dinilai belum bisa menghasilkan manusia-manusia kompetitif di era global yang didominasi oleh ilmu pengetahuan dan teknologi, Dengan demikian, sistem pendidikan Islam yang ada diharapkan dapat mengacu ke arah penguasaan dua bidang itu, sekaligus hidup di dalam nilai-nilai agama sebagai pilar utama bagi terbentuknya masyarakat yang berkeadaban. *Keenam*, posisi lembaga pendidikan Islam selalu diletakkan pada “posisi marginal” atau *under class*, sekalipun klasifikasi demikian tidak sepenuhnya benar. Hal ini sedikitnya bisa dilihat dari pengakuan masyarakat, seperti secara karikatural sering dicontohkan (Komaruddin Hidayat, 2003:205), jika guru privat bahasa Inggris, matematika, atau piano datang ke rumah melalui pintu depan, tetapi kalau yang datang guru *ngaji* masuknya lewat pintu samping. *Ketujuh*, para lulusan lembaga pendidikan Islam belum terlatih untuk mengembangkan ilmu-ilmu keislaman yang baru, baik dalam konteks kultur nasional maupun antar kultural (multikulturalisme), sebaliknya mereka hanya terlatih untuk menghafal (*memorizing*) dan mengulangi kembali pengetahuan yang baku dan kaku yang keberadaannya kurang relevan dengan perkembangan situasi dan kondisi.

Untuk yang *kedelapan*, para lulusan lembaga pendidikan Islam cenderung bersikap eksklusif dan belum mampu bekerja secara profesional, supportif, dan

antisipatif terhadap perkembangan baru. *Kesembilan*, adanya stigma bahwa lembaga pendidikan Islam itu sektarianisme yang dibungkus dengan kerangka ideologis, paham, dan kepercayaan serta kepentingan-kepentingan kelompok tertentu. *Kesepuluh*, sistem pendidikan Islam cenderung milik perseorangan atau kelompok tertentu daripada milik bersama atau masyarakat, sehingga *status quo* sistem pendidikan Islam di mana-mana sangat menonjol. Ini bisa dilihat dari adanya banyak yayasan keagamaan dan pesantren yang bersanggakan pada kharisma figur seorang tokoh dan paham keagamaan tertentu, sehingga bila tokoh itu meninggal serentak keberadaan lembaga pendidikan keagamaan yang dibangunnya ikut hancur.

Pelbagai kritik yang dikesankan oleh banyak kalangan kepada sistem dan eksistensi pendidikan Islam di atas bisa disederhanakan menjadi tiga hal. *Pertama*, sistem pendidikan Islam masih berorientasi kepada otoritas masa lampau dan bersifat konservatif. Hal ini biasanya diilhami oleh kepercayaan bahwa posisi agama di dalam kehidupan masyarakat dan keyakinan mereka kepada prioritas dan kesempurnaannya tidak dapat diganggu gugat. Padahal sesungguhnya agama Islam pada mulanya, sebagaimana diyakini Muḥammad al-Nuwaihi (2001:88-89), sarjana Mesir, adalah agama yang progresif dan revolusioner, tetapi sejak era dekadensi, Islam berbalik menjadi perangkat “pengekangan intelektual” dan “pembekuan masyarakat.” Ada dua sebab, demikian al-Nuwaihi, mengapa hal ini terjadi, yaitu munculnya kelas pemuka agama (*rijâl al-Dîn*) di dalam masyarakat memonopoli interpretasi agama, mengklaim bahwa hanya merekalah yang berhak berbicara tentang agama, dan menetapkan pendapat atau doktrin yang sesuai atau tidak sesuai dengan agama; dan keyakinan kelas ini adalah bahwa sumber-sumber teks keagamaan memiliki aturan dan ajaran yang mengikat, tidak dapat dimodifikasi apalagi diubah, baik yang berkaitan dengan doktrin akidah maupun persoalan kehidupan sehari-hari dan kebutuhan masa depan.

*Kedua*, kurang profesional. Jika suatu lembaga pendidikan dipenuhi dengan sivitas akademika yang tidak profesional atau mengalami defisiensi profesionalitas, maka bisa dibayangkan seperti apa keberadaan lembaga tersebut. “Jika suatu urusan diserahkan kepada mereka yang tidak profesional” (*idzâ wussida al-‘amr ilâ ghairi ahlihi fantazhir al-sâ`ah*), demikian sabda Nabi saw. mengingatkan kaumnya untuk bersikap profesional dan memiliki profesionalitas. Suatu lembaga pendidikan Islam yang tidak profesional ditandai dengan adanya manajemen pendidikan yang setatis yang umumnya bisa dicontohkan dengan, misalnya, bahwa lembaga itu hanya diurus oleh dan dengan menekankan kekuatan kelompok, ikatan darah atau keturunan, etnis, dan wibawa institusi ideologis keagamaan tertentu, atau populer dikenal—meminjam istilah Francis Fukuyama (1995)—dengan *family oriented*. Sedangkan lembaga pendidikan yang profesional lebih menekankan kepada manajemen kompetitif dan kreatif serta kompetensi pribadi serta korporasi rasional dan ilmiah sesuai perkembangan zaman.

*Ketiga*, eksistensi lembaga pendidikan Islam masih kurang mampu merespon perkembangan global dan kebutuhan masa depan peserta didik. Ali Ibn Abi Thalib r.a. pernah mengatakan bahwa seorang anak dilahirkan bukan untuk dididik di mana dan kapan orang tuanya hidup, melainkan ia hendaknya dididik sesuai dengan zamannya. Artinya, suatu lembaga pendidikan harus membentuk wadah akomodatif terhadap aspirasi masyarakat pendidikan yang berorientasi ke masa depan. Seorang pendidik, misalnya, harus bisa memperlakukan peserta didik sebagai subjek dan masuk secara aktif dalam dunia yang sedang dan menjadi bagian kehidupannya. Kemampuan seorang pendidik dalam mengkonstruksi makna juga istimewa bagi kebersatuan antara pendidik dan peserta didik, sehingga ia tidak saja sebagai pengajar melainkan sekaligus sebagai pembelajar yang aktif, responsif, dan produktif. Guru, dalam konteks pembelajaran, perlu menjadi satu dengan siswa, punya kegirangan menjelajah

mengenali kehidupan, ingin tahu dan suka berkelana di dalam rantauan kehidupan panjang siswa ke depan.

Karena itu, segala sesuatu yang berkolaborasi dengan sistem pendidikan seperti kurikulum, metode, sarana dan prasarana, dan sebagainya hendaknya selalu diadakan revisi, renovasi, dan modifikasi secara kreatif, ekspresif, praktis, dan transformatif. Perubahan dan pengembangan “mutlak” untuk terus diujicobakan menuju kebaikan variatif-alternatif, misalnya—seperti dikatakan oleh Mastuhu (1999)—adalah dengan: a). mengubah cara belajar dari model warisan menjadi cara belajar pemecahan masalah; b). dari hafalan ke dialog dan pemahaman; c). dari pasif ke aktif; d). dari memiliki ke menjadi; e). dari mekanis ke kreatif; f). dari strategi menguasai materi sebanyak-banyaknya menjadi menguasai metodologi yang kuat; g). dari memandang dan menerima ilmu sebagai final yang mapan menjadi memandang dan menerima ilmu dalam dimensi proses; dan h). fungsi pendidikan bukan hanya mengasah dan mengembangkan akal tetapi juga mengolah dan mengembangkan hati (moral) dan ketrampilan.

Implikasi dari sistem pembelajaran di atas adalah proses pembelajaran tidak selalu harus di dalam kelas. Pembelajaran dapat dilaksanakan di mana saja, di kebun, di halaman madrasah, di laboratorium, di perpustakaan, dan di alam terbuka serta *rihlah`ilmiyah*. Di sini, guru tidak lagi menjadi sentral sumber belajar (*teacher centred*), tetapi bagaimana siswa dapat mengeksplorasi lingkungan sekitar sebagai sumber belajar. Artinya, sistem pendidikan bagaimana diorientasikan sebagai “arena rekreasi” yang menyenangkan dengan proses pembiasaan menjadikan—“menghauskan” siswa untuk belajar, dan bukan sebaliknya, memberatkan dan membosankan. Guru-siswa dapat memilih dan menetapkan metode pembelajaran yang sesuai dengan kondisi pembelajaran di madrasah dan hasil belajar yang diharapkan. Di sini proses pembelajaran sebagaimana dikemukakan oleh para ahli pendidikan hendaknya “diusung” untuk *learning to know, learning to do, learning to be, learning to life together,*

*learning how to learn*, dan *learning to have truth of society*. Sistem pendidikan dan pembelajaran demikian tidak saja agar peserta didik/siswa memperoleh keterampilan dan kemahiran, tetapi juga mampu “mengkelanakan” dirinya menuju kedalaman spiritual (*spiritual deeply*), keagungan moral (*moral majesty*), dan kepekaan intelektual (*intellectual ability*) serta kematangan profesional.

Yang perlu dikatakan bahwa hidup ini adalah pilihan-pilihan (*multiple choice*) di atas *trible cup*. Ketepatan untuk mempertegas pilihan dalam konteks sistem pendidikan Islam yang aspiratif-responsif-progresif adalah memungkinkan tercapainya pembelajaran yang lebih baik dan bermakna. “Hanya orang yang berjalan yang akan mengerti nasib dan keberuntungannya,” demikian kata-kata bijak kiranya memiliki relasionalitas bagi pembaruan dan pengembangan sistem pendidikan Islam yang berwawasan masa depan dan persaingan global. Sistem pendidikan Islam harus mampu memosisikan diri sebagai bagian yang sama dan bahkan menjadikan dirinya sebagai “imam” bagi sistem dan lembaga pendidikan lainnya, sebagaimana diisyaratkan di dalam QS. al-Furqân [25]: 74, “*Ya Tuhan kami, anugerahkanlah kepada kami dari isteri-isteri dan keturunan kami sebagai penyenang hati kami, dan jadikanlah kami imam bagi orang-orang bertakwa.*” Ayat ini menjelaskan, dalam konteks pendidikan, bagaimana menjadikan sivitas akademika dan mitra-mitranya memiliki *concern* yang sama ke arah kebaikan dan kebajikan masa depan (*qurrah al-a`yun*), dan bahkan bagaimana memosisikan diri sebagai pengusung pertama ke arah tersebut (*imâm li al-muttaqîn*). Tentu cita-cita mulia itu harus dibarengi dengan pembaruan kembali terhadap visi, misi, dan tradisi sebagai acuan bagi pengembangan secara profesional dan proporsional.

### **Budaya Tidak Percaya Diri**

Harian Republika pernah melakukan investigasi dengan mewawancarai artis penyanyi dari Indonesia, Nafa Urbach dan penyanyi pop terkenal dari Malaysia, Siti Nurhalizah. Pertanyaan sama diajukan kepada keduanya seputar

keinginannya untuk menjadi terkenal seperti Brithney Spears dan juga artis pop generasi pasca Madonna yang disebut sebagai *diva*-nya musik pop Amerika dewasa ini. Jawaban Nafa dan Siti ternyata berbeda. Nafa begitu antusias menjadikan dirinya seperti Spears, baik gayanya yang seksual, lirik, maupun kualitas *performance*-nya. Sebaliknya Siti justeru ingin menjadi diri sendiri. Jawaban dan sekaligus komitmen Siti ini bukanlah tanpa alasan, melainkan penuh kesadaran bahwa budaya Malaysia tidak bisa begitu saja “mengimpor” budaya Barat yang “arogan,” seksual, dan penuh *luxiorisme*.

Yang menjadi persoalan bukan pada jawaban Siti yang seakan-akan *alergi* terhadap modernisasi yang kebarat-baratan (*westernized*) dan lebih memilih sesuatu yang bersifat tradisional-konvensional. Sebaliknya juga bukan pada pilihan Nafa untuk mengadaptasi dirinya untuk bergaya sepenuhnya seperti Spears dan berpikir lebih modernis. Tetapi persoalannya justeru terletak pada kepercayaan diri untuk mengapresiasi secara positif terhadap kemampuan diri sendiri. Nafa seolah-olah kurang percaya diri akan budaya dan tradisi bangsa sendiri untuk disandingkan dengan budaya global di dunia maju. Sementara Siti begitu percaya diri bahwa budaya Melayu mampu berdiri sejajar dengan negara-negara Barat, khususnya Amerika Serikat, di permukaan dunia internasional. Ini menunjukkan adanya salah satu indikasi sederhana betapa pendidikan di Indonesia telah menjadikan anak bangsa tidak memiliki percaya diri terhadap kemampuan, budaya, dan tradisi sendiri.

Sikap tidak percaya diri di atas kiranya merupakan implikasi dari, seperti dikatakan Munandir (*Kompas*, 20 Juni 2003), adanya penanganan pendidikan di Indonesia oleh pemerintah, sejak empat puluh tahun silam, sebagai unsur pinggiran dan bukan prioritas dari seluruh orientasi sistem pembangunan nasional. Sehingga hal itu berimplikasi, demikian Munandir, pada pengelolaan atau sistem manajerial pendidikan yang tidak profesional, dilaksanakan secara amatiran, berdasarkan *common sense*, spekulasi, miskonsepsi, bahkan tahayul dan mitos. Ini bisa dilihat dari rangkaian inovasi, perubahan sistem, diuji-cobakan

pelbagai kurikulum dan orientasi, seluruhnya belum kelihatan pernah dilakukan evaluasi secara mendalam.

Pelbagai perubahan dan inovasi sistem pendidikan di atas telah diusahakan pemerintah, tetapi evaluasi dan pertanggungjawaban secara publik tidak pernah dilakukan secara memadai. Bongkar-pasang kurikulum, misalnya, sejak dari CBSA, Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*), Manajemen Berbasis Masyarakat (*Community Based Management*), Manajemen *Life Skill*, sampai KBK (Kurikulum Berbasis Kompetensi), dan bahkan struktur organisasi (di/untuk) departemen pun kiranya sampai sekarang belum menemukan jawabannya di dalam publik. Akhirnya, cukup beralasan jika kemudian sistem pendidikan di Indonesia berada pada peringkat kesekian di Asia Tenggara. Kenapa? Karena usaha (de/re)-konstruksi pendidikan di Indonesia cenderung hanya tambal-sulam (*trial and error*), bukannya pada uji-coba berlandaskan teori ilmiah di bawah “asuhan” badan penelitian dan pengembangan (Balitbang).

Selain itu peta kondisi dan permasalahan dalam penyelenggaraan pendidikan di Indonesia, lebih diperkeruh oleh adanya “pengkaplingan” dua kementerian—Kementerian Pendidikan Nasional dan Kementerian Agama—yang membingungkan masyarakat. Proses izin dan kelayakan pembukaan jurusan dan program studi menjadi “kapling-kapling” yang tak kunjung usai. Seperti program studi bahasa Inggris, misalnya, perguruan tinggi-perguruan tinggi yang berada di bawah pembinaan Depag wajib memperoleh izin terlebih dahulu dari Depdiknas. Termasuk jurusan dan program studi eksakta lainnya. Lucunya, hal itu tidak terjadi sebaliknya dimana program studi bahasa dan sastra Arab yang diselenggarakan Universitas Negeri d/h IKIP tidak perlu “konsultasi” ke PTN di bawah naungan Depag seperti IAIN/STAIN. Di sini bisa dilihat betapa praktik dan sistem pendidikan di Indonesia “penuh” kelucuan artifisial.

Hal itu ditambah dengan rendahnya kualitas SDM yang dihasilkan lembaga-lembaga pendidikan di Indonesia sebagai akibat dari minimnya sarana dan prasarana pendidikan, rendahnya kualitas guru, sentralisasi pembinaan, dan

sebagainya. Sejumlah pengamat menilai, kendati telah dikeluarkan kebijakan deregulasi dan memperbesar otonomi pendidikan, hal itu belum sepenuhnya mampu mengatasi masalah kependidikan. Sebab, semua persoalan itu terkait dengan rumitnya birokrasi Kemdiknas dan Kemenag, kurangnya anggaran pendidikan yang dialokasikan dari APBN, orientasi proyek, dan nasionalisasi kurikulum. Karena itu, perlu dievaluasi secara simultan terhadap kebijakan-kebijakan yang dikeluarkan oleh kedua departemen tersebut, baik mengenai kekuatan dan kelemahan, titik persoalan krusial dan implikasi, serta bagaimana jalan keluar terbaiknya. Seperti perlu dilakukan kritik dan sekaligus dijuangkan secara terus-menerus mengenai beberapa hal sebagai berikut: *Pertama*, aspek anggaran pendidikan yang sampai sekarang terasa kecil bila dibandingkan dengan alokasi anggaran untuk sektor-sektor pembangunan yang lain. *Kedua*, aspek birokrasi yang selama ini terkesan kurang memberikan keluasaan yang memadai bagi peningkatan mutu pendidikan, terutama lewat kebijakan-kebijakan sentralisasi tenaga kependidikan, kurikulum, dan pengembangan fasilitas. *Ketiga*, aspek pemberdayaan SDM kependidikan pada semua tingkatan pendidikan. *Keempat*, aspek pemberdayaan sistem pendidikan. *Kelima*, aspek manajemen pendidikan yang selama ini terasa kurang mampu merespon perubahan dan tuntutan zaman. *Keenam*, aspek kurikulum yang masih mengalami sedikit sentralisasi dan penyeragaman, dan kurang mengadaptasi konteks kebutuhan masyarakat lokal maupun global, (meskipun gaya perbaikan sekarang telah dilakukan tetapi masih terbatas)

Budaya tidak percaya diri juga lahir karena sistem pendidikan yang ada selama ini belum mengacu kepada usaha untuk membebaskan rakyat dari ketertindasan struktur dan birokrasi. Kecerdasan, kemahiran, dan keahlian yang diperoleh lewat pendidikan belum bisa menjadi kekuatan seperti apa yang pernah dikatakan oleh Bung Karno, Presiden Pertama RI, dengan “revolusi harapan-harapan yang meningkat” (*revolution of rising expectations*). Kecerdasan, kemahiran, dan keahlian yang dimiliki oleh rakyat—siswa dan mahasiswa—



masih di bawah “pasungan” kehendak pembangunan pemerintah, bukan lahir dari idealisme, inspirasi, dan aspirasi dirinya sendiri. Tidak heran bila kemudian berimplikasi kepada orientasi sistem pendidikan yang diorientasikan hanya untuk memperoleh ijazah sebagai “tiket” memasuki dunia kerja formal, seperti pegawai negeri dan dunia industri perusahaan-perusahaan besar di bawah kendali pemerintah.

Orientasi sistem pendidikan yang tidak mengakar pada budaya dan idealisme sendiri akhirnya berimplikasi pula pada lahirnya penyakit rendah diri (*inferiority complex*) yang pada gilirannya menimbulkan sikap negatif terhadap semua hal. Seperti dikatakan Paul J. Centi (1981), sikap perasaan negatif ini dalam konteks pendidikan kemudian melahirkan hal-hal negatif pula. *Pertama*, perasaan negatif cenderung melihat potensi diri berada dalam bingkai negatif dan sulit menemukan hal-hal yang pantas dihargai. Kita kadang terlalu kritis terhadap sistem pendidikan diri kita sendiri, mudah menyalahkan, dan “mengecam” kekurangan-kekurangan yang ada sehingga tertutup mata bagi adanya kemungkinan perbaikan, inovasi, dan pembaruan ke arah yang lebih baik yang signifikan. Sungguh ironi yang selama ini terjadi adalah bahwa mahasiswa UIN/IAIN/STAIN, misalnya, ada kecenderungan tidak mau mengakui bahwa dia sedang kuliah di sana saat “berpapasan” dengan mahasiswa-mahasiswa lain karena hanya sebuah stigma bahwa mahasiswa UIN/IAIN/STAIN hanya pantas menempati profesi “pengamin mimbar”, mubaligh, dan juru agama, bukan sebagai pelaku pada setiap langkah pembangunan nasional. Mahasiswa UIN/IAIN/STAIN cenderung *enggan* mengakui bahwa dirinya kuliah di sana karena asumsi yang dikesankan kepada lembaga-lembaga pendidikan Islam selama ini adalah gedung yang kumuh, lusuh, tidak berwawasan masa depan, miskin informasi dan komunikasi dalam bingkainya yang global. Padahal sejatinya sebagai mahasiswa, baik PTN maupun PTAIN/S, adalah sama-sama memiliki peran dan fungsi yang sama dalam menghantarkan manusia Indonesia ke arah pembangunan manusia seutuhnya.

*Kedua*, perasaan negatif yang melekat pada diri cenderung membuat perbandingan negatif dengan orang lain. Sebagai pelajar, misalnya, kita cenderung meragukan kemampuan studi. Kita cenderung menganggap guru sebagai manusia superhebat. Teman sekelas dinilai lebih cemerlang daripada kita. Pelajar luar negeri atau studi ke luar negeri selalu dipandang lebih hebat daripada di dalam negeri. Kita adalah anak bodoh. Demikian bayangan negatif selalu menghantui pelajar di Indonesia, padahal kenyataan belum tentu demikian. Guru kita sebenarnya mungkin biasa-biasa saja. Tidak semua teman sekelas cemerlang, bahkan tidak sedikit yang lebih lemah daripada kita. Tidak semua pelajar luar negeri atau studi ke luar negeri itu lebih kreatif dan lebih produktif daripada pelajar di dalam negeri.

*Ketiga*, perasaan negatif cenderung mengesankan sesuatu yang pahit di dalam romantika masa lampau. Orang akhirnya sulit “bergaul” dengan perubahan yang mengarah ke masa depan (*the future thinking*), sulit menghargai kesempatan-kesempatan yang hangat yang diberikan oleh orang lain, dan bahkan “celaknya” sulit menerima orang lain untuk maju.

*Keempat*, perasaan negatif cenderung mendorong melihat sesuatu dengan pemihakan yang berlebihan terhadap keyakinan, paham, ideologi, dan etnis. Pandangan seseorang yang berperasaan negatif terhadap sesuatu yang bernilai dan berharga banyak dipengaruhi oleh hal-hal yang berkonotasi negatif pula, dan bahkan oleh harapan-harapan yang berbau tahayul dan mitos. Jika seorang mahasiswa yang berperasaan rendah diri dan negatif, misalnya, mendapatkan nilai “A” di dalam ujian, dia akan beranggapan bahwa nilai itu diperoleh hanya kebetulan belaka, bukan karena kecerdasan dan kemampuan intelektualnya. “Saya dipilih karena tak ada orang lain yang berniat menjadi ketua,” begitulah kalimat yang seringkali keluar dari manusia yang berperasaan negatif.

Selain itu, perasaan negatif cenderung melihat suatu kebenaran dengan seseorang dan pertimbangan kelompok keyakinan, ideologi, dan etnis. Orang seperti ini biasanya menganggap orang lain berada di pinggir kesalahan,

kekeliruan, dan bahkan kekafiran. Dalam konteks keagamaan, orang demikian biasanya mementingkan bentuk, simbol, dan ornamen-ornamen yang dibakukan seperti jubah, jilbab, peci, sarung, dan surban. Kemudian muncul apa yang kita kenal dengan istilah *our group* (*minnâ*, orang kita) dan *their group* (*minhum*, orang mereka). Dan, masalah-masalah keagamaan biasanya muncul ketika hal-hal privat ini ditarik ke medan publik.

*Kelima*, perasaan negatif akhirnya cenderung membawa kepada kegagalan. Jika negeri ini dibangun di atas ketidakpercayaan publik maka tidak heran bila kemudian ditemukan di sana-sini kegagalan, baik bidang politik, keamanan, ekonomi, dan bahkan pendidikan. Karena perasaan tidak mampu—hal ini bisa dilihat pelbagai ketergantungan penyelesaian problematika dalam negeri dengan meminta bantuan luar negeri, seperti di bidang ekonomi kepada IMF, kasus Aceh, dan sebagainya—akhirnya negeri ini dihantui bayangan kegagalan demi kegagalan. Tidak jarang seorang mahasiswa yang selalu merasa tidak cakap dan pandai dalam studi, akan mengalami banyak kegagalan, atau malah *droup-out* (DO) dari perguruan tingginya.

Budaya tidak percaya diri yang menghinggapi segenap lapisan masyarakat Indonesia, khususnya kaum pelajar dan mahasiswa, barangkali bisa juga dirunut kepada apa yang pernah ditulis oleh Hamdi Muluk mengenai “Sindrom Kepiting” (*Kompas*, 28 Juni 2000). Jika diperhatikan, seorang penjual kepiting meletakkan kepiting-kepiting itu di sebuah keranjang tanpa pernah ditutupi. Ajaibnya kepiting-kepiting itu tidak pernah kabur dari keranjang. Mengapa? Karena ketika seekor kepiting berusaha memanjat untuk keluar, kepiting-kepiting yang lain akan mengkait dan menjepit kepiting itu hingga jatuh lagi ke keranjang. Begitu seterusnya, sehingga si penjual itu tidak usah repot-repot memberi tutup keranjangnya, dan kenyataan tidak ada kepiting yang berhasil keluar dari keranjang.

Budaya kait-mengkait dan jatuh-menjatuhkan, demikian Muluk, bukan hanya fenomena instingtual kepiting. Atau seperti dikatakan dalam teori psikologi

disebut dengan *motivational gravity* (Carr, 1997), sebuah motivasi kuat untuk menarik ke bawah (*pull-down motive*) orang-orang yang sudah dan akan naik ke “atas” (maju), baik karena alasan untuk *survive* maupun alasan yang lain. Akhirnya, seseorang *enggan* untuk maju dan bahkan mengalami frustrasi karena selalu akan dirintangi dan dihalangi. Fenomena berpikir “kaplingan” ini tidak sedikit membawa mudarat, seperti tidak kritis terhadap persoalan, merasa benar sendiri, dan merasa superior atas yang lain. Budaya “kaplingan” ini pada gilirannya menciptakan masyarakat berjiwa tidak rasional, atau masyarakat kepiting, di mana semua dialihkan kepada kekuatan negatif kelompok dan individu yang superior atau semua merasa paling superior baik mengenai kebijakan maupun implementasinya.

Tumpang-tindih program studi juga merupakan persoalan tersendiri ini bukanlah soal sederhana, melainkan cukup kompleks bagi kepentingan lulusan atau sarjana yang bersangkutan di masa depan. Belum lagi ditambah dengan (iming-iming) *double degree* (gelar ganda) sekaligus dari sebuah studi di perguruan tinggi yang mengalami “pemaksaan” yang sangat membingungkan karena lulusan yang dihasilkan hanya amatiran dan “karbitan”, kuning tapi belum matang. Akhirnya, negeri ini seolah-olah tidak pernah mau menghargai suatu keinginan yang bergerak ke arah puncak perjalanan kehidupan.

### **Penyakit Dikotomi**

Kiranya anggapan sebagian masyarakat bahwa ilmu terdiri dari dua bagian— antara ilmu agama dan ilmu umum— sampai sekarang masih menjadi perdebatan yang tak kunjung usai. Bahkan lebih ironis lagi dikatakan bahwa agama itu bukan ilmu, artinya wacana agama adalah sesuatu yang lepas dari wacana ilmiah. Asumsi ini kemudian menimbulkan pemetakan lebih jauh antara apa yang disebut dengan *revealed knowledge* (pengetahuan yang bersumber dari wahyu Tuhan) dan *scientific knowledge* (pengetahuan yang bersumber dan berasal dari analisa pikir manusia) seperti filsafat, ilmu-ilmu sosial (*social sciences*), ilmu-ilmu

humaniora (*humanities sciences*), ilmu-ilmu alam (*natural sciences*), dan ilmu-ilmu eksakta (*mathematic sciences*).

Perbedaan itu terjadi karena, selain sumber dan medan garapan berbeda, juga adalah perbedaan titik tolak. Jika ilmu agama (*revealed knowledge*) berangkat dari sebuah kepercayaan, maka ilmu umum (*scientific knowledge*) berangkat dari keraguan. Sekalipun anggapan ini sesungguhnya tidak seluruhnya benar, karena masing-masing “menyisakan” pelbagai persoalan metodologis di dalam menemukan kebenaran sejati.

Pemetaan ini kemudian berimplikasi kepada apa yang disebut al-Ghazali (w. 1111 H), dengan *ilmu `ain* dan *ilmu kifayah*. Ilmu `ain adalah ilmu yang wajib ditimba dan dicari oleh setiap orang beriman pada setiap situasi dan kondisi. Nurcholish Madjid, misalnya, dan kawan-kawan Paramdina Mulya, menyebut *ilmu `ain* ini dengan ilmu-ilmu tradisional, seperti fiqh dan ushul fiqh, akidah dan ilmu kalam, tafsir dan ilmu tafsir, hadis dan ilmu hadis, akhlak dan tasawuf, dan sebagainya—yang banyak diajarkan di pesantren dan madrasah. Sedangkan ilmu kifayah adalah suatu ilmu bilamana salah satu dari sekian komunitas orang beriman di sekitar telah menekuninya maka yang lain tidak wajib mempelajarinya. Kerangka konseptual ini pun akhirnya berimplikasi kepada ilmu wajib dan ilmu tidak wajib, ilmu akhirat dan ilmu dunia, ilmu Islam dan ilmu Kafir, ilmu Timur dan ilmu Barat, dan seterusnya.

Dengan memberikan penekanan yang agak berlebihan pada ilmu-ilmu agama (*al-`ulûm al-dîniyyah* atau *al-`ulûm al-Islâmiyyah*) di dalam tradisi atau sistem pendidikan Islam, maka menempatkan ilmu-ilmu “non-agama” dan “keduniaan” khususnya ilmu-ilmu kealaman dan eksakta—sebagai akar-akar pengembangan sains dan teknologi—pada posisi yang marginal. Supremasi seperti ini pernah dilakukan al-Ghazali di dalam membangun struktur kurikulum keilmuan Islam, di mana ilmu-ilmu kealaman dan eksakta berada pada posisi lebih rendah dibandingkan pengetahuan yang diwahyukan. Sikap demikian muncul oleh karena, meminjam istilah Azyumardi Azra dalam Charles Michael Stanton (1994:

vii), adanya pandangan bahwa ilmu-ilmu agama merupakan “jalan tol” menuju Tuhan. Sebelum kehancuran aliran Teologi Mu`tazilah pada masa Khalifah Abbasiyah, al-Ma'mun (198-218/813-833), ilmu-ilmu kealaman dan eksakta bukan sesuatu yang tidak ada di dalam kurikulum madrasah atau *al-Jâmi'ah*. Tetapi, dengan runtuhnya aliran Mu`tazilah terjadilah “pemakruhan”—untuk tidak menyatakan “pengharaman”—terhadap ilmu-ilmu “non-agama”. Sebelum proklamasi kemerdekaan tanggal 17 Agustus 1945, sebagai resistensi atas kolonialisme di Indonesia sebagian dari para ulama dan pemandu pendidikan keagamaan—madrasah dan pesantren—umumnya “mengharamkan” segala sesuatu yang berkolaborasi dengan kaum kolonial seperti bahasa, seni, tradisi, dan tak terkecuali ilmu pengetahuan yang mereka miliki.

Pemetakan keilmuan di atas pun akhirnya menyudutkan peran agama ke arah semata-mata upacara ritual dan simbolik yang mati. Peran agama sebagai *alternative solution*—sebagaimana lahirnya setiap agama sebagai pengubah dan sekaligus pembentuk peradaban baru yang “revolusioner”, seperti al-Qur'an, misalnya, sangat “revolusioner” pada zamannya—bagi persoalan-persoalan kemanusiaan secara universal menjadi hampa. Agama dibiarkan tumbuh dalam kesendirian pribadi dan dalam bentuk formalitas. Sehingga agama menjadi tidak berfungsi (*disfunction*) karena pemetakan yang bersifat dikotomis di atas.

Penyakit dikotomis keilmuan ini kiranya menjadi salah satu penyebab kemunduran umat Islam. Ajaran Kitab Suci yang kaya akan pesan-pesan moral dan ilmu pengetahuan hanya dipahami secara parsial. Akibatnya, sistem pendidikan Islam—sebagai manifestasi daripada pesan-pesan tersebut—yang berlangsung selama ini mengalami alienasi dan bahkan terkesan *under class* dibandingkan dengan lembaga-lembaga kependidikan lainnya.

Mengembalikan pemahaman parsial adanya dualitas keilmuan ini ke arah integrasi kiranya membutuhkan keberanian serius dari pelbagai kalangan. Pembacaan ulang terhadap visi, misi, dan orientasi sistem pendidikan adalah sesuatu yang *urgen* bila tidak ingin terjebak pada “pengulangan” tradisi yang tak

memiliki kemampuan menjawab persoalan-persoalan kekinian dan masa depan. Sekalipun persoalan yang mendasar bukanlah terletak pada dikotomi dan integrasi, melainkan pada bagaimana menanamkan pemahaman holistik (*kaffah*) terhadap ajaran agama yang universal dan kosmopolit. Karena di dalam ilmu sebenarnya tidak mengenal dikotomi dan disintegrasi, melainkan spesialisasi-spesialisasi yang berkembang semakin cepat, kompetitif, dan berkualitas.

Al-Qur'an sebagai kitab rujukan umat Islam sebenarnya tidak mengenal dikotomi. Al-Qur'an justru menginstruksikan kaum beriman untuk senantiasa ber-*tafakkur* (QS. Âli `Imrân [3]: 189-190) dan ber-*tasyakkur* (QS. al-Nahl [16]: 114). Perintah memikirkan segala ciptaan Tuhan di langit dan di bumi melalui hukum-hukum-Nya di dalam al-Qur'an mengandung pengertian bahwa sains (*science*) merupakan jalan untuk mendekati Kebenaran Tuhan. Karena kata *fakkara*, seringkali diterjemahkan dengan *to reflect* atau refleksi, dalam bahasa Indonesia kata ini mengandung unsur makna merenung. Perenungan seseorang di atas aras pemikiran seringkali harus diimbangi dengan dzikir, karena ketika pikir tidak bisa bicara akan Kebenaran maka panggilan iman (*dzikr*) mesti tampil memberikan justifikasi ke arah Kebenaran sesungguhnya. Sedangkan *tasyakkur*, berarti memanfaatkan nikmat dan karunia Tuhan dengan akal modern, sehingga kenikmatan itu bertambah atau mengandung berkah. Dalam istilah modern bersyukur berarti memanfaatkan segenap kemampuan teknologi secara maksimal dan positif baik untuk pribadi maupun masyarakat. Dan orang yang mampu mengharmonikan kedua unsur tersebut—*tafakkur* dan *tasyakkur*—disebut *ûlû al-albâb*.

Jadi, orientasi sains dan teknologi sesungguhnya merupakan instruksi utama al-Qur'an bagi terbentuknya *ûlû al-albâb*, yaitu seseorang yang dengan pikir dan dzikirnya mampu melahirkan gagasan-gagasan imajinatif bagi peradaban manusia dan lingkungannya, di samping memberikan penekanan pada nilai dan moral. Untuk menguak hikmah di balik putaran siang dan malam, segala ciptaan di langit

dan di bumi, dan segala bentuk pergolakan di dunia hanya bisa didekati dengan penguasaan sains dan teknologi.

Karena itu, paradigma suprematif di atas perlu di(de/re)-konstruksi bila tidak ingin sistem pendidikan Islam mengalami ketertinggalan. Sebab paradigma suprematif itu hanya akan mengantarkan pada parsialitas pemahaman dan sensitivitas peradaban yang marjinal. Perlu di-“waspadai” dewasa ini berkembang kegandrungan kaum beriman untuk “menelaah” sesuatu yang bersifat mistik, eskapis, dan klenik, daripada sesuatu yang rasional yang berpretensi positif bagi perkembangan peradaban manusia. Kaum beriman lebih tertarik meneliti—untuk tidak mengatakan lebih suka mendaur ulang—keyakinan-keyakinan otoritas masa lampau daripada membangun penelitian yang berorientasi kepada manusia yang siap pakai menghadapi pergaulan global, yang ditandai dengan kemampuan seluas-luasnya dalam mengakses informasi, komunikasi, sains dan teknologi. Terdapat fenomena yang sejak lama bahwa Mahasiswa UIN/IAIN/STAIN, misalnya, lebih suka meneliti karya-karya ulama masa lampau seperti al-Ghazâlî, al-Hallâj, al-Jillîy, dan sebagainya yang *nota bene*-nya “kering” daripada persoalan-persoalan praksis yang sedang berjalan dan sesuatu yang mengarah ke masa depan. Konsep *maqâmât* dan *ahwâl*, sifat-sifat Tuhan yang selama ini dikenal dengan sifat dua puluh, tingkatan spiritual manusia ala “Sufî”, dan sebagainya, yang cenderung tidak memiliki *elan vital* dan tidak relevan dengan kebutuhan perkembangan zaman lebih diminati oleh mahasiswa-mahasiswa Islam daripada mempelajari konstelasi politik, sosial, dan kebudayaan masyarakat yang terjadi di/untuk realitas kehidupan dewasa ini. Padahal suatu sistem pendidikan yang baik adalah sistem yang memiliki relevansi secara profesional dan proporsional terhadap kebutuhan zaman. Yang perlu ditekankan di sini adalah bahwa sejatinya suatu sistem pendidikan Islam harus bisa mengharmonikan atau mengintegrasikan dikotomi di atas. Karena Islam sebagaimana diredaksikan di dalam al-Qur’an tidaklah mengenal dikotomi ilmu, dengan pengertian bahwa “berilmu berarti beragama dan beragama berarti berilmu” (*wa kullu man bi ghairi*



`ilmin ya`malu=*a`mâluhû mardûdatun lâ tuqbalu*.) barangsiapa yang beramal tanpa ilmu, maka amalnya ditolak atau tidak diterima). Tetapi perlu diketahui pula bahwa ilmu (*science*) tidaklah bebas nilai, melainkan bebas dinilai. Artinya, rahasia kesuksesan sejati adalah terletak pada usaha harmonisasi ilmu dan agama dengan memberikan penekanan kepada kebebasan, demokrasi, etika, dan sekaligus estetika akademik. Sejatinya kepemimpinan Iptek juga mengharuskan pengawalan imtak untuk memperoleh kesuksesan sejati.

### **Penyimpangan Profesionalitas Tenaga Edukatif**

Sejak sejarah manusia lahir mewarnai rutinitas kegiatan alam fana ini, pendidikan sudah merupakan “barang penting” dalam komunitas sosial. Adam, sebagai manusia yang memulai kehidupan baru di jagad raya ini, senantiasa dibekali ‘akal’ untuk mempelajari setiap yang ia temukan dan kemudian menjadikannya sebagai konsep atau pegangan hidupnya.

Di zaman yang sudah modern ini, pendidikan juga masih dianggap sebagai kekuatan utama dalam komunitas sosial untuk mengimbangi laju berkembangnya sains dan teknologi. Persepsi masyarakat ini kiranya telah mampu memobilisasi kaum intelek untuk selalu merespons secara simultan terhadap perkembangan dan sistem pendidikan berikut unsur-unsur yang terkait yang berpretensi positif bagi keberhasilan pendidikan.

Bila melihat lebih jauh ke arah sub-sistem yang selalu menjadi kendala dan sekaligus menjadi penentu berhasil tidaknya pendidikan, maka simbol ‘guru’ selalu muncul ke permukaan menjadi topik diskusi, seminar, dan pertemuan lainnya yang selalu aktual dibahas lantaran permasalahan yang dihadapi tenaga edukatif itu tidak pernah selesai. Guru, diakui atau tidak, akan selalu menjadi unsur penting yang menentukan berhasil tidaknya pendidikan. Orang boleh bilang bahwa pendekatan CBSA, Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*), dan KBK (Kurikulum Berbasis Kompetensi) yang sekarang *trendi* memang menekankan pada aktivitas dan kompetensi peserta didik ketimbang

guru. Namun pada kenyataannya keterlibatan (*commitment*) guru masih sangat dominan dalam menentukan berhasil tidaknya proses pembelajaran. Sebab itu, apa pun formulasi para pemandu dan pakar pendidikan mengenai strategi proses pendidikan dan pembelajaran, mau tidak mau harus menempatkan guru dalam posisi strategis di dalamnya.

Sementara keberadaan dan proses pengadaan guru akhir-akhir ini banyak suara sumbang yang terkesan tidak puas dengan kenyataan yang ada. Mencermati lebih lanjut masalah ini nampaknya suara sumbang itu bukan saja luapan emosional dari sementara orang yang antipati terhadap pendidikan keguruan sebagai pemasok terbesar tenaga edukatif. Akan tetapi, juga sebagai refleksi fenomenologis *fans*-nya yang sering melihat ketimpangan pada keberadaan guru yang ada. Sekedar contoh sederhana, guru hasil produk diploma Universitas Negeri (dulu IKIP) atau UIN/IAIN/STAIN Fakultas/Jurusan Tarbiyah, misalnya, banyak memperoleh gelar dengan program “karbitan” yang hasil produknya akan “kuning tapi tidak matang” atau dipaksa matang sebelum waktunya. Apalagi guru hasil produk Diploma I yang masa kuliah bersih hanya sekitar delapan bulan harus menerima materi-materi kuliah secara bulat untuk diajarkan di SMP atau wajib belajar sembilan tahun, di samping harus mengikuti mata kuliah umum (MKDU), dan lagi harus menekuni seperangkat mata kuliah kependidikan. Sudah barang tentu teori-teori program diploma yang *ready stock* itu sangat sulit mencapai hasil yang optimal.

Belum lagi tuntas masalah pengadaan guru, sampai saat ini, kalau mau jujur, telah banyak terjadi profesionalitas guru. Apa pun alasannya yang jelas tidak sedikit tenaga guru yang mengajar bidang studi bukan pada *vaks*-nya (tidak sesuai dengan disiplin ilmu yang diterima di bangku kuliah). Hal ini bukan berarti guru tersebut tidak akan profesional. Melainkan meragukan profesionalitasnya pada bidang studi yang bukan pada vaksnya adalah suatu hal yang wajar. Apalagi biasanya penyimpangan profesionalitas ini terjadi pada guru yang baru

ditempatkan. Praktis, mereka memegang materi yang dipaksa menguasai saat itu juga, dengan mental yang masih belum stabil dan nafsu yang masih dominan.

Melihat kenyataan tersebut siapa pun akan merasa prihatin dan senantiasa timbul pertanyaan, “mampukah guru tersebut mengajar bidang studi yang bukan disiplin keilmuannya?” Mungkin mampu, sebab paling tidak, ia pernah belajar bidang studi tersebut pada sekolah lanjutannya dulu, atau kalau tidak pernah, ia pun mungkin sanggup menguasainya dengan bekal pisau intelektual yang dimiliki setelah diasah disekolah tempat ia menimba ilmu dulu. Namun sebenarnya tugas guru tidak hanya sekedar menguasai materi, lebih dari itu guru harus profesional dalam membentuk kepribadian siswa (mendidik) yang *nota bene*-nya guru harus mampu secara psikis memahami bidang studi yang dipegangnya dari mengerti, memahami, sampai bagaimana menyikapinya. Sebagai yang pernah disinggung oleh Fuad Hasan (mantan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI, sekarang Mendiknas) bahwa sasaran pendidikan bukan hanya untuk membuka peluang (*having*), memiliki ilmu pengetahuan, teknologi, keterampilan, dan keahlian; lebih dari itu, di sisi lain pendidikan tidak boleh mengabaikan tugasnya untuk membangun pribadi sebagai penanggung jawab keberlangsungan eksistensi manusia. Bahkan menurut Fuad, pendidikan lebih ditujukan kepada mantapnya kesejatian diri pribadi (*being*).

Lalu bagaimana dengan tenaga edukatif (guru) tadi yang dipaksa menguasai dan mengajar bidang studi yang bukan *vaks*-nya dengan mental yang belum setabil dan nafsu yang masih dominan, akankah dapat memenuhi dua sasaran pendidikan tadi? Tentu saja kebijaksanaan menjadikan jalan-pintas ini adalah tindakan yang spekulatif. Untuk menanggulangi kemungkinan terjadinya penyimpangan profesionalitas dalam pelbagai permasalahan sosial, sebenarnya agama jauh-jauh sebelumnya telah memberikan isyarat kepada manusia agar tidak mengambil jalan pintas dengan melakukan atau memperlakukan orang lain di luar kemampuannya. Hal ini dapat direnungi dari Kalimat Tuhan yang tercipta dalam pelbagai versi. *Pertama*, versi kalimat pasif seperti dalam QS. al-Baqarah [2]:

233, “*Seseorang tidak dibebani melainkan menurut kadar kemampuannya*”. *Kedua*, versi kalimat aktif seperti QS. al-Baqarah [2]: 286, “*Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kemampuannya*,” dan QS. al-An`âm [6]: 152, “*Kami tidak memikulkan beban pada seseorang melainkan sesuai dengan kemampuannya*.” Kemudian Allah swt. secara jelas menuntun manusia agar tidak mengerjakan sesuatu di luar kemampuannya, sebagaimana firman-Nya dalam QS. al-An`âm [6]: 135, “*Katakanlah: Wahai kaumku, bekerjalah menurut profesimu masing-masing, sesungguhnya aku adalah orang yang bekerja. Kelak kamu akan mengetahui, siapakah (di antara kita) yang akan memperoleh hasil yang baik*.”

Ayat tersebut menurut al-Zamakhshari dalam *al-Kasysyâf*, sebagaimana dikutip oleh Mushthafâ al-Marâghy, mengandung dua pengertian. *Pertama*, bekerjalah sesuatu yang mungkin dan mampu dikerjakan. *Kedua*, bekerjalah sesuai dengan kehendakmu dan sesuai dengan keberadaanmu. Artinya, manusia diinstruksikan untuk melakukan sesuatu sesuai dengan profesi dan kemampuannya tanpa adanya pemaksaan dan dipaksakan (Ahmad Mushthafâ al-Marâghîy, *Tafsîr al-Marâghîy* [Beirut: Dâr al-Fikr, Vol. VII, 1974: 40]).

Demikian Tuhan me-*wanti-wanti* kepada hamba-Nya agar melakukan sesuatu sesuai dengan kadar kemungkinan, kemampuan, dan sesuai dengan hasrat seta disiplin keilmuannya. Manifesto Ilahi tersebut tidak lain merupakan indikasi strategis ke arah pencapaian tujuan akhir dari setiap dan pelbagai bentuk program apa pun, termasuk pendidikan. Dalam arti, menempatkan seseorang pada posisinya yang dikuasainya adalah kunci keberhasilm dalam menjalankan organisasi. Sebaliknya, menempatkan seseorang bukan pada posisinya atau menempatkan diri sendiri pada posisi yang bukan pada tempatnya adalah pintu kehancuran. Sebab di situ akan tumbuh jamur-jamur kejemuan yang akan melalaikan tugas yang diembankannya. Sehubungan dengan ini, Nabi saw. Bersabda, “*Jika suatu urusan diserahkan kepada orang yang bukan profesi (ahli)-nya, maka tunggulah saat kehancurannya*.”

Ibn Hajar al-`Asqalânîy mengomentari hadis itu tentang terjadinya penyimpangan profesionalitas (*wussida al-`amr ilâ ghairi ahlihî*), itu akan terjadi jika kebodohan merajalela dan ilmu pengetahuan terputus. Yaitu menyerahkan urusan kepada orang yang bukan ahlinya berarti menyebarkan kebodohan yang pada gilirannya akan memutuskan tali kesinambungan ilmu pengetahuan. Keadaan demikian menurut Ibn Hajar akan mendatangkan kehancuran (Ibn Hajar al-`Asqalânîy, *Fath al-Bârîy* [Beirut: Dâr al-Fikr, Vol. I, t.th.: 143]).

Apalagi penyimpangan profesionalitas itu berkenaan dengan masalah pendidikan yang *nota bene*-nya sebagai pembentuk pribadi dari generasi ke generasi yang akan memikul beban *khalifah fi al-ardl*. Lebih-lebih jika hal itu terjadi pada tenaga edukatif (guru) yang banyak memiliki andil terhadap berhasil tidaknya pendidikan. Sebab bidang keguruan dan kependidikan bukanlah rutinitas pengulangan, kebiasaan, kerjaan amatiran, dan dengan cara asal *trial and error*. Melainkan suatu bidang yang memerlukan proses perencanaan yang mantap dan manajemen yang mampu memperhatikan komponen-komponen dalam suatu sistem proses (dari *input* sampai *output*). Suatu bidang yang memerlukan konsep teori politik, kerangka operasional, dan evaluasi keguruan dan kependidikan yang cukup lama dalam pendidikan dan pelatihan sejak pendidikan dasar (*basic education*) sampai pada pendidikan profesional keguruan.

Agar suatu profesi dapat menghasilkan mutu produk yang baik, menurut Muhaimin (2002:18), harus dibarengi dengan etos kerja yang mantap pula. Ada tiga ciri dasar yang bisa dijadikan ukuran untuk melihat bahwa suatu pekerjaan dilakukan secara profesional dan etos kerja yang tinggi. *Pertama*, keinginan untuk menjunjung tinggi mutu pekerjaan. *Kedua*, menjaga diri dalam melaksanakan pekerjaan. *Ketiga*, keinginan untuk memberikan layanan kepada masyarakat—khususnya peserta didik—melalui kerja profesional yang baik. Di sini perlu dicatat bahwa ada keterkaitan erat antara etos kerja, profesionalisme, dan mutu produk kerja seseorang. Keberhasilan atau kegagalan seorang guru dalam meningkatkan mutu hasil pendidikan, demikian Muhaimin, bergantung

pada profesionalitas dan etos kerja yang dibangunnya. Karena eksistensi guru dalam perspektif kependidikan Islam adalah orang yang memiliki karakteristik-karakteristik sebagai berikut: 1). Komitmen terhadap profesionalitas, mutu proses dan hasil kerja, melekat pada dirinya sikap dedikatif dan perbaikan yang terus menerus 2). Menguasai ilmu dan mampu mengembangkannya serta menjelaskan fungsinya dalam kehidupan, baik secara teoritis maupun praksis (pengalihan ilmu pengetahuan, [*transfer of knowledge*], internalisasi, dan implementasi); 3). Mendidik dan menyiapkan peserta didik agar mampu berkreasi, mengatur dan memelihara kreasi itu bagi kemamfaatan diri, masyarakat, dan alam sekitarnya; 4). Mampu menjadikan dirinya sebagai model, pusat anutan teladan, dan konsultan bagi peserta didik; 5). Mampu bertanggungjawab dalam membangun peradaban di masa depan.

Dari visi manapun dan dalam dimensi apa pun penyimpangan profesionalitas akan merugikan. Kebijakan yang memelihara penyimpangan profesionalitas adalah garapan spekulatif yang hanya akan menghapus harapan tercapai tujuan pendidikan itu sendiri. Lalu sampai kapankah penyimpangan profesionalitas tenaga edukatif itu akan berlangsung, sementara dampak negatifnya sudah jelas? Tentu masih perlu pemikir-pemikir kreatif dan orang-orang idealis yang mampu mendongkrak citra kependidikan kita ke arah yang makin profesional.

### **Pendidikan sebagai Jendela Masa Depan**

Jika agamawan cenderung mengkokohkan “tujuan” dan “hakikat” hidup seorang manusia, maka filosof cenderung menanyakan “kemungkinan-kemungkinan” hidup dari dan ke mana akan dibawa akhirnya. Jika dulu orang suka menggunakan “tanda seru” di dalam rangkaian hidup, maka manusia modern lebih banyak menggunakan “tanda tanya” bahkan menjadikan dirinya sebagai “tanda tanya.” Dua tanda tanya bahasa ini—tanda seru dan tanda tanya—menyifatkan dua dunia yang berbeda, dunia dahulu dan dunia sekarang. Tanda seru menyifatkan adanya dunia yang tetap, baku, stabil, ditentukan, dan tertutup.

Dunia tanda seru adalah dunia kebenaran dan kepastian yang menyingkirkan pertanyaan dan kesangsian hidup. Dunia tanda seru adalah dunia statis daripada dinamis, dunia konservatif daripada progresif, dan dunia stabil daripada evolutif. Sebaliknya, dunia tanda tanya menyifatkan adanya dunia keterbukaan, dunia yang menekankan relativitas dan historisitas, dunia dengan penuh dinamis, progresif, dan evolutif (P.A. van der Weij, 2000: 17-18).

Pertanyaan-pertanyaan apa pun diajukan dalam kehidupan adalah seruan orientasi dinamis, progresif, dan evolutif. Pertanyaan merupakan alat pendobrak kebekuan dan ketertutupan hidup yang menghimpit setiap manusia. Pertanyaan merupakan indikasi kecerdasan seseorang melihat kemungkinan masa depan lebih baik. Kenapa demikian? Karena hidup adalah gerakan. Sesuatu bisa dikatakan hidup bila ia bergerak (dinamis). Tidak semua sesuatu yang bergerak dikatakan hidup, kecuali gerakan yang membawa kepada keberkahan. Keberkahan membawa kepada kebertambahan, kenikmatan, dan kebahagiaan (*al-Hayâh hiya al-harakah, wa al-Harakah hiya al-barakah, wa al-Barakah hiya al-ziyâdah wa al-ni`mah wa al-sa`âdah*). Orang yang tidak mau bergerak secara dinamis, progresif, dan evolutif disebut miskin (ungkapan *miskin* berasal dari bahasa Arab, *sakana* yang berarti *diam, statis, dan beku*). Orang miskin (*diam, statis, dan beku*) disebut pengangguran, baik karena faktor internal maupun pengaruh eksternal. Yang dimaksud faktor internal, misalnya, adalah rasa malas, rasa tidak berharga (*minder*), dan rasa tidak memiliki baik *special skill, life skill*, maupun *leader life skill*. Sedangkan pengaruh eksternal dimaksud adalah faktor-faktor seperti ekonomi, sosial, politik (sistem kekuasaan dan pemerintahan), dan budaya, serta faktor global.

Al-Sya'râwî melukiskan bahwa hidup adalah keberadaan sesuatu dalam kondisi yang memungkinkan melaksanakan fungsi-fungsi yang dituntut darinya (Muhaimin, 2003: 10). Apa saja yang dituntut dari fungsi manusia di dalam kehidupan kiranya tidak bisa dilepaskan dari kemampuan-kemampuan yang dimiliki, seperti kemahiran, keahlian, dan keterampilan. Al-Qur'an menyatakan,

“Allah swt tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kemampuannya” (QS. al-Baqarah [2]: 286).

Tetapi hidup dan kehidupan kadang tidaklah seperti yang dibayangkan. Sebab hidup juga menyifatkan pilihan-pilihan dan pendakian-pendakian (*clamberings*) yang membutuhkan kecakapan. Karena itu, hidup harus diperjuangkan dan merelakan diri untuk berkorban. “*Berani hidup berarti berani berisiko,*” demikian kata-kata hikmah yang seringkali didengungkan para filosof agar manusia memahami ujian-ujian dan sekaligus konsekuensi-konsekuensi hidup baik yang ada di bawah kendali rasio maupun di luar pertimbangan logika.

Jadi, gaya hidup (*life style*) seseorang bergantung pada kemampuan kualitatif yang dimiliki khususnya pendidikan. Pendidikan merupakan jendela pembuka bagi mimpi-mimpi dan cita-cita seseorang di dalam menjalani hidup. Nabi saw. bersabda, “*Barangsiapa yang ingin memperoleh kebaikan di dunia, makauntutlah ilmu; dan barangsiapa yang ingin mendapatkan kebaikan di akhirat, makauntutlah ilmu; dan barangsiapa yang ingin memperoleh kebaikan di kedua-duanya, makauntutlah ilmu*” (HR. Muslim, lihat: Muhammad Athiyah al-Abrasyi, 1970: 37).

Orang sering bertanya, “mengapa dia jatuh miskin?” “Kenapa orang itu bisa beranjak dari hidupnya yang susah?” “Kenapa orang itu hidupnya gelandangan, pengangguran, dan menjadi benalu bagi yang lain?” Jawaban yang kerap kali diajukan adalah pendidikan. Karena pendidikan memberikan peranan sentral bagi keberlangsungan hidup seseorang. Seperti dikatakan Andrias Harefa (2001), bahwa warna corak kehidupan seseorang bergantung pada seberapa besar volume orang itu mau menjadi pembelajar di sekolah kehidupan ini. Artinya, konstruksi mimpi-mimpi dan cita-cita seseorang akan menjadi istana kehidupan yang nyata bila ia meleburkan diri di kolam pendidikan. Jangan ditanyakan, “sudah berapa banyak ilmu yang didapatkan dari buku/bangku kuliah,” tapi tanyakanlah, “sudah berapa banyak waktumu, engkau hibahkan membaca buku/bangku kuliah.”



Secara sosiologis, pendidikan selain memberikan amunisi memasuki masa depan, ia juga memiliki hubungan dialektikal dengan transformasi sosial-masyarakat. Seperti dikatakan Emile Durkheim mengenai “On Education and Society” dalam Jerome Karabel dan A.H. Halsey (1977: 92), bahwa transformasi pendidikan selalu merupakan hasil dari transformasi sosial-masyarakat, dan begitulah sebaliknya. Pola dan pelbagai corak sistem pendidikan menggambarkan corak dari tradisi dan budaya sosial-masyarakat yang ada. Sistem pendidikan pesantren, misalnya, pada dasarnya merupakan usaha kelompok masyarakat Islam di Jawa untuk memelihara dan mempertahankan paham Islam tradisional demi tegak dan kokohnya “Warga Ahlussunnah wal Jama’ah” (Zamakhsyari Dhofier, 1982). Kerangka sosiologis ini memberikan pengertian bahwa suatu sistem pendidikan dibangun guna melaksanakan “amanah masyarakat” untuk menyalurkan anggota-anggota (peserta didik)-nya ke dalam posisi-posisi tertentu (Waskito Tjiptosamito, 1976:3-19). Artinya, suatu sistem pendidikan bagaimana mampu menjadikan dirinya sebagai mekanisme alokasi posisionil bagi sivitas akademika untuk menghadapi masa depannya.

Ilmu (*al-`ilm*) di dalam Islam, yang seringkali diterjemahkan dengan sains (*science*), merupakan materi pokok pendidikan yang harus diajarkan di sekolah-sekolah karena fungsinya sebagai penentu pola hidup masyarakat, seperti mobilitas sosial (berpindah-pindah atau bepergian dari satu tempat ke tempat lain), pengetahuan kehidupan (individual maupun sosial), kerangka nilai dan tradisi, dan sebagainya. Sebagai kerangka mobilitas sosial, ilmu pengetahuan atau sains telah menemukan cara-cara merubah satu bentuk energi ke bentuk lainnya, lebih praktis, lebih pragmatis, dan lebih berdaya guna bagi kehidupan manusia. Contoh yang sangat jelas adalah penggunaan *hand phone* dewasa ini mampu mengdongkrak nilai-nilai keakraban dan sekaligus merenggangkan silaturahmi fisik antar sesama. Ini menggambarkan bahwa betapa kemajuan sains melalui pendidikan, penelitian, dan eksperimentasi memiliki pengaruh besar bagi kehidupan masyarakat.

Pelbagai kemajuan sains dan teknologi di dalam kehidupan masyarakat bisa dirumuskan dalam kerangka paling mendasar sifatnya, yaitu bahwa sains itu tumbuh dan berkembang melalui proses pendidikan. Plato (400 tahun SM), dikenal banyak kalangan dan ilmuwan oleh karena ia mendirikan sekolah yang disebut *academica*. Pendidikanlah yang meneruskan sejumlah pengetahuan (*knowledge*) dari generasi ke generasi, di-(de/re)konstruksi sesuai kebutuhan masyarakat pengguna di setiap zaman. Pendidikan hadir menyapa manusia untuk mengetahui sesuatu, baik mengenai lingkungan sosial maupun lingkungan alamnya.

Pengetahuan lingkungan alam bisa diperoleh melalui proses pembelajaran yang disebut observasi. Kemudian dari observasi diketahui mengenai mekanisme hukum-hukum alam (*the recognition of the law of nature*). Lalu muncul apa yang melekat pada manusia keinginan tahu (*inquiry*) dan pikiran rasional guna menguak “misteri” alam ini. Ini menunjukkan bahwa pendidikan memberikan rasa “keberpihakan” kepada peserta didik, yaitu keberpihakan kepada sesuatu yang rasional dan berguna, dan pada gilirannya menimbulkan suatu motivasi yang secara kokoh mampu menentukan pilihan terbaik bagi masa depannya.

Kiranya masyarakat sepakat bahwa pendidikan merupakan sarana merubah masa depan. Pendidikan diyakini sebagai amunisi yang mampu memberikan kemampuan teknologis, fungsional, informatif, dan terbuka bagi pilihan utama masyarakat. Kecenderungan ini makin menguat manakala budaya global membikin masyarakat semakin terbuka dan sistematis yang lebih ditentukan oleh kompetensi rasional-individual, penguasaan teknologi dan informasi, dan kerja keras; bukan lagi ditentukan oleh sesuatu yang tidak rasional seperti karisma, kesalehan lahiriah, keturunan, atau seperti dikatakan Francis Fukuyama (1995) dengan *family oriented association*, yaitu suatu masyarakat yang menekankan pada kekuatan kelompok, baik karena ikatan darah, etnis, maupun wibawa institusi keagamaan. Pun juga pendidikan dipersepsi sebagai wahana bagi tumbuhnya daya kritis, kreatif, akar kecerdasan personal, sosial, dan kemanusiaan

di tengah-tengah pluralisme. Pluralisme kehidupan mengharuskan pelaku kehidupan ini dibekali pendidikan yang bernilai positif menuju pribadi pintar, keratif, dan berbudi luhur (Abdul Munir Mulkhan, 2001). Orang yang cerdas/pintar selalu menggunakan nalarnya secara benar dan objektif. Orang kreatif mempunyai banyak pilihan dalam memenuhi kepentingan hidupnya. Orang arif dan luhur budi bisa menentukan pilihan tepat dan menolak cara-cara kekerasan. Kecerdasan dan kearifan bersumber dari daya kritis dan kesadaran atas nilai diri dan sosial, sehingga tumbuh kepedulian pada sesama. Karena itu, demikian Mulkhan, proses pembelajaran haruslah dibebaskan dari doktrin legal formal, seperti baik-buruk, benar-salah, halal-haram, mukmin-kafir, dan sebagainya yang dapat mengebiri peserta didik kepada keberpihakan parsial. Proses pembelajaran hendaknya juga dijauhkan dari proses reproduksi ideologi kelas dominan yang memaksa nilai-nilai kependidikan ke arah komoditi bisnis dan langgengnya kekuasaan. Proses pembelajaran hendaknya diarahkan pada terciptanya transformasi dan edukasi sosial secara menyeluruh.

Yang jelas, belajarlah! Karena dengan belajar semua menjadi mungkin dan kebebasan memilih menjadi lebih terbuka bagi munculnya alternatif masa depan yang lebih. Seorang pembelajar akan senantiasa merasa bodoh dan haus akan ilmu baru, laksana seseorang dalam kehausan lalu ia meminum air garam maka ia justeru semakin haus dan haus. Sabda Nabi saw, “Ilmu akan menjaga dirimu dan karena itu, kamu mampu menjadi kekayaanmu” (*al-`ilm yahfazhuka wa `anta tahfazh al-mâl*). Jadi, ilmu dan orang berilmu merupakan pengawal sejati kelangsungan kehidupan manusia.

### **Menggagas *Academic Excellence* Sistem Pendidikan Islam**

Diakui bahwa pendidikan sistem madrasah lahir sebagai jawaban atas kebutuhan belajar/pendidikan yang tumbuh di masyarakat, sehingga eksistensinya bergantung pada masyarakat sebagai pengelolanya. Jika masyarakat yang berkepentingan memiliki sumber dana dan sumber daya manusia yang cukup

maka pengelolaan madrasah akan baik. Sebaliknya, jika sumber dana dan sumber daya manusia yang dimiliki tidak cukup maka pengelolaan madrasah akan apa adanya.

Ada anggapan bahwa madrasah lahir atas ketidakpuasan terhadap sistem pesantren yang semata-mata menitikberatkan pada agama di satu pihak dan sistem sekolah yang ketika itu tidak menghiraukan pendidikan agama (Djaelani, 1982:18). Karena itu bisa dikatakan bahwa kehadiran madrasah dilatarbelakangi oleh keinginan untuk memberlakukan secara seimbang antara ilmu agama dan ilmu umum dalam kegiatan pendidikan di kalangan umat Islam (Bawani, 1987:107).

Penjelasan di atas mengandaikan adanya dua idealitas yang harus dipegangi oleh pendidikan sistem madrasah. *Pertama*, madrasah sebagai institusi pendidikan harus dikembalikan ke dan untuk kepentingan masyarakat. Konsolidasi interaktif antara madrasah dan masyarakat harus terus dibina bagi tercapainya tujuan bersama. Seiring dengan deregulasi otonomi daerah dan desentralisasi pendidikan, maka di sini madrasah berpeluang untuk kembali ke kerangka awal sebagai *School Based Community* (Sekolah Berbasis Masyarakat). Sebagai konsekuensinya, sebagaimana ditulis Agus Maimun dan Ahmad Shodiq (2001:34), para pengelola madrasah harus: (a) mampu menghimpun potensi masyarakat untuk perkembangan madrasah secara optimal, (b) selalu bekerjasama dengan masyarakat dalam setiap aktivitas pendidikan dan pembelajaran (kolaboratif), dan (c) mampu memenuhi kebutuhan riil masyarakat secara luas. Madrasah diharapkan mampu menjadi *centre of learning society*, yaitu mampu menjadi perekat masyarakat dalam melaksanakan aktivitas pendidikan. Hal ini dimaksudkan sebagai antisipasi kecenderungan masyarakat akan masa depan, yaitu masyarakat yang cakap di dalam penguasaan sains dan teknologi dan sekaligus kokoh di dalam melestarikan nilai dan budaya sendiri.

*Kedua*, madrasah sebagai institusi pendidikan yang berpretensi sebagai pengawal jalannya integrasi keilmuan di dalam Islam. Aras akomodasi integratif

antara ilmu agama dan ilmu umum ini kemudian menjadikan pendidikan sistem madrasah, meminjam istilah Azyumardi Azra (2000:431), sebagai *academic excellence*, yaitu keunggulan di bidang keilmuan. Kompetensi lulusan madrasah diharapkan tidak saja *hafal* kaidah-kaidah keagamaan tetapi juga profesional di dalam mengolah sains dan teknologi modern. Alumni madrasah diasumsikan bukan semata masuk bidang pendidikan dan dakwah yang berkonotasi tradisional, tetapi juga bagaimana mampu memasuki dunia profesional modern.

Sejak Prof. H.A. Mukti Ali menjadi Menteri Agama (1972-1977), sebenarnya usaha mengembalikan madrasah ke arah cita ideal di atas sudah dilakukan. Tetapi sayang ide pembangunan madrasah model ala Mukti Ali dengan SKB Tiga Menteri waktu itu dan penambahan pelbagai macam ilmu pengetahuan dan ketrampilan, hanya diterima “setengah hati.” Padahal arahnya jelas, yaitu untuk menempatkan madrasah dan pesantren dalam konteks kemasyarakatan yang lebih luas. Karena pada dasarnya Islam mempunyai acuan yang mengharuskan apresiasi akan ilmu-ilmu baru dan “meninggalkan” ilmu-ilmu yang dinilai usang. Juga karena pendidikan bukan untuk mempertahankan ide-ide usang melainkan harus dinamis dan berwawasan masa depan.

Pendidikan sistem madrasah yang memiliki kompetensi *academic excellence* sedikitnya bisa dilihat dari kaidah, bahwa semakin besar kemungkinan madrasah untuk menyampaikan lulusannya pada posisi-posisi kemasyarakatan (yang bergengsi) maka semakin besar arus peserta didik untuk masuk ke madrasah itu (Waskito Tjiptosasmito, 1976:12). Tidak disangkal bahwa jurusan IPA di madrasah-madrasah Islam (SMP/SMA Islam), misalnya, lebih banyak diminati ketimbang jurusan sosial dan keagamaan karena alasan posisional tersebut. Pada tingkat perguruan tinggi, fakultas-fakultas seperti Kedokteran, Teknik, Ekonomi, dan eksakta lainnya menjadi idaman calon mahasiswa karena peluang lulusan untuk memasuki dunia kerja profesional modern lebih besar.

Untuk menuju *academic excellence* diperlukan pembenahan secara simultan terhadap pelbagai hal yang berkaitan dengan proses kependidikan, yaitu

manajemen, kurikulum, orientasi layanan, dan evaluasi. Aspek manajemen, misalnya, barangkali perlu diperkenalkan *Total Quality Mangement* (Manajemen Kualitas Menyeluruh). TQM ini menekankan pihak pengelola madrasah untuk melakukan pendeteksian, pengukuran, dan penilaian secara menyeluruh berdasarkan spesifikasi-spesifikasi yang dimiliki sistem dan sivitas akademika madrasah. TQM bisa juga dikatakan sebagai usaha menciptakan “kultur kualitas” dari anggota organisasi yang menekankan pelayanan kepada pelanggan dan etos kerja yang baik dari struktur keorganisasian. Setiap sivitas akademika madrasah berusaha secara sportif dan kompetitif meraih kualitas, mutu, dan model bagi yang lain. Atau dengan kata lain adalah manajemen yang berusaha membuat setiap komponen madrasah berkualitas dan kualitas itu sendiri harus menyeluruh, mulai dari pengadaan sampai hasil akhir.

Secara operasional, beberapa hal yang biasa menjadi implementasi TQM adalah sebagai berikut: *Pertama*, improvisasi berkelanjutan. Improvisasi berkelanjutan artinya pihak manajer (pengelola madrasah) hendaknya senantiasa melakukan perbaikan dan peningkatan secara terus menerus untuk menjamin semua komponen produksi (sivitas akademika) mendukung kualitas yang diharapkan. *Kedua*, menentukan standar-standar kualitas. Seorang kepala sekolah harus mampu menentukan standar-standar kualitas yang harus dipertahankan dan ditingkatkan bagi terwujudnya kualitas madrasah, baik berupa kualitas pendidikan, proses pembelajaran, kurikulum, metode, dan evaluasi. *Ketiga*, membangun kultur organisasi yang menghargai kualitas. *Keempat*, membangun kesinambungan organisasi terhadap perkembangan dan kebutuhan zaman dengan melakukan banyak perubahan dan pengawasan. *Kelima*, membangun *public relation* secara harmonis dan dinamis (Samsul Hady, 2001:12-20).

Akuntabilitas seorang kepala sekolah, baik aspek administratif maupun akademik, benar-benar dipertaruhkan bagi kelangsungan suatu sistem keorganisasian sekolah. Kepala sekolah yang *accountable* mampu secara manajerial menuntaskan persoalan-persoalan mengenai: *Pertama*, aspek

perencanaan (bagaimana ia memikirkan dan merumuskan langkah-langkah operasional dan prosedural yang harus dilaksanakan bagi pencapaian tujuan pendidikan). *Kedua*, aspek pengorganisasian (bagaimana ia menghimpun dan mengkoordinasikan sumber-sumber dana dan daya manusia bagi pencapaian tujuan pendidikan). *Ketiga*, penyusunan personalia (bagaimana ia menginventarisi dan memilih orang-orang untuk diletakkan secara profesional dan proporsional di bidang kerja). *Keempat*, aspek kepemimpinan (bagaimana ia memengaruhi, membimbing, dan mempengaruhi sumber daya yang ada secara kreatif dan produktif). *Kelima*, aspek pengawasan (bagaimana ia melakukan evaluasi dan pengendalian agar hasil yang diperoleh sesuai yang direncanakan).

Hal paling urgen bagi kepemimpinan pendidikan adalah mengabadikan perbedaan dan perubahan. Seorang manajer/kepala sekolah harus memiliki kepekaan untuk merespons (*sense of responsibility*) dan mengapresiasi (*sense of appreciation*) persoalan-persoalan yang muncul. *Authenticity*, atau keunikan dan spesialisasi program-program kependidikan harus diakui sebagai kekayaan bagi pengembangan yang bertolak dari perbedaan dan perubahan masing-masing daerah. Contoh program pendidikan yang dilaksanakan pada masyarakat pedesaan dengan kekayaan alam yang melimpah seperti di kepulauan Sumatra, Kalimantan, Sulawesi, dan Irian, misalnya, tidak harus sama dengan program pendidikan yang dilaksanakan di pulau Jawa dan khususnya Jakarta dan Surabaya. Masing-masing daerah berkompeten untuk merespon tuntutan dan kebutuhan daerah yang bersangkutan. Dalam konteks PTI, misalnya, UIN d/h IAIN Jakarta barangkali mengambil spesialisasi di bidang pemikiran dan filsafat Islam, sedangkan UIN d/h STAIN Malang cukup dengan ketarbiyahan dan keguruan serta kebahasaan. Sekalipun perlu juga dibangun program studi dan fakultas lain yang banyak diminati, tetapi penonjolan aspek-aspek tertentu tetap perlu dilakukan sehingga masing-masing memiliki ciri khas sendiri. Termasuk di dalamnya adalah madrasah dan pendidikan pondok pesantren juga diarahkan ke sana.

Yang jelas di dalam penyusunan kurikulum kependidikan harus diperhatikan secara seksama proses perimbangan antara aspek global, nasional, dan lokal. Karena bagaimana pun pengembangan kurikulum berkaitan erat dengan perkembangan sains dan teknologi, perubahan sosial, dan tuntutan masyarakat sesuai dengan keadaan dan lingkungannya. Artinya, aspek ideal dan kondisi riil sosial harus menjadi orientasi pengembangan kurikulum kependidikan.

Yang paling penting bagi pembangunan *academic excellence* di dalam kepemimpinan dan proses pembelajaran adalah orientasi sistem layanan, pembangunan kultur/budaya sebagai jiwa yang memberikan kesadaran dan makna kependidikan, pembelajaran kolaboratif yang mendorong terbentuknya suasana kebersamaan dan saling mendukung (*collegiality and supportiveness*), dan evaluasi berkesinambungan (*continous evaluation*) sehingga demikian membentuk *sivic culture* dan *sosial learning* sebagaimana diharapkan.[]



## *Bagian II*

### **PENDIDIKAN ISLAM: MERAWAT TRADISI DAN MEMBANGUN INTEGRASI KEILMUAN**

#### **A. Reposisi Pesantren dalam Konstruksi Sistem Pendidikan Islam**

Pesantren adalah model lembaga pendidikan Islam pertama yang mendukung kelangsungan sistem pendidikan nasional. Secara historis, pesantren tidak saja mengandung makna keislaman, tetapi juga keaslian Indonesia. Seperti dikatakan A. Malik Fadjar (1998:21), pesantren merupakan lembaga pendidikan Islam yang memiliki watak *indigenous* (pribumi) yang ada sejak kekuasaan Hindu-Budha dan menemukan formulasinya yang jelas ketika Islam berusaha mengadaptasikan (meng-Islamkan)-nya.

Sejarah perkembangan pesantren telah memainkan peran dan sekaligus kontribusi penting dalam sejarah pembangunan Indonesia. Sebelum kolonial Belanda datang ke Indonesia, pesantren merupakan suatu lembaga yang berfungsi menyebarkan agama Islam dan mengadakan perubahan-perubahan masyarakat ke arah yang lebih baik—sebagaimana tercermin dalam pelbagai pengaruh pesantren terhadap kegiatan politik para raja dan pangeran di Jawa, kegiatan perdagangan, dan pembukaan daerah pemukiman baru. Ketika Belanda menduduki kerajaan-kerajaan di nusantara, pesantren menjadi pusat perlawanan dan pertahanan terhadap kolonial Belanda, juga Jepang dan Inggris. Bahkan setelah kemerdekaan pun yakni 1959-1965-an, pesantren masih dikategorikan sebagai “alat revolusi” dan era Orde Baru dipandanginya sebagai “potensi pembangunan.”

Dewasa ini pandangan masyarakat umum terhadap dunia pesantren dapat dibedakan menjadi dua macam. *Pertama*, masyarakat yang menyangsikan eksistensi dan relevansi lembaga pesantren untuk menyongsong masa depan. *Kedua*, masyarakat yang menaruh perhatian dan sekaligus harapan bahwa pesantren merupakan alternatif model pendidikan Islam masa depan. Karena itu, pertanyaan yang perlu diajukan adalah bagaimana pesantren membangun jati-diri dan tradisi sehingga eksis sampai sekarang? Nilai-nilai apa yang dikembangkan pesantren sehingga memiliki makna relasional-relevansional terhadap setiap perkembangan yang ada? Sejatinya bagaimana pula mereposisi pesantren dalam konteks pendidikan Islam dan sosial-keagamaan kontemporer?

### ***Geneologi Ideologis Pesantren***

Geneologi ideologis pesantren sebenarnya bisa dirujuk kepada sejarah tumbuh dan berkembangnya pesantren yang cukup panjang. Pesantren sebagai salah satu wujud entitas budaya bangsa mampu mempertahankan diri di tengah-tengah kehidupan kemasyarakatan dan kebangsaan global sepanjang zaman. Awalnya, pesantren tumbuh sebagai simbol perlawanan terhadap agama dan kepercayaan politeistik, khurafat, dan takhayul, dengan membawa misi *tawhîd*—kepercayaan kepada satu Tuhan. Kehadiran pesantren di tanah air selalu diawali dengan ‘perang nilai’ antara “nilai putih” yang dibawa oleh pesantren dan “nilai hitam” yang mentradisi di masyarakat, dan selalu diakhiri dengan kemenangan pesantren sekalipun kenyataan singkretisasi—antara budaya lokal [kejawen] dan ajaran Islam—sulit dibantahkan (Mastuhu, 1994:20-21; Kuntjaraningrat [ed.], 1982:339-343; dan Clifford Geertz, 1981:13-15).

Sebagaimana dikatakan di atas bahwa model pendidikan pesantren merupakan ciri khas Indonesia. Tetapi, asal-usul keberadaan pesantren di Indonesia melahirkan banyak perbedaan. Pigeaud dalam *Java in the Fourteenth Century* dan Denis Lombard dalam *Nusa Jawa Silang Budaya*, misalnya, mengatakan bahwa pesantren merupakan kesinambungan suatu lembaga pendidikan dan keagamaan pra-Islam atau ‘perdikan’ budaya Hindu-Budha dan bukan konstruksi baru yang diimpor. Hal ini sedikitnya bisa dibaca pada tradisi kepemimpinan kiai pesantren yang bersifat turun-temurun, kompleks bangunan (yang terdiri dari rumah kiai, pemondokan sebagai tempat tinggal santri, dan bangunan lainnya), cara pengembaraan santri di dalam mencari ilmu, dan sikap ketundukan murid kepada guru/kiai. Sementara Zamakhsyari Dhofier (1982) dalam *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Kyai* dan Martin van Bruinessen (1995) dalam *Kitab Kuning: Pesantren dan Tarekat*, misalnya, mengatakan bahwa pesantren merupakan model pendidikan Islam yang diadopsi dari sistem pendidikan di Timur Tengah. Jadi, dengan demikian bisa disimpulkan bahwa pesantren sebagai model pendidikan merupakan “proses pelarutan” sistem pendidikan Islam di Timur Tengah dan sekolah Hindu-Budha di Jawa. Sistem pendidikan pesantren di samping menyerap elemen-elemen yang ada pada sistem pendidikan Islam di Timur Tengah, juga menyerap elemen-elemen sistem pendidikan dan keagamaan Hindu-Budha.

Kesimpulan demikian bisa dijelaskan bahwa sebelum datangnya Islam masyarakat Jawa telah memiliki lembaga pendidikan yang disebut *mandala* atau

*asrama*. Tidak sedikit lembaga pendidikan model *mandala* milik Hindu-Budha yang di kemudian waktu dikuasai kerajaan-kerajaan Islam dan dimodifikasi sebagai model pendidikan Islam di Jawa, seperti langgar dan masjid. Tentu proses modifikasi itu tidak saja mengenai model-sistem dan kerangka manajemen, tetapi juga hal-hal yang prinsipil seperti materi dan hubungan guru-murid. Melalui modifikasi dari waktu ke waktu sampai akhirnya ditemukan model pesantren sebagai sistem pendidikan Islam yang sesuai dengan budaya Jawa.

Kapan dan di mana model pesantren ini kali pertama didirikan juga mengalami perbedaan. Ada yang mengatakan bahwa pesantren ada sejak abad ke-16 M yang ditandai dengan adanya karya-karya Jawa Klasik, seperti *Serat Cabolek* dan *Serat Centini* yang mengungkapkan bahwa sejak abad ke-16 M di Indonesia telah banyak dijumpai lembaga-lembaga yang mengajarkan pelbagai kitab Islam klasik dalam bidang fikih, akidah, tasawuf, dan menjadi pusat-pusat penyiaran Islam. Ada juga yang mengatakan bahwa pesantren muncul sebagai 'perdikan' sistem pendidikan Hindu-Budha pada abad ke-18 M dan mengalami perkembangannya secara independen pada abad ke-19 M. Dan, sejak abad ke-20 M model pendidikan pesantren mulai dilakukan pembaruan di pelbagai segi sebagai konsekuensi dari globalisasi dan bahkan dewasa ini pesantren mulai dilirik sebagai pendidikan alternatif bagi pembangunan bangsa ke depan.

Tidak sedikit kontribusi yang diberikan pesantren dalam pembangunan *nation-state* selama ini. *Pertama*, pada masa penjajahan pesantren memainkan peran perlawanan dan mengambil posisi *`uzlah* sebagai bentuk strategi perlawanan kepada dan sekaligus pertahanan dari penjajah. Karena sikap *`uzlah* ini kemudian pesantren oleh pemerintah kolonial dikonotasikan sebagai model pendidikan yang jelek, seperti tidak jelas batas-batas apakah sebagai lembaga pendidikan, lembaga sosial, dan ataukah lembaga penyiaran agama; tidak jelas kedudukan kiai apakah sebagai guru, pimpinan spiritual, penyiar agama, dan ataukah pekerja sosial-keagamaan; tidak jelas kurikulum, sistem evaluasi, metode pengajaran, dan sebagainya (Karel A. Steenbrink, 1986:1-9). Karena anggapan miris pemerintah kolonial inilah kemudian pesantren lebih berkonsentrasi kepada pembelajaran fikih-sufistik daripada hal-hal yang berkaitan langsung dengan masalah keduniaan. Jelas pemilihan konsentrasi ini membawa keuntungan dan sekaligus kerugian. Keuntungannya ialah pesantren mampu menjadi lembaga pendidikan yang berhasil mengembangkan pertahanan mental-spiritual, solidaritas, dan

kesederhanaan hidup yang kokoh. Sebaliknya, kerugian yang dialami pesantren adalah pendidikan pesantren seakan-akan lepas dari kehidupan nyata, tidak membumi, terlalu melangit ke akhirat, dan kurang mengapresiasi atau bahkan melupakan kehidupan duniawi sama sekali.

*Kedua*, pada masa pergerakan dan persiapan kemerdekaan pesantren berperan sebagai pusat perjuangan/gerilyawan seperti *hizbullah* dan *sabilillah*. Awal pembentukan Tentara Nasional Indonesia, khususnya Angkatan Darat, banyak yang berasal dari santri dan sedikitnya diwarnai oleh kultur santri (B.J. Boland, 1985:14-27). Tidak sedikit para kiai dan pengasuh pesantren menjadi pemimpin diplomasi yang cukup piawai untuk menegakkan kemerdekaan Indonesia melalui penyusunan dasar-dasar konstitusi negara. Sekalipun pada saat itu pesantren masih menjadi lembaga pendidikan agama yang bercorak fikih-sufistik dan *klinik* sosial-keagamaan masyarakat.

*Ketiga*, sejak abad ke-20 M pesantren baru mereposisi diri ke arah sistem pendidikan yang berorientasi masa depan dengan tanpa menghilangkan tradisi-tradisi baik sebelumnya. Sejak 1970-an, misalnya, pesantren mulai mengajarkan pendidikan keterampilan di pelbagai bidang seperti menjahit, pertukangan, perbengkelan, peternakan, dan sebagainya. Pendidikan keterampilan ini diberikan supaya sivitas pesantren memiliki bekal dan wawasan keduniaan sesuai profesi yang diinginkan. Melalui pendidikan keterampilan supaya santri tidak saja pasih akan hal-hal yang sifatnya karitas atau *charitable*, tetapi juga bagaimana profesional terhadap hal-hal yang sifatnya sekuler, pragmatis, dan kalkulatif.

Azyumardi Azra mengemukakan bahwa pesantren menemukan momentumnya sejak akhir 1970-an dengan membuka sistem pendidikan madrasah dan sekolah umum (Azyumardi Azra, dalam Marwan Saridjo, 1996:13). Sejak itu, demikian Azra, pesantren mulai mengidentifikasi kelemahan-kelemahan diri dengan berusaha mengadaptasi dan mengakomodasi perubahan-perubahan khususnya di bidang pendidikan. Perubahan pesantren khususnya masalah kependidikan meliputi orientasi pendidikan dan aspek-aspek adminitrasinya, differensiasi struktural dan ekspansi kapasitas, dan transformasi kelulusan yang berkenaan dengan nilai, sikap, dan perilakunya.

### *Nilai-nilai Pesantren*

Pada dasarnya pesantren dibangun atas keinginan bersama dua komunitas yang saling bertemu. Yaitu komunitas santri yang ingin menimba ilmu sebagai bekal hidup dan kiai/guru yang secara ikhlash ingin mengajarkan ilmu dan pengalamannya. Relasi didaktik ini saling melengkapi. Kiai dan santri adalah dua entitas yang memiliki kesadaran yang sama untuk secara bersama-sama membangun komunitas keagamaan yang disebut pesantren. Kiai, ustadz, dan santri hidup di satu kampus (keluarga besar) berlandaskan nilai-nilai agama Islam yang dilengkapi dengan norma-norma dan kebiasaan-kebiasaan sendiri.

Komunitas keagamaan pesantren dilandasi oleh keinginan ber-*tafaqquh fî al-dîn* (mendalami/mengkaji agama) dengan kaidah *al-muhâfzah`alâ al-qadîm al-shâlih wa al-akhdz bi al-jadîd al-ashlah* (memelihara tradisi lama yang baik dan mengambil tradisi baru yang lebih baik). Keinginan dan kaidah ini merupakan nilai pokok yang melandasi kehidupan dunia pesantren. Suatu bentuk falsafah yang cukup sederhana tetapi mampu mentransformasikan potensi dan menjadikan diri pesantren sebagai *agent of change* bagi masyarakat. Sehingga eksistensi pesantren identik dengan/dikategorikan sebagai lembaga pengembangan masyarakat.

Selain dua nilai di atas, eksistensi pesantren menjadi kokoh karena dijiwai oleh apa yang dikenal dengan panca-jiwa pesantren. *Pertama*, jiwa keikhlasan. Yaitu jiwa kepesantrenan yang tidak didorong oleh ambisi apa pun untuk memperoleh keuntungan-keuntungan tertentu khususnya secara material, melainkan semata-mata karena beribadah kepada Allah. Jiwa keikhlasan memanifestasi ke dalam segala rangkaian sikap dan perilaku serta tindakan yang dilakukan secara ritual oleh komunitas pesantren. Jiwa keikhlasan ini dilandasi oleh keyakinan bahwa perbuatan baik pasti diganjar oleh Allah swt dengan yang baik pula dan bahkan berkali lipat.

*Kedua*, jiwa kesederhanaan. Kata 'sederhana' di sini bukan berarti pasif, melarat, miskin, dan menerima apa adanya, tetapi mengandung unsur kekuatan dan ketabahan hati, kemampuan mengendalikan diri, dan kemampuan menguasai diri dalam menghadapi kesulitan. Di balik jiwa kesederhanaan ini tersimpan jiwa yang besar, berani, maju, dan pantang menyerah dalam menghadapi dinamika sosial secara kompetitif. Jiwa kesederhanaan ini menjadi 'baju' identitas yang paling berharga bagi sivitas santri dan kiai.

*Ketiga*, jiwa kemandirian. Kemandirian di sini bukanlah kemampuan dalam mengurus persoalan-persoalan internal pesantren, tetapi kesanggupan membentuk kondisi pesantren sebagai institusi pendidikan Islam yang merdeka dan tidak menggantungkan diri kepada bantuan dan pamrih pihak lain. Pesantren dibangun di atas pondasi kekuatan sendiri sehingga ia menjadi merdeka, otonom, dan mandiri.

*Keempat*, jiwa bebas. Jiwa yang bebas ini mengandaikan sivitas pesantren sebagai manusia yang kokoh dalam memilih jalan hidup dan masa depannya dengan jiwa besar dan sikap optimis menghadapi segala problematika kehidupan dengan nilai-nilai Islam. Kebebasan di sini juga berarti sikap kemandirian yang tidak berkenan didikte oleh pihak luar dalam membangun orientasi-sistem kepesantrenan dan kependidikan.

*Kelima*, jiwa ukhuwah Islamiyah. Jiwa ukhuwah Islamiyah ini memanifestasi dalam keseharian sivitas pesantren yang bersifat dialogis, penuh keakraban, penuh kompromi, dan toleransi. Jiwa ini *mematri* suasana yang damai, sejuk, senasib, saling membantu, dan saling menghargai bahkan saling *men-support* dalam pembentukan dan pengembangan idealisme santri.

Sejumlah nilai di atas menjadikan pesantren eksis sepanjang sejarah kehidupan dan dinamika zaman. Globalisasi teknologi-industri yang mendunia tidak menggoyahkan eksistensi pesantren sebagai penjaga dan sekaligus pelestari nilai-nilai. Kenapa demikian? Karena pesantren hanya bergantung kepada kebenaran mutlak (Tuhan) yang diaktualisasikan dalam tradisi yang bercorak *fikih-sufistik*, berorientasi kepada *amalan ukhrawi*, dan kepada kebenaran relatif yang bercorak empiris dan pragmatis untuk memecahkan pelbagai persoalan kehidupan sesuai hukum agama (Mastuhu, 1994:58). Artinya, semua aktivitas dunia pesantren selalu mengacu kepada kehidupan duniawi dan ukhrawi secara seimbang dan sinambung. Kepercayaan dan keimanan sivitas pesantren senantiasa memanifestasi pada setiap perilaku, sikap, dan tindakan sehari-hari. Karena inilah maka identitas kiai dan santri menjadi sesuatu yang senantiasa layak diteladani bagi pengembangan masyarakat secara menyeluruh.

Nilai kemandirian sebagai pondasi eksistensial pesantren merupakan nilai utama yang paling signifikan bagi perubahan sosial (*social change*) dan budaya yang otonom (*autonomous culture*). Pesantren dengan kemandiriannya itu telah banyak memainkan peran sebagai *creative cultural makers* dan kiai menjadi

sangat penting dalam kehidupan masyarakat. Sehingga eksistensi kiai selaku pengasuh pesantren sekaligus tokoh masyarakat—seperti dikatakan oleh Clifford Geertz—sebagai mediator dan pialang (*cultural broker*). Kenyataan ini diakui oleh karena kiai dengan integritas keilmuan tinggi mampu memproteksi kesadaran masyarakatnya sehingga terbentuk komunitas keagamaan (*religious community*) dan budaya yang mandiri. Karena nilai kemandirian ini pulalah pesantren menjadi lepas dari jeratan ketergantungan (*dependency*) terhadap pemerintah dan hegemoni apa pun.

### ***Paradigma Kependidikan***

Sampai sekarang masih ada pesantren yang berdiri di atas ideologi *fikih-sufistik* sebagai paradigma kependidikannya. Sebut saja, misalnya, Pesantren Karai di Sumenep-Madura, pola dan sistem kependidikan yang diajarkan kepada santri sampai sekarang masih bersifat tradisional. Paradigma fikih-sufistik ini menekankan kepada pembelajaran yang bersifat teosentris dan memilih budaya hidup asketis, yang secara simbolik diaktualisasikan dengan pola hidup kesederhanaan. Santri sejak awal terbiasa—jika bukan dibiasakan sesuai aturan pesantren—untuk mengambil sikap hidup model sufi, seperti berpakaian sederhana, mengonsumsi makanan-minuman ala kadarnya, bangun di waktu malam, tidur berlamakkan tikar dan berbantalkan sajadah, dan sebagainya.

Kelemahan paradigma kependidikan fikih-sufistik di atas adalah pemahaman santri atas Kitab Suci dan Sunnah Nabi cenderung menjadi kaku, finalistik, kurang dan bahkan *alergi* menerima perkembangan ilmu pengetahuan dan kenyataan yang ada. Dalam konteks fikih, misalnya, santri hanya meyakini pandangan bahwa sesuatu yang suci ditentukan oleh rasa, warna, dan baunya. Padahal kategori demikian menurut ilmu pengetahuan belum tentu *steril* dari kuman dan penyakit, dan karenanya, menekankan kepada aspek kesucian fikih semata kurang cukup melainkan perlu dibarengi dengan eksperimentasi ilmu kesehatan bagi layak-tidaknya sesuatu itu dipakai, digunakan, dan dikonsumsi. Lebih dari itu, formulasi hukum yang dihasilkan ulama fikih adalah sesuatu yang final dan berlaku universal. Padahal se-*shahih* apa pun hasil ijtihad ulama fikih sebenarnya ia hanya produk pemikiran yang kebenarannya bersifat relatif, nisbi, dan terbatas.

Kelemahan lain adalah merosotnya lembaga “keulamaan” yang memberikan saham bagi pemecahan persoalan-persoalan kemasyarakatan secara luas.

Panggilan ulama dan kiai, seharusnya bukan semata-mata diberikan kepada seseorang yang secara individual tinggal dan merupakan keturunan kiai-ulama, tetapi kepadanya juga melekat identitas ilmuwan yang profesional di bidangnya. Proses saintifikasi “keulamaan” merupakan keniscayaan jika kiai ingin mengembalikan kharisma dan kewibawaannya di tengah-tengah masyarakat global. Salah satu sebabnya, menurut M. Dawam Rahardjo, adalah “revolusi pendidikan” (M. Dawam Rahardjo, 1993:197). Jika kharisma dan kewibawaan kiai pada masa lalu timbul karena kelangkaan ilmu yang menimbulkan monopoli ilmu agama pada beberapa orang saja di suatu daerah (pesantren), sekarang akses terhadap ilmu agama sudah dibuka lebar-lebar oleh buku, pendidikan, dan media informasi seperti radio, televisi, koran/majalah, dan internet. Ilmu agama, demikian Dawam, juga sudah menghadapi persaingan dari ilmu-ilmu lain, tidak saja ilmu-ilmu yang dekat dengan ilmu-ilmu agama, seperti ilmu hukum dan psikologi (yang juga punya cabangnya di bidang agama), humaniora dan filsafat, tetapi juga ilmu-ilmu alam dan pasti, dalam memecahkan persoalan-persoalan hidup. Karena itu, maka kewibawaan ilmu-ilmu agama tradisional yang bersifat khusus, juga menjadi berkurang.

Menyempitnya kewibawaan kiai-ulama membuat Munawir Sjadzali, mantan Menteri Agama RI, mengatakan bahwa ulama merupakan “makhluk langka”. Kelangkaan ini bukan disebabkan oleh langkanya orang yang berpengetahuan agama tinggi setaraf dengan pengetahuan para ulama masa lalu, melainkan bergesernya—jika bukan pergantian—peran ulama, dari kiai menjadi sarjana, menjadi kaum intelektual-ilmuan, dan menjadi ilmuwan-profesional dalam konstelasi kemasyarakatan. Karena situasi dan kondisi ini maka pesantren dituntut untuk mereposisi dan mengevaluasi kembali konstruksi sistem kependidikannya—yang sejatinya dipercaya memberikan “kredit keulamaan” dan “kredit kekiaian”—bagaimana bisa berkompetisi secara dinamis-harmonis dengan perubahan zaman. Kiai dan pesantrennya bagaimana mampu “mencairkan” dikotomi keilmuan dan kekakuan pemahaman.

Karena itu, maka paradigma kependidikan pesantren—khususnya pendidikan agama—dewasa ini hendaknya diarahkan kepada: *Pertama*, pada dasarnya pendidikan agama bukanlah upaya untuk mewariskan paham atau pola keagamaan tertentu kepada anak didik, tetapi pendidikan agama ditekankan kepada proses agar anak didik memperoleh kemampuan metodologis untuk memahami kesan-



pesan dasar yang diberikan agama. *Kedua*, pendidikan agama tidak terpaku kepada romantisme yang berlebihan—untuk melihat ke belakang penuh emosional—, akan tetapi pendidikan agama lebih diarahkan kepada pembentukan kemampuan berpikir objektif dalam menyikapi tantangan kehidupan. *Ketiga*, bahan-bahan pengajaran agama hendaknya dapat diintegrasikan dengan penumbuhan sikap kepedulian sosial, di mana anak didik akan menjadi terlatih untuk mempersepsi realitas berdasarkan pemahaman teologi yang diperoleh dari perspektif normatif. *Keempat*, perlunya dikembangkan wawasan emansipatoris dalam penyelenggaraan pendidikan agama sehingga anak didik memperoleh kesempatan berpartisipasi dalam rangka menumbuhkan kemampuan metodologis dalam mempelajari substansi atau materi agama. *Kelima*, pendidikan agama sebaiknya diarahkan untuk menanamkan keharuan emosional keagamaan, kebiasaan-kebiasaan berperilaku yang baik, dan juga sika-sikap terpuji dalam lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat, sehingga anak didik mempunyai kemampuan menggunakan agama sebagai sistem makna untuk mendefinisikan setiap keadaan dari sudut refleksi iman dan pengetahuannya (Muslim Abdurrahman, “Pendidikan Agama dalam Perspektif Pembangunan Bangsa,” Makalah Seminar *Pendidikan Pesantren dalam Perspektif Pengembangan Ilmu dan Masyarakat* [Jakarta: P3M, 1985:10]).

Selain aspek metodologis pembelajaran keagamaan, pesantren juga diharuskan mengadakan usaha kontekstualisasi konstruktif sistem dan orientasi kependidikannya seperti aspek-aspek administrasi, diferensiasi struktural, “ekspansi” kapasitas, dan transformasi *out-put* pesantren. Untuk maksud ini penting diperhatikan perubahan-perubahan sistem kependidikan pesantren yang dideskripsikan Mastuhu (1994: 154-157) mengenai dinamika sistem pendidikan pesantren: dulu, sekarang, dan kecenderungan mendatang, yaitu:

No	Hal	Dulu	Sekarang dan Mendatang
1	Status	-Uzalah -Milik Pribadi	-Sub Sistem Pendidikan Nasional -Milik Institusi
2	Jenis Pendidikan	-Pesantren (PNF)	-Pesantren (PNF) -Madrasah (PF) -Sekolah Umum (PF) -Perguruan Tinggi (PF)
3	Fungsi	-Lembaga Pendidikan	-Lembaga Pendidikan

		-Lembaga Sosial -Lembaga Peny. Agama	
4	Sifat	-Bebas Waktu dan Tempat -Bebas Biaya -Bebas Syarat	-Masih Berlaku bagi PNF, tidak berlaku bagi PF
5	Pendekatan	-Holistik	-Spesifik
6	Corak Kehidupan	-Fikih Sufistik (Tarekat) -Orientasi Ukhrawi -Sakral -Manusia sebagai Objek (Fatalistik)	-F.S. + Ilmu -Ukhrawi + Duniawi -Sakral + Profan -Manusia Objek + Subjek (Vitalistik)
7	Sumber Belajar	-Kiai/Ustadz -Kitab Klasik Agama (Kitab Kuning)	-Kiai/Ustadz -Kitab Klasik -Kitab-kitab Kontemporer Agama dan Ilmu-ilmu Umum
8	Bahasa Pengantar	-Daerah -Arab	-Indonesia -Daerah -Arab -Inggris
9	Metode Belajar	-Sorogan -Bandongan -Halaqah -Lalaran -Kaya Materi, Miskin Metodologi (Menghafal)	-Sorogan -Bandongan -Halaqah -Lalaran -Diskusi-diskusi, <i>Training</i> , Seminar-seminar menuju pengayaan metodologi
10	Ilmu	-Sakral, mapan, dan diperoleh melalui berkah Kiai -Tekstual	-Profan, instrumental, belum mapan, dan dicari melalui akal -Kontekstual
11	Keterampilan	-Merupakan bagian integral dari kehidupan santri	-Merupakan sarana pendidikan untuk mengembangkan wawasan pemikiran kedunia-wian
12	Perpustakaan, Dokumentasi, dan Alat Pendidikan	-Tidak ada -Manual	-Ada -Manual + Elektronikal
13	Tujuan	-Agama (Ukhrawi) -Memahami dan mengamalkannya secara tekstual	-Agama (Duniawi) -Memahami dan mengamalkannya sesuai dengan tempat dan zaman (kontekstual)
14	Kurikulum	-Menurut Penjenjangan Kitab	-Menurut Penjenjangan Kitab (PNF) -Menurut Dept. Agama (Madrasah) -Menurut Depdiknas (Sekolah Umum) -Perguruan Tinggi: Menyesuaikan, Dept. Agama dan Depdiknas
15	Sumber dan Pengelo-	-Pribadi, Masyarakat	-Pribadi; Masyarakat dan

	laan Dana	-Pribadi Kiai	Pemerintah -Yayasan
16	Air	-Dua Kulah	-Kran/Ledeng
17	Santri	-Tidak Membayar -Memasak dan Mencuci Sendiri -Menerima Bekal dari Orang Tua -Mencari Nafkah -Sarung dan Peci -Mengabdikan ke Kiai dan Mencari Ilmu	-Membayar -Bayar Makan dan Penatu -Menerima Wesel Uang  -Tidak Mencari Nafkah -Celana, Sepatu -Mencari Ilmu dan Ijazah
18	Ustadz	-Mengabdikan pada Kiai dan Belajar	-Mengabdikan pada Kiai, Belajar, dan Mencari Nafkah
19	Orang Tua	-Menyerahkan anaknya kepada Kiai untuk dididik dan memperoleh berkah Kiai	-Mengirimkan anaknya ke Pesantren untuk belajar agama agar menjadi orang baik dan berkeahlian
20	Pengurus	-Mengabdikan pada Kiai	-Bertanggung jawab pada Unit Kerjanya -Memberi masukan dan pertimbangan kepada Kiai
21	Kiai	-Sumber Belajar & Moral Tunggal	-Bukan merupakan sumber tunggal, namun Kiai masih tetap menjadi tokoh kunci
22	Jenis Kepemimpinan	-Kharismatik	-Rasional
23	Suksesi	-Keturunan	-Keahlian
24	Nilai Kunci	-Berkah Kiai -Ikhlash -Ibadah	-Ibadah -Ikhlash -Berkah Kiai
25	Asrama	-Hidup Bersama -Menerima, memiliki ilmu dan mengamalkannya	-Hidup Bersama -Dialog -Menjadikan ilmu sebagai sarana pengembangan diri

Kerangka paradigmatik kependidikan pesantren yang diangankan Mastuhu di atas adalah bagaimana pesantren sebagai laboratorium keulamaan dan kekiaian memiliki relevansi terhadap perkembangan zaman. (De/re)-konstruksi pemikiran ke arah yang lebih baik adalah sesuatu yang urgen jika ingin pesantren *survive* di tengah penetrasi era teknologi-industri yang mengglobal. Kiai—akan halnya para profesional lain seperti guru/dosen, pengusaha, dokter, dan birokrat—merupakan kelompok profesi terpelajar (*learned professions*), sebagaimana dalam kategori Robert R. Jay (1968: 273), bahwa ia harus mampu mengakses keilmuan secara

padu dan komprehensif (*kâffah*) untuk bisa disebut sebagai kaum intelegensia (tradisional maupun modern) yang elitis di bidang ilmu. Artinya, kiai untuk mempertahankan kharisma dan kewibawaannya di zaman globalisasi harus dimulai dengan menjadikan dirinya sebagai pribadi pembelajar/terpelajar. Karena kiai yang hanya mengedepankan kharisma keturunan (*kiai li al-nasab*) dan sikap yang kadang *over estimated* akan segera ditinggalkan zaman, dan pada gilirannya akan digantikan oleh kiai profesional di bidangnya (*kiai li al-nashîb*).

Reposisi pesantren harus dimulai dengan merumuskan kembali kurikulum pendidikan/kependidikan secara integratif dan komprehensif. Sebagai kekayaan tradisi, pesantren juga disarankan membuka peluang sinergi transformatif dan emansipatoris pemberdayaan masyarakat. Sisi strategis pesantren yang mampu mengakomodasikan segenap tingkatan umur, sosial, ekonomi, budaya, dan intelektual, adalah menjadi pertimbangan utama bagi rumusan kurikulum kependidikan. Rumusan kurikulum pendidikan/kependidikan pesantren harus mencerminkan keseimbangan profesional dan proporsional dalam kebutuhan anak didik (santri) antara dunia dan akhirat, akal dan kalbu, jasmani dan ruhani, potensi diri (internal) dan potensi lingkungan (eksternal).

Kurikulum pendidikan/kependidikan pesantren harus berkemampuan membentuk anak didik/santri dan pendidik/kiai/ustadz kepada penguasaan ilmu dan wawasan global. Statistik Departemen Agama 2000-2001, yang menyatakan sekitar 60,3% dari 2.737.805 jumlah santri seluruh Indonesia tidak mengenyam pendidikan umum dan mereka hanya mengaji dengan sistem tradisional, harus menjadi perhatian untuk dievaluasi ke arah sistem pendidikan yang akomodatif terhadap perubahan. Kurikulum yang diangankan—meminjam istilah Wren-Lewis (1974)—adalah kurikulum yang memiliki sejumlah ciri properti, yaitu *specialization* dan *systematic future thinking*. Anak didik dan pendidik diharapkan memiliki kualifikasi keilmuan secara profesional di bidangnya dan memiliki kesadaran dan antisipasi ke masa depan dengan berpartisipasi aktif dalam melakukan transformasi global dengan tidak mengabaikan akibat-akibat yang akan ditimbulkannya. Pelajaran yang mengarah kepada *socio-economic forecasting* dan ekologi perlu diberikan kepada santri dengan tidak meninggalkan pendidikan moral dan spiritual. Kualitas-kualitas penguasaan iptek dan imtak harus menyatu kepada pribadi santri. Reposisi ini mengangankan santri yang

berkemampuan untuk mengawinkan penguasaan ilmu-ilmu agama dan sekaligus penguasaan ilmu-ilmu umum secara padu dan komprehensif.

Selain itu, aspek metodologis dalam rumusan pendidikan/kependidikan pesantren adalah sesuatu yang vital yang tidak boleh diabaikan (*al-tharîqah 'ahammu min al-mâddah*, metode [mengajar] lebih penting daripada materi [pelajaran]). Metode pembelajaran yang kerap menekankan doktrinal hendaknya ditransformasikan dan diperkaya dengan pelbagai metode instruksional modern yang lebih eksploratif-eksperimentatif bagi pembukaan cakrawala pemikiran anak didik (santri). Selain diorientasikan kepada upaya menumbuhkembangkan potensi moralitas dan spiritualitas, dimensi intelektual anak didik (santri) harus menjadi acuan pertama dalam proses pembelajaran. Akhirnya anak didik (santri) diharapkan memiliki tiga kepekaan sekaligus, yaitu intelektual, moral, dan spiritual.

Jika kiai dan santri mampu mengadaptasi tiga kepekaan di atas pada dirinya maka fungsi-fungsi: *pertama*, pesantren sebagai lembaga pendidikan yang melakukan transfer ilmu-ilmu agama (*tafaqquh fî al-dîn*) dan nilai-nilai Islam (*Islamic values*); *kedua*, pesantren sebagai lembaga keagamaan yang melakukan kontrol sosial (*social control*); dan *ketiga*, pesantren sebagai lembaga keagamaan yang melakukan rekayasa sosial (*social engineering*) atau pengembangan masyarakat (*community development*); akan dapat dipertahankan/dilekatkan kepada pesantren sepanjang zaman. Hanya dengan proses perawatan akan tradisi-tradisi yang baik dan sekaligus mengadaptasi perkembangan keilmuan baru yang lebih baik (*al-muhâfazhah `alâ al-qadîm al-shâlih wa al-akhdzu bi al-jadîd al-ashlah*) peran pesantren sebagai *agent of change* mampu bertahan/dipertahankan.

## **B. Gelisah Politik Kiai Pesantren dalam Perspektif Pendidikan Islam**

Orang mungkin tidak menyangsikan jika pemimpin negara adalah mereka yang piawai di bidang politik. Orang juga mungkin tidak menyangkal jika yang mengurus masalah-masalah kenegaraan adalah mereka yang lahir dari rahim universitas/sekolah administrasi negara. Orang juga mungkin tidak akan menampik jika yang menjadi menteri pertahanan dan keamanan adalah mereka yang profesional di bidang kemiliteran. Tapi, orang akan berpolemik jika seorang kiai (kaum intelegensia tradisional) pesantren tiba-tiba menjadi Presiden di Republik Indonesia yang terdiri dari pelbagai suku, etnis, bahasa, dan kepulauan.

Orang juga akan mempertanyakan jika seorang kiai yang kesehariannya memakai sarung dan peci tiba-tiba menjadi birokrat yang berdasi dan bersepatu *nevis*. Orang juga mungkin akan dihantui sejuta pertanyaan, misalnya, mampukah kiai itu memikul beban dan melaksanakan tugas birokrasi yang tidak ditemukan di pesantrennya? Kerangka fenomena inilah yang akan dikaji dalam sub-bagian ini.

Pesantren dan politik adalah dua dunia yang berbeda, tapi memiliki kaitan yang erat. Pesantren merupakan media pendidikan bagi anak didik/santri untuk mendalami ilmu-ilmu agama, sedangkan politik adalah media pergulatan orang-orang yang saling berdiskusi untuk memecahkan persoalan kebangsaan dan kenegaraan. Pesantren diidentikkan dengan lembaga keakhiratan (*ukhrawî*), sedangkan politik diidentikkan dengan media pemecahan masalah-masalah keduniaan (*dunyâwî*). Pesantren dipersepsi sebagai lembaga yang berada di wilayah sakral, sedangkan politik merupakan lembaga yang berada di wilayah profan—sekalipun identifikasi ini tidak bisa dibenarkan seluruhnya.

Persepsi dan anggapan demikian kepada pesantren dewasa ini kiranya sudah tidak relevan. Dalam konteks ini validitas teori Geertz yang memisahkan secara tajam antara priyayi dan santri kini menjadi kabur. Sekalipun tidak menyamai peranan golongan intelegensia modern yang berasal dari golongan priyayi hasil pendidikan sekolah-sekolah Belanda dalam pembentukan negara melalui perjuangan politik dan kegiatan intelektual yang disiarkan dalam majalah-majalah dan koran-koran, peranan K.H. Ahmad Dahlan (Muhammadiyah) dan K.H. Hasyim Asy'ari (NU) dalam menghantarkan Indonesia ke gerbang kemerdekaan tidak bisa diabaikan. Sejarah pergerakan politik di Indonesia secara general tidak bisa melupakan kontribusi para kiai pesantren. K.H. Hasyim Asy'ari, misalnya, adalah simbol perjuangan rakyat dalam melawan hegemoni kolonial Belanda dengan “revolusi jihad” yang dikumandangkannya. Selanjutnya, K.H. Wahid Hasyim, putra K.H. Hasyim Asy'ari, selain kiai-pejuang kemerdekaan, dia adalah seorang birokrat sejati yang menduduki jabatan Menteri Agama RI pertama pasca-kemerdekaan. Kiai lain yang pernah menjabat Menteri Agama, tetapi lebih dari semua tokoh NU karena kemampuannya dalam menulis artikel populer dan buku-buku, adalah K.H. Saefuddin Zuhri. K.H. Ahmad Siddiq, mantan Rois 'Am NU, adalah mantan Kakanwil Departemen Agama Jawa Timur yang memiliki kemampuan berbicara dengan bahasa pemerintah, terbukti berhasil menahan kerumunan massa berjam-jam untuk “ndeprak” di tanah, di bawah terik matahari,

mendengarkan keterangannya bahwa Pancasila itu adalah sejiwa dengan *Mitsâq al-Madînah* (Piagam Madinah) atau Konstitusi Madinah. Apalagi K.H. Abdurrahman Wahid (Gus Dur), cucu K.H. Hasyim Asy'ari dan putra K.H. Wahid Hasyim, adalah tokoh fenomenal di dalam aras perpolitikan di Indonesia dewasa ini yang pernah menjabat Presiden RI setelah kejatuhan rezim Orde Baru. Tampilnya Amien Rais sebagai Ketua MPR RI dari sudut pandang keagamaan kelompok santri juga sebagai representasi kiai pesantren yang kualitatif di bidang politik.

Kebijakan pemerintah tentang otonomi daerah memberikan peluang bagi para kiai pesantren untuk menduduki kursi bupati/wali kota dan pimpinan DPRD. Bupati Sumenep-Madura dan Probolinggo Jawa Timur, misalnya, kini dipangku oleh para kiai. Kemenangan organisasi politik seperti PKB, PAN, PPP, dan sebagainya di beberapa daerah pemilihan bupati/wali kota merupakan kemenangan politik kaum santri. Tetapi, persoalan yang muncul adalah apakah kemenangan para kiai/santri di dalam percaturan politik di daerah itu membawa perubahan-perubahan yang signifikan bagi pembangunan masyarakat di sekitarnya? Apakah dengan terjun ke dunia politik dan menduduki jabatan publik kiai mampu mendongkrak kesejahteraan dan wibawa masyarakat dari keterbelakangan, kemiskinan, dan kebodohan? Apakah secara struktural yang mengikat kiai yang menduduki jabatan publik memiliki kompetensi kesucian yang lurus seperti ketika dia belum menjabat atau sebaliknya justru larut dalam tradisi birokrasi yang korup? Ini yang harus menjadi perhatian para kiai/santri jika ingin mereka terjun ke dunia politik. Sebab secara otoritatif, jika kiai/santri memasuki dunia politik maka pesantren beserta masyarakat yang menaruh banyak harapan dengan otomatis akan mengikuti jejaknya. Karena bagaimanapun kiai/santri merupakan lokomotif segala orientasi dan falsafah hidup bagi masyarakat sekitarnya.

Gelisah kiai untuk memasuki dunia politik dewasa ini perlu diapresiasi secara kritis supaya tidak keluar dari *frame* semula sebagai pagar moral (*moral force*) bagi adegan-adegan politik yang cukup berbahaya. Kiai yang memasuki dunia politik hendaknya mampu menjadi alternatif dan solusi terbaik bagi perjalanan 'perahu' kebangsaan dan kenegaraan. Sayang, Gus Dur yang diharapkan bisa menepikan 'perahu' kebangsaan dan kenegaraan di Indonesia dari krisis multi

dimensi tidak berdaya menghadapi pergulatan politik, karena “dikalungi” skandal *buloggate* yang hanya beberapa milyar rupiah.

Fenomena di atas merupakan pelajaran yang harus dievaluasi secara profesional jika kiai ingin memasuki dunia politik. Ada beberapa kelemahan jika kiai memaksakan diri masuk ke dalam dunia politik dilihat dari perspektif pendidikan Islam. *Pertama*, kiai akan mengkaburkan diri dan pesantrennya sebagai kekuatan kritik (*critical force*) dan kontrol sosial (*social control*). Kiai dan pesantren beserta yayasan keagamaan yang didirikan kerap kali berafiliasi pada sistem proyek dengan pemerintah yang pada gilirannya akan meruntuhkan cita-cita mulia pesantren dan lembaga kependidikan Islam. *Kedua*, visi keintelektualan kiai, cepat maupun lambat, akan tereduksi oleh kepentingan-kepentingan politik jangka pendek. Tidak jarang kiai yang dimintai mengisi acara pengajian dan ceramah keagamaan cenderung menampilkan bahasa-bahasa politik dengan mendeskreditkan kelompok-kelompok lain secara tidak profesional dan proporsional. Sulit dibedakan antara pengajian agama dan kampanye politik bagi kiai yang dijangkiti sentimen kepada kelompok/partai tertentu. *Ketiga*, distingsi profesional kiai sebagai guru ngaji dan pejabat publik seringkali mengacak-acak sistem birokrasi yang sudah mapan. Kiai yang menjadi bupati/wali kota kadang kesulitan membedakan diri ketika membuat kebijakan publik, apakah dia seorang pejabat publik ataukah ketua organisasi keagamaan tertentu. Tender proyek di lingkungan kekuasaannya akan cenderung memaksa kiai itu hanya mengakomodasi rekanan-rekanan yang secara ideologis-keagamaan mempunyai kesamaan dengannya.

Kiai politik dikhawatirkan akan memanfaatkan modal kharisma yang dilekatkannya untuk mereduksi sesuatu yang haram menjadi halal dan demikian sebaliknya. Kiai politik juga dikhawatirkan hanya menjadi media legitimasi kekuasaan, menjustifikasi kesalahan dengan kebenaran, mengabaikan kemaslahatan sosial santri dan menumpuk kekayaan pribadi. Seperti bantuan kependidikan bagi para ustadz dan santri dari pemerintah yang ditalangi kiai politik, misalnya, memungkinkan untuk disimpan secara pribadi untuk kepentingan pribadi. Koperasi bersama yang dibangun atas nama kiai dapat saja digunakan untuk melegitimasi finansial kekayaan pribadi.

Pesimisme di atas bukan tanpa alasan. Kiai—sebagai pengasuh pesantren dan sekaligus pejabat publik—terkesan hanya bermodalkan kepemimpinan



kharismatik yang belum tentu profesional di bidang manajerial birokrasi pemerintahan. Sebagai seorang pemimpin publik, kiai disyaratkan sekurang-kurangnya memiliki tiga jenis kemampuan kepemimpinan sekaligus, yaitu kemampuan teknis, kemampuan konseptual, dan kemampuan manajerial. Pada umumnya kiai, diakui atau tidak, lebih kelihatan memiliki kemampuan di bidang teknis dalam memimpin acara-acara ritual keagamaan daripada yang lainnya. Kata seloroh kawan di Madura mengenai kepemimpinan Gus Dur, misalnya, “kiai itu kerjanya jika bukan *makon* (menyuruh) ya *dukah* (marah).” Kenyataan ini bisa dilihat dari gaya kepemimpinan kebanyakan kiai di pesantren-pesantren yang cenderung menyuruh dan jika kenyataan tidak sesuai *karep*-nya dia akan marah. Gaya kebiasaan kepemimpinan seperti ini tidak jarang dibawa ke arena kepemimpinan politiknya yang cenderung sentralistik, “pokoknya,” dan seharusnya. Apalagi secara konseptual dan manajerial selama ini masih menyisakan sejuta keragu-raguan akan kemampuan kiai.

Untuk itu sangatlah tepat jika kiai mampu meredefinisi diri antara sebagai pengasuh pesantren dan pejabat publik di bidang politik. Redefinisi tersebut menjadi urgen supaya kiai dan pesantrennya sebagai lembaga pendidikan agama dan pengembangan masyarakat tidak menjadi *karam* karena gelombang politik yang menggiurkan. Kiai dan santri sejatinya mampu mempertahankan identitas sebagai *ulama-intelektual* yang bergerak di bidang keilmuan dan perjuangan demi agama, bangsa, dan negaranya secara harmonis. Yaitu suatu entitas manusia yang senantiasa berusaha mengusung “revolusi pemikiran keagamaan” dan secara esensial bagi terwujudnya “revolusi kebudayaan” yang komprehensif.

### **C. Membangun Paradigma Kajian Kitab Kuning**

Kitab Kuning sampai dewasa ini masih dianggap sesuatu yang penting bagi sistem pembelajaran di pesantren-pesantren. Sekalipun perkembangan dan kemajuan teknologi-industri memaksa kebanyakan manusia untuk “mengonsumsi” bacaan-bacaan ilmiah dan kontemporer lainnya, sistem pengajaran kitab kuning di sebagian pesantren belum banyak mengalami perubahan-perubahan, baik menyangkut orientasi keilmuan, metodologi, maupun kurikulumnya. Bahkan di tengah-tengah percaturan intelektualisme tradisional dan modern dewasa ini muncul “kegairahan ulang” kalangan religius untuk

merevitalisasi kajian kitab kuning sebagai “bandingan” terhadap kegilaan bacaan-bacaan kontemporer.

Sayangnya, semarak kajian kitab kuning yang berkembang masih terkesan belum dibarengi dengan perencanaan sistematis dan terperinci secara rasional pada bagian-bagian yang signifikan dan aplikatif untuk dikaji. Kajian kitab kuning hampir-hampir tidak ada pembedaan yang jelas antara hal-hal yang benar-benar diperlukan dan yang tidak diperlukan bagi suatu tingkat pendidikan. Tulisan ini mencoba menguraikan kembali beberapa kelemahan kajian kitab kuning di pesantren dan sekaligus mencari paradigma baru ke arah kajian yang lebih kontekstual-aplikatif. Hal ini dimaksudkan bahwa mencetak anak didik/santri yang ideal melalui kajian kitab kuning—sekalipun metode bukanlah segala-galanya, tetapi juga tidak bisa dianggap sepele. Sekalipun apa yang menjadi kerangka paradigmatis kajian kitab kuning di sini hanya bersifat penawaran yang perlu dikritisi dan dilakukan penilaian kembali tentang kelayakannya untuk diterapkan di pesantren.

### ***Pengertian Kitab Kuning***

Selama ini berkembang tiga terminologi mengenai kitab kuning. *Pertama*, kitab kuning adalah kitab yang ditulis oleh ulama klasik Islam yang secara berkelanjutan dijadikan referensi yang dipedomani oleh para ulama Indonesia, seperti *Tafsîr Ibn Katsîr*, *Tafsîr al-Khâzin*, *Shahîh Bukhârî*, *Shahîh Muslim*, dan sebagainya. *Kedua*, kitab kuning adalah kitab yang ditulis oleh ulama Indonesia sebagai karya tulis yang “independen,” seperti Imam Nawawi dengan kitabnya *Marah Labîd* dan *Tafsîr al-Munîr*. *Ketiga*, kitab kuning adalah kitab yang ditulis oleh ulama Indonesia sebagai komentar atau terjemahan atas kitab karya ulama “asing”, seperti kitab-kitab Kiai Ihsan Jampes, yaitu *Sirâj al-Thâlibîn* dan *Manâhij al-Imdâd*, yang masing-masing merupakan komentar atas *Minhâj al-‘Abidîn* dan *Irsyâd al-‘Ibâd* karya al-Ghazali (Masdar F. Mas’udi, “Pandangan Hidup Ulama Indonesia dalam Literatur Kitab Kuning,” makalah pada Seminar Nasional tentang *Pandangan dan Sikap Hidup Ulama Indonesia* [Jakarta: LIPI, 24-25 Februari, 1988:1]).

Menurut Azyumardi Azra, kitab kuning adalah kitab-kitab keagamaan berbahasa Arab, Melayu, Jawa, atau bahasa-bahasa lokal lain di Indonesia dengan menggunakan aksara Arab, yang selain ditulis oleh ulama di Timur Tengah, juga

ditulis oleh ulama Indonesia sendiri. Pengertian ini, demikian Azra, merupakan perluasan dari terminologi kitab kuning yang berkembang selama ini, yaitu kitab-kitab keagamaan berbahasa Arab, menggunakan aksara Arab, yang dihasilkan oleh para ulama dan pemikir Muslim lainnya di masa lampau—khususnya yang berasal dari Timur Tengah (Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milineum Baru* [Jakarta: PT. Logos Wacana Ilmu, cet. ke-2, 2000: 111]). Ada juga yang mengartikan, bahwa dinamakan *kitab kuning* karena ditulis di atas *kertas berwarna kuning*. Jadi, kalau sebuah kitab ditulis dengan *kertas berwarna putih*, maka akan disebut *kitab putih*, bukan kitab kuning.

Di dunia pesantren, kitab kuning juga kerap kali disebut dengan “kitab klasik” (*al-kutub al-qâdimah*) atau “kitab kuno,” (Ali Yafie, dalam *Pesantren*, Vol. VI Nomor 1, 1988:3) karena memang ia merupakan produksi masa lampau, yaitu sebelum abad ke-17-an M., atau khususnya masa lahirnya empat madzhab terbesar dalam Islam, yaitu Imam Hanafi, Imam Malik, Imam Syafi’i, dan Imam Hanbali. Kitab kuning juga bisa disebut dengan “kitab gundul,” karena bentuk-bentuk hurufnya kadang tanpa disertakan sandangan (*syakl*).

Sebagai sebuah aktivitas intelektual, Kitab Kuning sebenarnya sudah muncul di Indonesia sejak abad ke-16 M. Pada saat itu, Kitab Kuning merupakan referensi informal untuk mempelajari Islam dengan menggunakan tiga bahasa, yaitu: bahasa Arab, Melayu, dan Jawa. Di Aceh, misalnya, pada tahun 1603 M, Bukhari al-Jauhari sudah menulis *Tâj as-Salatîn* (Mahkota Raja-raja), yang merupakan teks teori kenegaraan paling awal dan penting di Nusantara. Pandangan yang ditawarkannya selaras dengan teori-teori kenegaraan mazhab Sunni Tradisional. Dalam bahasa Taufik Abdullah, “peranan *Tâj as-Salatîn* (adalah) sebagai pemula ke arah dirumuskannya ‘ortodoksi kraton’ di Nusantara” (Taufik Abdullah, “Pemikiran Islam di Nusantara dalam Perspektif Sejarah: Sebuah Sketsa,” dalam *Prisma* Volemue III Tahun 1991: 16-27; lihat juga Affandi Mochtar, “Tradisi Kitab Kuning: Sebuah Observasi Umum” dalam Marzuki Wahid, dkk. [ed.], *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren* [Bandung: Pustaka Hidayah, 1999: 227]).

Kemudian setelah itu Kitab Kuning menjadi referensi utama di lembaga-lembaga pendidikan Islam formal, seperti pesantren dan madrasah, sejak abad ke-18. Kemudian sejak abad ke-19 M. secara massal dan permanen Kitab Kuning diajarkan di pesantren dan madrasah, khususnya setelah banyak ulama Indonesia

yang habis pulang dari Tanah Suci Mekkah. Seperti yang diformulasikan Taufik Abdullah, bahwa pembelajaran Kitab Kuning menjadi referensi kajian keislaman di pesantren-pesantren dan madrasah-madrasah di nusantara sejak terjadinya gelombang intelektual ketiga dalam bentuk intensifikasi penyelarasan keyakinan agama dengan tata kehidupan sosial. Sedangkan Azyumardi Azra mengatakan, bahwa momentum tradisi kajian Kitab Kuning terjadi “ketika pesantren-pesantren, surau-surau, dan pondok-pondok mulai berkembang dan mapan sebagai institusi pendidikan Islam tradisional di berbagai daerah di Nusantara.” Ada dua hal, demikian Azra, yang menyebabkan Kitab Kuning mudah tersebar dengan luas. *Pertama*, semakin lancarnya transportasi laut ke Timur Tengah dalam dekade terakhir abad ke-19 M. *Kedua*, mulainya percetakan besar-besaran kitab-kitab beraksara Arab pada waktu yang berbarengan. Semakin banyaknya cetakan Kitab Kuning di pasaran Timur Tengah waktu itu, memungkinkan bagi Jama’ah Haji Indonesia yang jumlahnya terus meningkat untuk membawa pulang ke tanah air (Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milineum Baru* [Jakarta: PT. Logos Wacana Ilmu, cet. ke-2, 2000:214]).

Kitab kuning kiranya memiliki peran strategis di dalam transformasi keilmuan di pesantren, bahkan ia merupakan referensi tunggal paling dini dalam tradisi intelektual Islam Nusantara karena dokumentasi keilmuan Islam yang kebanyakan berbahasa Arab. Mengenai peran strategis kitab kuning, diungkapkan Husen Muhammad sebagai berikut:

“Dalam kurun waktu yang panjang, pesantren mengkonsumsi kitab kuning sebagai pedoman berpikir dan bertingkah laku. Ia telah menjadi bagian inheren dalam pesantren. Menurut masyarakat pesantren, kitab kuning merupakan formulasi final dari ajaran-ajaran al-Qur’an dan Sunnah Nabi. Ia ditulis oleh para ulama dengan kualifikasi ganda: keilmuan yang tinggi dan moralitas yang luhur. Ia juga ditulis dengan mata pena atau jari-jari yang bercahaya. Oleh karena itu, ia dipandang hampir-hampir tak memiliki cacat dan sulit untuk mengkritiknya” (Husein Muhammad, dalam Marzuki Wahid, dkk. [ed.], 1999: 270).

Azyumardi Azra juga menulis:

“Hampir tidak diragukan lagi Kitab Kuning mempunyai peran besar tidak hanya dalam transmisi ilmu pengetahuan Islam, bukan hanya di kalangan komunitas santri, tetapi juga di tengah masyarakat Muslim Indonesia secara keseluruhan. Lebih jauh lagi, Kitab Kuning –khususnya yang ditulis oleh para ‘ulama dan pemikir Islam di kawasan ini- merupakan refleksi perkembangan intelektualisme dan tradisi keilmuan Islam Indonesia. Bahkan, dalam batas

tertentu, Kitab Kuning juga merefleksikan perkembangan sejarah sosial Islam di kawasan ini” (Azyumardi Azra, 2000:116).

Wajar jika kitab kuning dijadikan referensi utama di pesantren dan bahkan satu-satunya, karena keadaan bacaan dan keilmuan Islam pada masa-masa awal cukup representatif bagi peroblematika santri dan masyarakat hanya kitab kuning. Kitab kuning dalam tradisi intelektual Islam awal di Nusantara cukup memenuhi kriteria kebenaran dalam menjawab problematika keagamaan yang dihadapi masyarakat. Sebagai representasi historis dari tradisi intelektual Islam, maka kerangka metodologis-historis dalam pembelajaran kitab kuning juga tidak boleh diabaikan. Pendekatan sosio-historis dalam pembelajaran kitab kuning ini penting dibicarakan karena kenyataan bahwa kitab kuning ditulis oleh para penulisnya pada masa dan tempat yang berbeda-beda, sehingga keterbatasan muatan kandungannya oleh waktu dan tempat juga menjadi keniscayaan.

### ***Metode Pengajaran Kitab Kuning***

Sampai sekarang diakui bahwa perubahan-perubahan sistemik di pesantren belumlah memadai—khususnya di bidang pengajaran kitab kuning belum banyak mengalami perubahan, baik yang menyangkut orientasi keilmuan, metodologi, maupun kurikulum-nya. Sebagaimana ditulis secara panjang oleh Muhammad Tholhah Hasan (dalam *Pesantren* No. 1/Vol. VI/1989) berkenaan dengan kelemahan-kelemahan kajian kitab kuning di pesantren ialah: *Pertama*, segi orientasi keilmuan, pesantren masih menitik-beratkan kajiannya pada ilmu-ilmu terapan seperti fikih, tasawuf, dan ilmu alat (terutama nahwu dan sharaf). Sedangkan pengajaran ilmu-ilmu yang menyangkut pengembangan wawasan dan ketajaman penalaran seperti ilmu mantiq (logika), filsafat, sejarah, bahasa, tarikh dan hikmah tasyri`, kaidah-kaidah ushuliyah, tafsir al-Qur'an, dan perbandingan mazhab masih sangat terbatas. Orientasi keilmuan yang demikian ini, demikian Tholhah, membawa dampak seperti lemahnya kreativitas dalam penerapan hukum fikih pada saat dihadapkan dengan realitas sosial dan keilmuan serta teknologi kontemporer. Juga berdampak pada lemahnya penangkapan ide-ide yang terdapat dalam kitab kuning yang disebabkan oleh penjagaan yang kelewat kaku terhadap formalitas-formalitas tekstualnya.

*Kedua*, metodologi pengajaran yang dikenal dengan nama *sorogan*, *wetonan*, dan *khataman*, semuanya menampilkan liberalisasi proses pembelajaran. Santri

bebas untuk mengikuti pengajian atau tidak, di mana pelajaran tidak diatur dalam silabus yang terprogramkan, melainkan berpegang pada bab-bab yang tercantum di dalam kitab. Proses pembelajaran biasanya berlansung satu jalur (monolog), yakni kiai membacakan, menterjemahkan, dan kadang-kadang memberi komentar, sedang santri (anak didik) mendengarkan penuh perhatian sambil mencatat makna harfiah (*sah-sahan*)-nya dan memberikan simbul-simbul *i`râb* (kedudukan kata dalam struktur kalimat)-nya. Dialog antara kiai-santri tidak banyak terjadi. Yang kemudian dirasakan sebagai persoalan, demikian Tholhah, adalah metode seperti di atas berlaku untuk semua tingkatan santri, semua bidang ilmu, dan semua bagian teks kitab. Hal demikian dianggap sebagai sesuatu persoalan karena proses pembelajaran seharusnya bisa dibedakan berdasarkan ketiga kenyataan tersebut. Kebutuhan intelektual akan berbeda dan berkembang sesuai dengan perkembangan umur dan tingkat kecerdasan masing-masing santri. Selain itu, terlampau sedikitnya kesempatan berdiskusi, berdebat, dan bertukar pikiran memberi kesan bahwa semua ilmu di pesantren adalah ilmu *khafi* (esoteris) dan bukan ilmu *jali* (eksoteris). Padahal, sejatinya pesantren sebagai media pembelajaran bagaimana menempatkan santri sebagai peserta yang aktif sekaligus membangun kesadarannya agar lebih percaya diri dalam memahami kandungan kitab maupun kemampuan-kemampuan untuk berpendapat.

*Ketiga*, kurikulum dan materi pembelajaran belum dibakukan, dan masing-masing pesantren mempunyai pilihannya sendiri. Tetapi secara global bisa dideskripsikan bahwa titik berat terletak pada bidang fikih, tasawuf, dan ilmu alat (nahwu, sharaf, dan kadang-kadang sampai kepada balaghah), sejalan dengan orientasi keilmuan seperti dikemukakan di atas. Lebih celaka lagi, pesantren akhirnya di-“persepsi” sebagai lembaga transmisi-ideologis kiai karena keberadaannya sebagai milik individual, bukan lembaga pendidikan yang diwakafkan.

Secara general bisa dilukiskan bahwa persoalan mengenai materi dan metode pembelajaran kitab kuning di pesantren-pesantren adalah: *Pertama*, dibakukannya materi kitab kuning (fikih, kalam, dan tasawuf) sedemikian kental sehingga tidak memungkinkan adanya penambahan dan pengayaan materi dari yang sudah tertera dalam kitab-kitab literatur sejak terbentuknya ilmu-ilmu tersebut. Segi materi kitab kuning hanya diajarkan materi yang itu-itu juga dan hanya menekankan pada kekuatan *the body of knowledge*—yang menafikan informasi tentang

perkembangan literatur keislaman yang baru. *Kedua*, pembelajaran kitab kuning masih didominasi oleh pendekatan normatif, jika bukan dogmatis, dan mengesampingkan pendekatan empiris-historis. Metode pembelajaran normatif bukannya tidak tepat, tetapi tidak tersentuhnya dan tidak “dikenalnya” metode model pendekatan yang bersifat kritis-historis di kalangan sivitas pesantren.

Kerangka pendekatan metodologis pembelajaran kitab kuning melalui ilmu-ilmu sosial—seperti sosiologi, antropologi, maupun psikologi—merupakan keniscayaan untuk memahami substansi ajaran yang dikandungnya. Karena secara sosiologis, misalnya, agama merupakan bagian dari konstruksi realitas sosial; secara antropologis agama merupakan bagian dari sistem budaya masyarakat; dan secara psikologis kesadaran agama tidak dapat dipisahkan dari dan serta mempengaruhi sistem dan struktur individu. Pendekatan metodologis semacam ini ingin melihat suatu konsep dan peristiwa keagamaan yang ada di dalam teks-teks kitab kuning melalui kesadaran sosial yang mendukungnya.

Paradigma pendekatan sosio-historis dikatakan sebagai sebuah keniscayaan karena bagaimana pun konstruksi kitab kuning tidak bisa dilepaskan dari kaitan waktu dan tempat. Aspek lokalitas memberikan kontribusi yang cukup berpengaruh bagi konstruksi kitab kuning—dengan tanpa menafikan prinsip umum dari ajaran agama yang ada. Seperti bisa kita baca pada pertimbangan lokal yang melatarbelakangi Imam Syafi`i untuk merevisi *qawl qadim*-nya di Irak, beralih kepada *qawl jadid*-nya di Mesir. Juga aspek waktu terlihat antara lain pada perbedaan pendapat antara seorang *faqih* yang hidup di suatu masa dengan *faqih* yang hidup di masa lain pula; pada kritik dan koreksi seorang penulis kitab *syarh* atau *hâsiyah* terhadap pendapat seorang penulis *matn* (Muhammad Tholhah Hasan, 1989: 25). Pendekatan sosio-historis ini merupakan suatu cara dalam rangka menghadapi suatu kenyataan tertentu, baik kenyataan individual, lingkungan, maupun kejiwaan pengarang kitab dengan tujuan-tujuan yang sudah direncanakan. Adanya perubahan kenyataan, maka mesti dilakukan pemilihan ulang terhadap metode tanpa bermaksud mengurangi prestasi-prestasi keilmuan yang ada sebelumnya.

Hal lain yang mendasari pentingnya paradigma sosio-historis dalam kajian kitab kuning adalah hakikat dan watak agama Islam sendiri. Watak agama Islam yang secara absolut harus diikuti—tentunya juga bergantung pada signifikansi dan relasionalitas penafsiran yang dibangun—adalah al-Qur'an dan hadis-hadis

*mutawâtir*. Watak dasar selanjutnya, al-Qur'an secara umum tidak membawa ajaran-ajaran dalam bentuk tata cara pelaksanaan ajaran itu secara rinci. Al-Qur'an hadir dalam bentuk prinsip-prinsip dan ajaran-ajaran dasarnya saja. Tidak semua ayat-ayat al-Qur'an bersifat *qath`îy al-dalâlah* (jelas arti dan maksudnya secara tekstual dan absolut kebenarannya), akan tetapi sebagian bersifat *zhannîy al-dalâlah* (samar-samar, tidak pasti atau tidak absolut arti dan maksudnya secara tekstual).

Jika paradigma metodologis di atas benar-benar diterapkan maka dipastikan akan lahir rumusan-rumusan keislaman (khususnya bidang hukum Islam) yang lebih luwes dan dinamis, lebih kontekstual dan transformatif serta aplikatif. Pendekatan sosio-historis menekankan adanya kerja ilmiah untuk mengolah dan merumuskan informasi dengan pelbagai metode yang lazim digunakan dalam pelbagai disiplin ilmu pengetahuan secara integratif bergantung pada keluasan dan fleksibilitas bahasan yang dikaji.

Paradigma sosio-historis juga meniscayakan adanya kritik-historis dalam konstruksi kitab kuning. Suatu kelemahan yang melingkupi akal para pengkaji kitab kuning, meminjam istilah Mohammed Arkoun, adalah masalah logosentrisme—yang menganggap teks-teks keagamaan yang sebenarnya bersifat immanen dari segi bahasa (berfungsi dalam batas suatu bahasa dan kondisi tertentu) dianggap transenden ilahi. Kitab fikih oleh sebagian pengkaji kitab kuning dianggap sebagai hukum Tuhan yang tak boleh dikritisi sehingga keberadaannya menjadi sakral dan absolut, padahal ia sebenarnya tak lebih dari produk pemikiran ulama yang relatif dan terbatas. Hal selanjutnya berakibat pada studi kitab kuning yang berpusat pada teks-teks dan mengabaikan unsur-unsur yang tak tertulis dari agama dan kebudayaan Islam, bahkan menganggap teks-teks klasik itu mewakili Islam atau dianggap sebagai agama itu sendiri. Selain itu, sikap apologetis terhadap aliran lain (baik kalam, fikih, dan tasawuf) menunjang ketertutupan pemikiran konstruktif—apalagi dibumbui dengan orientasi wibawa yang sektarian-otoritatif kiai/guru dan mementingkan hafalan daripada sikap kritis santri/siswa, yang dapat memperlemah tradisi ilmiah.

Apresiasi atas kitab kuning tidak saja harus dilakukan penjelasan (*i`tibâr*) ke balik ungkapan-ungkapan linguistiknya, melainkan jika perlu dilakukan (de/re)-konstruksi terhadap bangunan konseptualnya. Karena, sebagaimana dikutip Mastuhu dan M. Deden Ridwan [ed.] (1998), bagi para filosof Muslim seperti Ibn



Sina, misalnya, ajaran para nabi itu adalah alegori dan simbol-simbol, yang dimaksud sebenarnya harus dicari dengan “menyeberang” dibalik itu semua melalui penafsiran metaforis—apalagi terhadap pemikiran ulama dalam kitab kuning yang jelas-jelas merupakan produk sejarah. Akomodasi secara verifikatif terhadap metode-metode yang ada, seperti diskusi, *munâzharah*, *mujâdalah*, *tarjih*, dan sebagainya, kiranya perlu diapresiasi secara positif bagi kelangsungan dan kesinambungan kajian kitab kuning. Tentu dengan mempertimbangkan kompetensi masing-masing kiai/guru dan santri/siswa secara profesional dan proporsional.

#### **D. *Salafisme* dan Mandulnya Liberalisme Pendidikan Islam**

Pesantren adalah lembaga pendidikan Islam yang memiliki keunikan tersendiri. Di tengah “pengap”-nya problematika kependidikan di tanah air sepanjang sejarah republik ini, pesantren tetap *survive* dengan semangat tradisi yang mengagumkan. Di kalangan umat Islam sendiri pesantren masih dianggap sebagai model pendidikan yang menjanjikan bagi perwujudan masyarakat yang berkeadaban (*civilization society*). Karena eksistensi pesantren, menurut Martin van Bruinessen, adalah lembaga pendidikan yang senantiasa berusaha memanasifestasikan tradisi agung (*great tradition*)—yang dalam bahasa pesantren dikenal dengan *akhlâq al-karîmah*.

Di balik keagungan tradisi dan optimisme masyarakat terhadap pesantren ternyata juga menyisakan segumpalan kelemahan. *Pertama*, aspek kepemimpinan pesantren yang bersifat sentralistik dan hirarkis yang berpusat pada seorang kiai. Keberadaan kiai di pesantren laksana jantung manusia yang berpretensi sentral bagi kelangsungan dan kesinambungan pesantren. Kenyataan ini bisa dipahami karena hampir semua pesantren yang ada adalah usaha pribadi/individual kiai Akibatnya, sebagaimana disinyalir Zamakhsyari Dhofier (1994:56), pesantren laksana kerajaan kecil dimana kiai merupakan sumber mutlak yang memiliki kekuasaan dan kewenangan (*power and authority*) dalam kehidupan dan lingkungan pesantren.

Implikasi negatif yang bakal timbul oleh kepemimpinan pesantren yang mengedepankan otoritas-sentral kiai yang tidak lepas dari keterbatasan dan kekurangan, di antaranya adalah ketidakmampuannya dalam merespon perkembangan-perkembangan masyarakat (Nurcholish Madjid, 1992:6). Hal ini

sedikitnya bisa dijelaskan dengan, demikian Nurcholish Madjid, misalnya, kiai yang kebetulan tidak memiliki kemampuan untuk mengikuti dan menguasai perkembangan zaman mutakhir lebih cenderung untuk menolak mengubah pesantrennya mengikuti zaman tersebut. Tidak jarang suatu pesantren lebih mengadaptasi kurikulum kependidikan yang berorientasi kepada otoritas teks dan otoritas masa lampau. Pesantren demikian biasanya alergi terhadap perubahan dan perkembangan global yang memintal demokrasi dan kebebasan yang menekankan kepada kompetensi anak didik di masa depan. Juga pesantren demikian lebih menekankan kepada wibawa sektarianisme dan komunalisme yang apologetik. Akhirnya, pesantren hanya melahirkan produk-produk yang dinilai kurang atau bahkan tidak siap “meleburkan” diri ke dalam kolam kehidupan global.

*Kedua*, aspek metodologi pembelajaran yang lebih menekankan kepada transmisi keilmuan klasik. Transmisi keilmuan yang ada—bersama lemahnya aspek metodologis—hanya melahirkan penumpukan keilmuan secara bulat dan tak boleh dibantah. Santri menerima transmisi keilmuan klasik dari kiai dalam bingkai *taken for granted*. Di sana tidak diperkenankan adanya dialog dan apalagi bantahan oleh santri kepada kiai. Kewibawaan dan kedalaman ilmu kiai adalah modal utama bagi transmisi keilmuan di pesantren. Kiai merupakan tokoh kunci keilmuan dan sekaligus pribadi yang secara otoritatif berkompeten menentukan masa depan anak didik/santri-nya.

Implikasi negatif dari metodologi pembelajaran satu arah ini adalah *lesunya kreativitas* santri. Sistem pembelajaran demikian barangkali tepat disebut, meminjam istilah Nurcholish Madjid, *pengajian* daripada pendidikan. Santri kurang diberi ruang untuk berkreasi, beraktivitas, dan menyampaikan ide-idenya serta mengajukan kritik jika ditemukan kekeliruan dalam pelajaran. Tak jarang wibawa dan kharisma yang berlebihan yang dilekatkan kepada kiai bisa memasung daya nalar dan kreativitas santri. Jika ditemukan kiai atau keturunannya yang menyalahi kebiasaan dan tidak memiliki kualifikasi keilmuan sebagaimana layaknya maka ia selalu dikatakan *khilaf* sebagai karamah yang diberikan Allah swt. kepadanya, dan sedangkan santri tidak layak meniru apalagi mengkritiknya.

Hampir semua pesantren yang mengedepankan wibawa dan kharisma kiai cenderung menafikan aspek kognitif dalam sistem pembelajaran, melainkan justeru lebih menekankan pada aspek afektif dan psikomotorik (norma/nilai dan

etika/akhlak). Orientasi pembelajaran yang mengarah kepada kognitivisme anak didik/santri dan menyelesaikan studi tepat waktu serta bagaimana memperoleh pekerjaan yang layak di tengah-tengah pergaulan global tak pernah menjadi perhatian. Kepincangan orientasi keilmuan ini merupakan salah satu titik lemah sistem pembelajaran di pesantren yang perlu dibenahi. Gagasan ini bukan suatu penolakan penuh kepada pesantren sebagai sistem pendidikan dan pembelajaran, melainkan upaya koreksi bagaimana mengintegrasikan antara sesuatu yang bersifat kognitif, afektif, dan psikomotorik (intelektual, moral, dan spiritual).

*Ketiga*, dis-orientasi yakni pesantren kehilangan kemampuan mendefinisikan dan memposisikan dirinya di tengah perubahan realitas sosial yang demikian cepat. Pesantren yang mengidentifikasi dirinya sebagai pesantren *salaf*, misalnya, mengalami kondisi dilematis ketika dihadapkan dengan perubahan sosial—apakah dan bagaimanakah ia harus mengadaptasi budaya baru yang datang dari luar? *Salafisme* pesantren yang menekankan kepada pelestarian tradisi dan budaya lokal kiranya menjadi penyebab utama proses adaptasi itu. *Salafisme* pesantren merupakan indikasi sistem pembelajaran yang hanya menekankan kepada kajian kitab-kitab klasik Islam dan “mengharamkan” diri untuk mengkonsumsi ilmu-ilmu umum kontemporer. Proses pengharaman ini dilakukan untuk “memagari” pesantren dari invasi budaya yang datang kemudian.

Dis-orientasi keilmuan yang dikemas dengan sutera *salafisme* pesantren ini hanya akan menyebabkan mandulnya liberalisasi pendidikan Islam sebagaimana diinginkan oleh spiritualitas wahyu. Sejatinya sistem pendidikan Islam—khususnya pesantren dan madrasah—adalah pendidikan yang membebaskan dan mempropagandakan kebebasan. *Lâ Rahbâniyyata fî al-Islâm* (Tidak ada sistem kependetaan di dalam Islam) merupakan spiritualitas liberal dalam menafsirkan makna-makna yang ada dalam wahyu Islam. *Kharisma*, *karamah*, dan *barakah* kiranya tak lebih sebagai *penyakit salafisme* yang harus segera ditinggalkan dalam konteks kependidikan jika ingin pesantren mendefinisikan dan memposisikan dirinya di tengah-tengah pergaulan global secara dinamis.

### ***Tradisi Pembelajaran yang Tidak Kontekstual***

Sistem pembelajaran kitab-kitab klasik yang hanya berorientasi kepada teologi-fikih-sufistik dengan membatasi diri kepada mazhab-mazhab tertentu kiranya perlu direvisi. Pengajaran teologi yang hanya mengadaptasi mazhab

Asy`ariyah dan Maturidiyah dengan kitab kajian yang tidak banyak memberikan gairah hidup (*elan vital*) dan tidak melahirkan kekuatan batin (*inner force*), moral, maupun spiritual seperti *Kifâyah al-`Awâm*, *al-Hushûn al-Hamîdiyyah*, *Nûr al-Yaqîn*, dan sebagainya, perlu diperkaya dengan diskursus teologi-teologi kontemporer yang lebih kontekstual dan mempunyai relevansi riil terhadap kehidupan manusia seperti *Teologi Pembangunan*, *Teologi Industri*, *Teologi Lingkungan*, *Teologi Emansipatoris*, *Teologi Jender*, dan sebagainya. Pembahasan teologi klasik (*salaf*) yang banyak membahas mengenai sifat-sifat Tuhan, yang selama ini dikenal dengan “sifat dua puluh,” yang terbagi kepada *nafsiyyah*, *salbiyyah*, *ma`ânî*, dan *ma`nawiyyah*. Juga dikenal kaitan atau *ta`alluq* Tuhan dengan alam, yang dibagi kepada konsep-konsep: *ta`alluq ma`iyyah*, *ta`alluq ta`tsîr*, *ta`alluq hukmiyyah*, *ta`alluq bi al-quwwah*, *ta`alluq shuluhî qadîm*, *ta`alluq tanjîzî qadîm*, dan *ta`alluq tanjîzî hadîts*. Tema-tema teologi klasik ini begitu akrab dan merupakan kajian pokok di pelbagai pesantren, sekalipun keberadaan konsep-konsep itu begitu jauh dari dunia praksis dan problematika kemanusiaan. Sejatinya konsepsi teologis yang dibangun dan diajarkan kepada anak didik/santri adalah teologi yang mampu membangkitkan gairah hidup yang kreatif dan produktif untuk membebaskan manusia dari bentuk-bentuk kemusyrikan dalam arti yang luas. Konsepsi teologis yang dimaksud adalah teologi al-Qur`an yang dikenal dengan ide ke-*tawhîd*-an baik dalam pengertiannya yang bersifat intrinsik maupun instrumental.

Kajian teologi ini juga perlu dibarengi dengan pembelajaran ilmu logika (*ilm al-manthiq*) karena sifat dasar teologi adalah sangat intelektualistik. Di beberapa pesantren ilmu logika sudah diajarkan, akan tetapi sifatnya lebih mekanis daripada strategi mendorong berkembangnya pemikiran rasional. Sebagaimana dikatakan Muhammad Abduh, bahwa “ilmu logika diletakkan sebagai dasar pembangunan rasionalitas pemikiran (*al-barâhîn*), memisahkan pemikiran-pemikiran yang cacat dari yang benar, dan untuk menjelaskan bagaimana seharusnya pendahuluan itu disusun agar diperoleh hasil seperti yang diinginkan, serta pendahuluan mana yang layak untuk diambil dan dilanjutkan sebagai kerangka penelitian. Ilmu logika merupakan ilmu hakikat yang dapat digunakan sebagai juru penyelamat bagi semua ilmu pengetahuan.” Dan pada akhir makalahnya, Abduh menyerukan pemakaian metode rasional dalam setiap keilmuan, dengan menyatakan, “Jika kita tidak menggunakan pikiran rasional dalam membangun suatu dalil atau alasan,

lalu bagaimana caranya kita bisa menentukan kebenaran-kebenaran itu? Jika petunjuk yang kita anut itu sesat dan semangat rasionalitas kita telah hilang, bagaimana kita bisa membangun dalil atau alasan untuk membenarkan keyakinan kita?” (Abd al-Ghaffâr `Abd al-Rahîm, 1980:57-58).

Melalui ilmu logika santri diharapkan mampu berpikir ilmiah dan rasional ketimbang mengedepankan simbol-simbol yang tidak bisa dijelaskan dengan sepanjang prinsip-prinsip itu, seperti kharisma, barakah, keshalehan lahiriah, keturunan, dan semata-mata penguasaan ilmu-ilmu tradisional lainnya. Sekalipun logika rasional dan ilmiah juga menyisakan keterbatasan-keterbatasan dan bersifat tentatif yang selalu siap untuk direvisi sesuai perkembangan wawasan dan ilmu pengetahuan.

Dalam konteks fikih, misalnya, pesantren-pesantren salaf lebih menekankan kepada kitab-kitab karya ulama empat imam mazhab—khususnya mazhab Syafi`iyah—daripada kajian lintas mazhab dan aliran. Kitab-kitab fikih seperti *Fath al-arîb*, *Fath al-Mu`în*, *I`ânah al-Thâlibîn*, dan *Kifâyah al-Akhyâr*, misalnya, begitu akrab dipelajari santri daripada *Bidâyah al-Mujtahid* karya Ibn Rusyd, *Fiqh Ja`farî* karya Imam Ja`far, *Fiqh al-Sunnah* karya Sayyid Sabiq, dan sebagainya. Mazhab Sunni merupakan mazhab satu-satunya yang harus dikaji daripada mazhab Syi`ah, dan bahkan santri haram mempelajari fikih syi`ah. Sementara dalam bidang tasawuf, mazhab al-Ghazali dan al-Junaid adalah soko-guru *tasawuf akhlaqi* yang mutlak diteladani oleh para santri, daripada Ibn Arabi, Ibn Sab`in, al-Hallaj, al-Bustami, al-Sarraj, dan sebagainya yang lebih menekankan kepada *tasawuf falsafi*. Sungguh pun demikian santri dibelenggu dengan figur kiai sebagai soko-guru keilmiahan dan rasionalitas pemahaman yang mutlak diadopsi. “Celakanya,” adalah santri menjadi manusia “terkebiri” oleh tradisi-tradisi kurang positif seperti: *Pertama*, santri berpandangan bahwa ilmu adalah hal yang sudah mapan dan hanya dapat diperoleh melalui *barakah* kiai. *Kedua*, pandangan tidak kritis yang menyatakan bahwa segala sesuatu yang diajarkan kiai, ustadz, dan kitab-kitab klasik adalah kebenaran yang tak perlu dipertanyakan. *Ketiga*, pandangan bahwa kehidupan ukhrawi paling penting, sedangkan kehidupan duniawi dipandang kurang atau bahkan tidak penting. *Keempat*, metode pembelajaran dengan hafalan dan pemikiran tradisional diterapkan untuk semua ilmu. *Kelima*, kepatuhan mutlak kepada kiai, guru/ustadz, dan kehidupan kolektif (asrama) sehingga menghambat perkembangan individualitas/jati diri dan

menghambat berpikir kritis. *Keenam*, pandangan hidup fatalistik/deterministik yang menyerahkan kehidupan kepada keadaan dan perilaku sakral dalam menghadapi pelbagai realitas duniawi (Mastuhu, 1994: 162).

### ***Urgensi Rasionalisme: Belajar dari Muhammad Abduh***

Untuk meretas kebekuan tradisi pemikiran yang menimpa kalangan pesantren, maka alternatif yang bisa ditawarkan adalah membangun kembali formula rasionalisme—sebagaimana diinginkan dalam teologi tauhid. Muhammad Abduh (w. 1905) adalah salah satu jalan bagi formulasi rasionalisme ketauhidan ketika dia memisahkan yang esensial dari yang tidak esensial, mempertahankan aspek fundamental dan meninggalkan aspek aksidental warisan sejarah. Abduh percaya bahwa al-Qur'an dan Hadis sebagai petunjuk Tuhan, tetapi pemikiran (*individual reason and judgment*) adalah sebagai petunjuk utama (*essential*) dalam hal-hal yang tidak tercantum dalam al-Qur'an dan Hadis (Ira M. Lapidus, 1988: 621). Al-Qur'an dan Hadis yang selalu diterapkan dalam urusan peribadatan, keputusan individu, atau ijtihad adalah sangat penting untuk menata hubungan-hubungan sosial (*social relations*) yang hanya bisa dicapai dengan ide-ide rasional yang bersifat umum (*general rational ideas*) dan pertimbangan etika kemanusiaan (*human ethical considerations*). Di sini, demikian Abduh, Islam harus diterjemahkan sesuai konteks yang dihadapinya. Petunjuk-petunjuk umum yang terdapat di dalamnya menghendaki “pendauran ulang” (*to be reinterpreted*) pada setiap zaman, bukan sebuah ketetapan yang abadi yang menghendaki proses *blueprint* secara mendetail bagi organisasi sosial dan politik. Karena itu, penerimaan secara mengikat (*taqlid*.) terhadap otoritas masa lampau (*past authority*) sebagai sebuah ketentuan syari'ah untuk segala zaman adalah “kekerdilan” Islam yang harus segera disingkirkan.

Rasionalisme interpretatif terhadap Islam secara substansial, non-literal, dan kontekstual sesuai denyut nadi peradaban manusia kiranya memang merupakan satu kebutuhan untuk *mengusung* Islam menuju ke dan untuk bisa bermain secara positif di arena peradaban global. Untuk menuju ke sana, kebebasan berpikir dan berbuat merupakan prasyarat utama bagi keberlangsungan formulasi Islam di tengah permainan peradaban global yang terus bergerak. Tanpa itu, Islam akan bergerak di tempat dan menjadi tontonan artifisial yang membosankan tadi.

Akal, adalah alat bedah utama rasionalisme yang memiliki otoritas tertinggi. Ungkapan-ungkapan seperti “tidakkah kau amati”, “tidakkah kau gunakan akal-mu”, dan “tidakkah kau renungkan?” (QS. al-Baqarah [2]: 44, 73, 242, 269; QS. Âli `Imrân [3]: 7, 190; QS. al-Mâidah [5]: 58, 103; QS. al-Anfâl [8]: 22; QS. Yûsuf [12]: 111; QS. al-Ra`d [13]: 4, 19, 24; QS. Ibrâhîm [14]: 52 ; QS. al-Hijr [15]: 74; QS. Thaha [20]: 128; QS. al-Hâjj [22]: 44; QS. al-Rûm [30]: 24 ; QS. Shâd [38]: 29, 43 ; QS. al-Zumar [39]: 9, 18; QS. al-Jâtsiyah [45]: 5; QS. al-Qamar [54]: 14; dan banyak yang lain dengan bahasa yang berbeda) merupakan kalimat-kalimat yang kerap kali diulang-ulang di dalam al-Qur`an untuk menyeru menggunakan akal dan berpikir.

Karena hanya dengan memfungsikan akal manusia bisa mengaktualisasikan tugas yang diembankan Tuhan kepadanya—yang secara kategorikal merupakan kohesi dari dua fungsi pokok manusia baik sebagai hamba dan sekaligus khalifah-Nya. Karena akal pula manusia bisa menyerap ilmu pengetahuan sebagai "alat bedah" terhadap realitas objektif dan mampu memberikan informasi yang bersifat operasional bagi kelangsungan hidup manusia. Ini bisa dimengerti oleh karena bahwa standar kualitas stratifikasi manusia dibuat berdasarkan kepemilikan akan ilmu pengetahuan (QS. al-Zumar [39]:9). Islam mendudukan ilmu pengetahuan sebagai panglima komando bagi kemakmuran dunia. *Pertama*, ilmu pengetahuan adalah alat untuk mencari dan menemukan kebenaran-kebenaran dalam kehidupan manusia sekalipun kebenaran itu bersifat relatif, tetapi kebenaran-kebenaran itu adalah sesuatu yang mesti dilalui oleh sejarah manusia untuk menuju ke Kebenaran Mutlak. Keyakinan akan kebenaran mutlak itu pada suatu saat dapat dicapai oleh manusia ketika ia telah memahami benar seluruh alam dan sejarahnya sendiri (QS. al-Fushshilât [41]:53). *Kedua*, ilmu pengetahuan adalah prasyarat amal shaleh. Manusia dengan iman dan keluasan ilmu pengetahuan manusia bisa mencapai puncak kemanusiaan yang tertinggi (QS. al-Mujâdalah [58]:11). Salah satu sya`ir yang sering kita dengar berkaitan dengan hal ini adalah:

و كل من بغير علم يعمل # أعماله مردودة لا تقبل (Barangsiapa yang beramal tanpa ilmu, maka amalnya ditolak atau tidak diterima). *Ketiga*, ilmu pengetahuan merupakan pengertian yang dimiliki oleh manusia secara benar tentang diri dan dunia sekitarnya. Hubungan antara manusia dengan dunia sekitarnya adalah relasi dialektikal dan pengarahan. Manusia harus bisa “menguasai” alam dan sosial-nya

untuk diarahkan ke arah yang lebih baik, yaitu “dunia kemajuan” yang bebas dari keharusan akriptif. Semua ini hanya bisa dicapai dengan kemampuan intelektual atau memfungsikan akal semaksimal mungkin.

*Tawhîd*, sebagai bentuk pengakuan atas tiadanya ketundukan kecuali pada Tuhan adalah titik tolak konstruksi rasionalisme. Absolutisme, superioritas, dan kultus terhadap kiai/guru/ustadz, tokoh, ideologi, dan bahkan “ajaran” tertentu adalah tidak sesuai dengan prinsip tauhid. Kemerdekan, kebebasan, dan persamaan secara menyeluruh terhadap individu—khususnya antara kiai dan santri—adalah inti ajaran tauhid. Konsep tauhid ini mengajarkan kepada setiap manusia akan kebebasan dan kesamaan, tidak mengenal diskriminasi apa pun—termasuk di situ *hegemoni* atau *privillese* pada kelompok manusia tertentu (kiai dan keturunannya).

Pengikatan manusia kepada sebuah kebenaran di luar diri manusia selain Tuhan adalah bentuk “perampasan” nilai otonominya sebagai anugerah dari-Nya. Karena, menurut Asghar Ali Engineer (1993:1), manusia adalah agen yang bebas—sebagaimana terdapat dalam teologi rasional Mu`tazilah. Sementara keikhlasan yang insani dan abadi tidak ada tanpa kebebasan berpikir dan berbuat. Kebebasan berpikir dan berbuat adalah pernyataan azasi yang pertama dan terakhir dari nilai kemanusiaan (QS. al-An`âm [6]:164).

Dalam perspektif pendidikan pesantren antara kiai dan santri tidak dibenarkan mengidap *sindrome* superioritas dan inferioritas. Tidak boleh seorang kiai/guru/ustadz merasa paling mulia dan sebaliknya, santri/murid/anak didik tidak saja menjadi Objek keilmuan tetapi sekaligus pelaku keilmuan yang aktif. Sejatinya kedua elemen pendidikan tersebut ditata pada “rak” kebebasan, kesamaan, dan kemandirian (Abbâs Maḥmûd al-`Aqqâd, 1971:135-dst). Kerangka konseptual ini merupakan saripati ajaran tauhid, di mana manusia tidak saja akan bebas dan merdeka, melainkan juga sadar akan eksistensinya. Sebagaimana dikatakan Abduh, “*inna al-tarbiyah tashna`u al-rijâl, wa al-rijâl yashna`ûna kulla syai`*”—Pendidikan itu mejadikan manusia dewasa, dan kedewasaan seseorang mampu berbuat segala sesuatu (Muhammad Rasyid Ridha, *al-Manâr* [Mesir: al-Mathba`ah al-Manâr, jilid I, cet. ke-2, 1327 H:1]). Karena itu, secara filosofis, pendidikan harus diacu kepada dimensi ketundukan vertikal atau hanya kepada Tuhan dan kepada dimensi dialektikal-horizontal (A.M. Saefuddin, 1987:125-126).



Tauhid membimbing manusia menuju aras transformasi global dengan ciri adanya kesadaran *civic culture* sebagai sebuah proyeksi kemajuan. Rasionalisme dengan ciri kesadaran akan *civic culture* ini merupakan gambaran awal bagi kebebasan berpikir dan berbuat. Manusia tidak boleh takut untuk memiliki pemikiran dan perbuatannya sendiri. Teori *kasb* Asy`ariyah yang menyatakan, “Tuhan berbuat sebagaimana hamba berbuat, dan hamba berbuat sesuai dengan perbuatan Tuhan” kiranya signifikan bagi rasionalisme. Abduh, sebagaimana diyakini `Abd al-Ghaffâr `Abd al-Rahîm, memberikan makna kebebasan rasional (*al-hurriyyah al-`aqliyyah*) bagi manusia sampai pada batas tak berakhir (*ilâ mâ lâ nihâyah*) sehingga ia pun “nyaris” tidak mampu memberikan keputusan pasti dalam menentukan “kelompok yang selamat” (`Abd al-Ghaffâr `Abd al-Rahîm, 1980:55). Apa yang dilakukan Abduh ini, demikian `Abd al-Ghaffâr `Abd al-Rahîm, mampu menyuburkan sistem pembelajaran dan pendidikan yang kuat sebagai penyangga utama kebebasan ijtihad, membawa keliling bendera kebebasan berpikir (*al-hurriyah al-fikriyyah*), menaikkan derajat nilai-nilai spiritual manusia, dan bagaimana pula seharusnya akal manusia itu difungsikan agar suatu pemikiran tidak terpisahkan dari amal dan ilmu dari agama.

Tentu untuk menuju ke arah demikian, seperti telah dilakukan Abduh, hal pertama yang perlu dilakukan adalah memperbaiki akidah (*ishlâh al-`aqîdah*), memerangi bid`ah, dan khurafat serta transformasi pendidikan dan pengajaran. Logika, dalam konteks ini, kiranya mutlak dibutuhkan untuk mengetahui kebenaran (*truth*). Penalaran tidak bisa diingkari kemampuan dan keberadaannya, sebagai sarana untuk menilai bukti-bukti dalam menentukan kebenaran dan juga untuk mengetahui bahwa kebenaran itu diberikan Tuhan. Bagi Abduh, penalaran mendapatkan tempat untuk mengenali tugas seorang nabi sekaligus menilai apa yang dibawanya sekalipun ia tidak bisa sampai pada makna esensial (*essential meaning*) atau meresapi makna mutlak (*full truth*)-nya (Muhammad Abduh, “Islam, Reason and Civilization” dalam John J. Donohue and John L. Esposito [ed.], *Islam in Transition: Muslim Perspectives* [New York Oxford: Oxford University Press, 1982:24]).

Agama, demikian Abduh, memberikan ruang gerak yang luas bagi penalaran untuk mengadakan penelitian akan kebenaran secara profesional dan proporsional. Agama bukanlah penghalang yang memisahkan semangat manusiawi dengan kemampuan-kemampuan yang diberikan Tuhan untuk mengetahui kebenaran.

Agama datang dengan keajaiban-keajaiban yang mengejutkan dan mengesankan (*astounding and impressive miracles*) serta menyajikan kepada manusia bentuk-bentuk peribadatan yang sesuai dengan keadaan mereka.

Islam menurut Abduh, dengan konsep tauhid dan al-Qur'an beserta 114 surat di dalamnya, tidaklah seperti disangka Hanutu yang bersifat deterministik, melainkan ia memberikan dan sekaligus menetapkan adanya kebebasan berkehendak (*free will*). Sekalipun setiap agama berhak mengklaim bahwa agamanyalah yang paling benar. Tetapi, secara logika hal itu harus bisa dibuktikan melalui kedekatan manusia terhadap muara lahirnya agama atau apakah agama itu bisa diterima oleh setiap pergantian zaman melalui juru bicaranya atau pemilik agama itu sendiri? (Abd al-Ghaffâr `Abd al-Rahîm, 1980:53).

Akhirnya, dengan begitu masyarakat pesantren akan sampai pada satu titik ketinggian yang sempurna dengan dibantu oleh kekuatan moral pada perubahan-perubahan masa sebelumnya. Reformulasi rasionalisme dalam konteks pembelajaran di pesantren—sebagaimana diangankan Abduh pada pendidikan al-Azhar di Mesir—adalah untuk mengarahkan perubahan pembelajaran yang mengarah kepada penalaran, menunjukkan cara berpikir untuk berbuat, dan membawa emosi dan perasaan untuk bekerjasama dalam membimbing sivitas pesantren ke arah kebahagiaan dunia dan akhirat.

## **E. Relevansi Sistem Pendidikan Islam dan Perkembangan Teknologi-Industri**

Persoalan relevansi pendidikan dan perkembangan zaman sesungguhnya sejak permulaan PJPT I era Orde Baru telah menjadi perhatian pemerintah dan para *pendekar pendidikan*. Asumsi yang medasarinya ialah pendidikan berperan besar dalam menciptakan tenaga kerja ahli dan dapat diandalkan bagi reformasi dan pembangunan nasional. Bahkan pendidikan dianggap sebagai kegiatan utama dalam komunitas sosial untuk mengimbangi laju berkembangnya sains dan teknologi. Persepsi ini kiranya akan menjadi logis apabila benar-benar diamati bahwa pendidikan antara lain memberikan peluang kepada seseorang untuk memiliki ilmu pengetahuan, pelbagai keahlian dan kemahiran. Asumsi tersebut sedikitnya dapat pula kita baca pada agenda strategi reformasi nasional yang dicanangkan pemerintah, yang orientasinya pada pertumbuhan ekonomi dan

modernisasi. Dengan demikian, pendidikan pun diacu berdasarkan teori modal manusia (*human capital theory*) dan teori modernisasi (*modernization theory*) yang menyatakan bahwa penduduk yang terdidik akan lebih produktif dan akan mempunyai sikap dan perilaku yang mendukung kelangsungan ekonomi industri modern—yang menjadi agenda reformasi nasional.

Ditilik dari aktivitasnya, di era teknologi dan industri ini, ada dua hal yang berkaitan dengan aktivitas pendidikan. *Pertama*, posisi dan peran pendidikan yang semakin strategis dalam proses pengambilan keputusan politik. *Kedua*, pendidikan dituntut kontribusinya dalam mempersiapkan sumber daya manusia.

Kedua hal aktivitas itu akan bermakna apabila pendidikan mampu memberikan fungsi yang optimal bagi perkembangan dan kemajuan yang ada. Sementara fungsi pendidikan itu sendiri akan semakin diperhitungkan, apabila suatu jenis atau satuan lembaga pendidikan mempunyai kualitas yang baik. Lembaga pendidikan akan berkualitas dan bermakna positif bagi keberlangsungan manusia, menurut Tobroni (1994), apabila: *pertama*, komitmen para pengelola lembaga pendidikan itu adalah komitmen makro, bermuatan idealisme, dan berdimensi jangka panjang; dan *kedua*, lembaga pendidikan itu dikelola secara profesional, berdedikasi, dan penuh rasa tanggung jawab serta terikat moral yang tinggi terhadap hari depan peserta didiknya. Sebaliknya, lembaga pendidikan itu tidak mempunyai arti apa-apa atau bermakna hambar/negatif apabila: *pertama*, komitmen para pengelolanya adalah komitmen mikro, sektarian, dan mengutamakan kepentingan pribadi atau golongan/kelompok baik atas dasar ekonomi atau organisasi politik jangka pendek; dan *kedua*, lembaga pendidikan itu tidak dikelola secara profesional, penuh dengan kepalsuan dan kesemuan.

Sejalan dengan perkembangan orientasi pendidikan yang dikehendaki pemerintah, yaitu menciptakan manusia pendidikan yang bisa memenuhi pasaran kerja maka di manakah letak sistem pendidikan Islam (lembaga dan sivitas akademiknya dilihat dari perspektif tersebut)? Mungkinkah lembaga pendidikan Islam (khususnya bidang ke-Tarbiyah-an) masih akan banyak diminati oleh peserta didik, di masa-masa yang akan datang?

Sejak dikeluarkannya UU Sisdiknas 2003, yang berawawasan masa depan dan diintrodusirkannya kebijakan *link and match* dalam pendidikan nasional pada era yang lalu, ketika Wardiman Djojonegoro menjadi Mendikbud (sekarang Mendiknas), ini merupakan peluang dan sekaligus tantangan bagi sistem dan

lembaga pendidikan Islam—khususnya bagi para alumni dan sarjana Agama, yaitu mengisi peluang dan menjawab tantangan. Artinya, membuat rancang bangun pendidikan Islam yang berwawasan masa depan dan sekaligus mempeloporinya.

Optimisme pengelola sistem pendidikan Islam—dan khususnya seorang sarjana Agama—dalam melihat perkembangan kehidupan adalah menjadi keharusan. Karena hakikat pendidikan Islam adalah pendidikan yang berkesinambungan dan mempunyai dinamika kultural. Sesuai dengan misi dasar kata *al-Islâm*, sebagai kata kerja positif (*mashdar*, abstract noun), dalam perspektif pendidikan, mengislamkan berarti menjalankan pendidikan sesuai dengan dinamika dan kebutuhan. Bahkan dalam terma sosio-kultural yang plural dikatakan bahwa pendidikan Islam tanpa adanya dukungan budaya akan kehilangan daya sentuhnya yang terdalam, yang mungkin pada akhirnya hanya akan menjadi *tontonan artifisial* yang mebosankan di tengah percaturan gelombang era teknologi dan industri.

Namun realitas etos kerja pemandu pendidikan Islam (guru Agama, kyai, dan para ustadz) tidaklah selalu mulus seperti yang diharapkan cita idealnya. Konsepsi *jihâd* yang berdimensi fisik, *ijtihâd* yang berdimensi daya pikir, dan *mujâhadah* yang berorientasi pada keterlibatan diri dalam segala hal, belum menyatu dalam setiap diri pemandu pendidikan Islam. Dengan kata lain, meminjam istilah sosiologi, kata “aku” sebagai diriku, aku sebagai lembaga, dan aku sebagai aktivitas Tuhan, belum terpatri sebagai landasan moral setiap individu pemandu pendidikan Islam. Seharusnya seorang pemandu pendidikan Islam, meminjam istilah teori peran, adalah bagaimana memerankan masing-masing pelaku pendidikan sesuai dengan peran yang dimilikinya. Masing-masing harus *gopoh* (bahasa Jawa) dengan aktivitas-aktivitas yang kreatif, produktif, dan inovatif.

Perspektif teknologi dan industri sebenarnya makin memperjelas kontribusi lembaga pendidikan Islam sebagai wadah penghasil guru Agama. Di tengah gelombang reformasi global dewasa ini kehadiran guru Agama memiliki kompetensi strategik dalam memanifestasikan pendidikan Agama guna menghantarkan peserta didik bukan terbatas pada sosok yang mampu menjadi pelaku pembangunan dan pelayan, pengadopsi, pengidentifikasi, dan pengonsumsi diversifikasi dinamika kultural, sosial, ekonomi, politik, dan lebih-lebih produk sains dan teknologi, tetapi sekaligus mengendalikan, menguasai, dan

memimpinnya, seperti mengarahkan dan mendistribusikannya kepada aktivitas-aktivitas yang bermanfaat baik secara pribadi, sosial maupun organisatoris, agar keberadaan peserta didik tidak dangkal karena penetrasi yang berkarakter mekanistik, tetapi sekaligus tidak *kropos* dalam bidang moralitas.

Kiranya menghadapi tuntutan idealisme kultural dan reformasi global perlu dilakukan langkah-langkah strategis. *Pertama*, guru Agama wajib memprofesionalkan dirinya atau pandai-pandai beradaptasi sesuai tuntutan reformasi global, tidak sampai mengalami “kemiskinan informasi,” dan menyelamatkan diri dari perilaku yang memoduskan, mengebiri, dan mengriminalkan kode etik keguruan. *Kedua*, adanya peningkatan ekstra dari pemerintah, terutama di bidang kesejahteraan guru Agama. *Ketiga*, para calon guru Agama—baik mahasiswa maupun santri—sejak dini harus mulai siap-siap “memahirkan” dirinya melalui penggodokan secara serius terhadap sumber daya intelektual (*intellectual resource*)-nya.

#### **E. “Reintegrasi Keilmuan” UIN: Antara Koherensi dan Tuntutan Pembangunan**

Sedikitnya ada dua kecenderungan yang bisa diidentifikasi berkaitan dengan zaman globalisasi. *Pertama*, semakin kuatnya dominasi iptek dalam kehidupan manusia. Iptek menjadi “malaikat imajinatif” kreativitas dan produktivitas, mampu merekayasa apa saja semaksimal mungkin bagi kepentingan hidup manusia. Tak satu pun kekayaan alam bisa dieksplorasi, dieksploitasi, dan dimanfaatkan oleh manusia kecuali dengan penguasaan iptek secara sempurna. Manusia berpretensi positif terhadap iptek untuk kelangsungan hidup dan kehidupannya. Seakan-akan boleh dikatakan bahwa tak ada satu bidang kehidupan pun yang tidak didekati dengan menggunakan iptek. Bahkan, konon jin pun akan dijual-belikan untuk kepentingan manusia melalui iptek.

*Kedua*, kuatnya dominasi iptek pelan-pelan menggeser nilai-nilai luhur yang secara universal dijunjung tinggi oleh manusia. Nilai-nilai kemanusiaan, budaya, dan agama mengalami alienasi baik pemahaman, pelestarian, maupun aplikasinya. Hampir mayoritas pemerhati sosial dan keagamaan sependapat bahwa, globalisasi dan teknologi menyebabkan bergesernya nilai baik-buruk di masyarakat.

Dalam konteks itulah maka peran pendidikan sebagai pemasok utama manusia-manusia *skilled*, manusia yang memiliki kemahiran dan keterampilan

penguasaan iptek, bertanggung jawab mengembalikan visi, konsep, dan orientasi penguasaan dan sekaligus penggunaan iptek pada sesuatu yang bernilai. Perguruan Tinggi Islam—seperti IAIN/STAIN plus UIN—sebagai bagian integral pendidikan nasional diharapkan juga mampu mempetimbangkan perubahan dan transisi sosial, ekonomi, politik nasional, dan global. Sebagaimana dikatakan Azyumardi Azra (2000), PTI diharapkan tidak saja *survive* tetapi juga dapat memberikan *competitive advantage*, memiliki daya saing yang handal dan tangguh dalam zaman globalisasi, sains dan teknologi. Perubahan-perubahan paradigma, konsep, visi, dan orientasi baru pengembangan pendidikan Islam (IAIN/STAIN menjadi UIN), mesti segera dilakukan agar tidak terisolir dari dunia dan lembaga pendidikan yang lain. Berubahnya status IAIN/STAIN menjadi UIN, seperti IAIN Jakarta, IAIN Sunan Kalijaga, dan STAIN Malang, misalnya, adalah potret menuju ke arah pengembangan itu. Tetapi, perubahan itu sampai sekarang menyisakan sederetan pertanyaan seperti, “di manakah letak relevansi dan urgensi perubahan itu,” “adakah perbedaan mendasar dari perubahan itu dibandingkan dengan universitas-universitas Islam lain yang berkembang di Indonesia, seperti Universitas Muhammadiyah, Universitas NU, dan lain-lain,” “bagaimanakah mengembangkan sistem pendidikan itu sehingga memiliki nuansa dan corak tersendiri, yang dapat disaingkan dengan lainnya.”

Perubahan IAIN/STAIN menjadi UIN jelas sedikitnya—seperti ditulis Syamsul Arifin (Republika, 26/2/2000)—mengandung dua persoalan krusial yang bakal ditemui, yaitu antara kerangka manajemen strategis (*management strategic*) dan epistemologi institusi. Pada kerangka manajemen, jangan-jangan perubahan itu—demikian Syamsul Arifin—tak lebih sebagai perubahan yang bersifat formal, artifisial, prematur, dan *in-efficient*. Sedangkan pada epistemologi institusi, UIN akan mengalami kesulitan dalam penataan kurikulum yang akan dibangun. Beban Islamisasi ilmu pengetahuan merupakan kesulitan pertama yang tak dapat dihindarkan dan sekaligus menunjukkan titik lemah perubahan itu.

Benar pesimisme dan kekhawatiran di atas dapat dimengerti betapa besar tingkat kesulitan yang bakal dihadapi UIN dalam mengonstruksi gugusan keilmuannya, jika Islamisasi dijadikan sebagai titik tolak. Sementara di satu pihak UIN menghadapi beban filosofis, demikian Syamsul Arifin, kalau malah bukan ideologis, karena adanya tuntutan untuk mengonstruksi ilmu-ilmu Islam.

Sedangkan di pihak lain, UIN harus menerima keterbatasan produksi pemikiran dalam ilmu-ilmu Islam.

Tetapi, meskipun demikian halnya kita tidak boleh “terperangkap” pada “determinisme” sempit yang tidak memiliki keberanian untuk melakukan sesuatu yang lebih baik, dan bahkan sesungguhnya kalau perlu merebut-nya dari yang lain. Sebab, zaman yang senantiasa kita kendarai terus berjalan dinamis dan adalah, meminjam ungkapan Marx, zaman *mengubah*—bukan cuma *memahami*—dunia. Secara filosofis, legitimasi keilmuan UIN dengan istilah “Islamisasi” bukanlah suatu kelemahan dan kekurangan melainkan satu bentuk *koherensi* (perpaduan) antara ilmu-ilmu Islam dan sains. Baik agama maupun sains masing-masing memiliki kerangka normatif dan sosial-historis. Secara normatif, agama maupun sains mengajarkan kepada manusia apa dan bagaimana mengelola dunia dengan baik. Sedangkan sosial-historis, agama maupun sains menginstruksikan terjadinya transformasi dan “eksploitasi” dunia dengan penuh semangat, radikal dan ambisius. Dengan kata lain, agama dan sains adalah “sabda Tuhan” yang ditebarkan kepada manusia agar ia senantiasa memanfaatkan sumber-sumber dunia secara serius dan dinamis (*i`mal li dunyâ-ka kaannaka ta`îsyu abadan, wa`bud rabbaka kaannaka tamûtu ghadan*—hadis).

Dus, persoalannya bukan terletak pada konstruksi keilmuan (Islamisasi) tetapi sejatinya adalah pada “bagaimana menjelaskan perubahan-perubahan konseptual IAIN/STAIN menjadi UIN di dalam pemahaman semua sivitas keilmuan tentang manusia, alam, masyarakat, dan lebih-lebih kesempatan dan lapangan kerja.”

“Agama adalah akal, dan tidak ada agama bagi mereka yang tidak berakal” (*al-dîn `aql, lâ dîna li man lâ `aql lahû*—hadits), menyiratkan intelektualisme dan rasionalisme. Etos intelektualisme dan rasionalisme dalam beragama, mengandaikan manusia bukanlah sekedar tamu di rumah yang sudah jadi. Manusia tidak boleh puas dengan—meminjam istilah Abdul Karim Soroush (2000)—“jatah” kehidupan mereka, dan hendaknya menghindarkan diri dari pepatah: “kita hanya dibagi beberapa jatah dari meja takdir ini.” Manusia harus mengambil peran agen dunia yang agresif dan aktif untuk mengubahnya.

Atas dasar inilah maka orientasi dan sistem pendidikan Islam tidak perlu terjadi ambivalensi dikotomis antara ilmu agama (Islam) dan ilmu umum (sains), tetapi bagaimana *mengintegrasikan*-nya secara terpadu. Perpaduan dimaksud

bukanlah sekedar proses percampuran biasa (atau Islamisasi), tetapi sebagai proses pelarutan seperti dapat dilihat pada diagram berikut:



A=materi pendidikan ‘agama’

U=materi pendidikan ‘umum’

X=hasil perpaduan A dan U, berbeda secara substantif maupun formatif dengan A maupun U.

Y=hasil percampuran antara A dan U, secara substantif maupun normatif tidak ada perbedaan antara A dan U semula dengan A dan U dalam Y.

Pemikiran ini kiranya mengandaikan suatu bentuk perpaduan sejati antara ilmu agama dan sains, yang dapat mensinergikan keduanya secara *fleksible*, dan tentu saja *link and match*. Ini dimaksudkan agar sivitas akademika sebagai masyarakat kecil (*small society*) tidak ‘*minder*’ menghadapi kehidupan riil, memilih kesempatan dan lapangan kerja serta relasi hidup dalam masyarakat global (*global community*).

Perpaduan orientasi dan sistem pendidikan UIN barangkali dapat diandaikan seperti pohon, yang akar-akarnya menghujam ke bumi, batangnya menjulang ke langit, dahan dan rantingnya bercabang ke segala arah. Akarnya dapat berupa al-Qur’an, al-Hadits, falsafah, bahasa, dan *civic education*. Batangnya dapat berupa ilmu tafsir, ilmu hadis, *ushul fiqh*, *sirah nabawiyah*, ilmu kalam, dan ilmu-ilmu keislaman mendasar lainnya. Sedangkan dahan dan rantingnya dapat berupa jurusa-jurusan dan program-program studi, seperti kedokteran, biologi, fisika-matematika, informatika, komunikasi, antropologi, sosial-politik, dan lain-lain. Perpaduan “pohon keilmuan” ini merupakan *kesatuan* yang utuh secara ketat dan melekat, sehingga melahirkan buah yang segar dan aromanya dapat dirasakan oleh siapa saja.

Seperti seringkali oleh Imam Suprayogo, Rektor UIN d/h STAIN Malang, diilustrasikan dengan pohon keilmuan UIN di bawah ini:





Secara operasional, klasifikasi dan hierarki terhadap subjek dan Objek pengetahuan di atas kiranya tidak dapat dihindarkan. Pemahaman seperti— meminjam istilah al-Ghazali—*fardlu`ain* dan *fardlu kifayah* dalam menuntut ilmu kiranya tetap relevan untuk menumbuhkan secara subur pohon keilmuan UIN. Akar dan batang adalah *fardlu`ain*, sedangkan dahan dan ranting adalah *fardlu kifayah*-nya. Dengan *mainstream*, kajian terhadap *ilmu`ain* lebih dipersempit, disederhanakan, dan diperpadat baik waktu maupun kerangka kurikulum-nya. Sedangkan *ilmu kifayah*, hendaknya diperluas dan diperdalam jangkauan kajian yang diberikan sehingga dapat “memperkaya” ruangan kosong bangunan ilmu UIN. Sebab bila tidak, maka kita akan kembali ke paradigma lama yang tradisional-deterministik dengan pepatah: “*fardlu`ain*—wajib pada setiap manusia, sedangkan pada *fardlu kifayah* bila salah satu dari mereka telah menunaikannya maka yang lain gugur dari kewajiban itu.” Karena itu, tugas kita adalah bagaimana mendorong sebanyak-banyaknya agar manusia bersemangat mencari dan menunaikan ilmu kifayah itu. Sehingga dengan begitu, UIN diharapkan membentuk *small society of ummatan`ilman* dan menghasilkan ilmuwan-ilmuwan di segala disiplin.

Perubahan IAIN/STAIN menjadi UIN, sebagai model “reintegrasi keilmuan”, merupakan satu bentuk pengembangan, peningkatan dan pemantapan status. UIN, diharapkan dapat menjadi model sistem pendidikan Islam yang memiliki “kualitas

tinggi” dibandingkan dengan PTN/PTS yang lain—yang memiliki status, peran, dan fungsi yang sama, di samping memiliki otonomi lebih luas baik dalam pengembangan akademik, manajemen maupun administrasinya.

Maka, amat tidak beralasan bila ada sebagian “kaum intelektual” masih merisaukan perubahan tersebut. Sebab, hemat penulis, yang menjadi dasar pijakan bukan pada “kabur”-nya status nama UIN dengan Islamisasi kurikulum melainkan pada sesuatu yang mengakar mengenai persoalan relevansi program pendidikan Islam dan pembangunan yang sesungguhnya sejak berdirinya negeri ini sudah menjadi perhatian pemerintah maupun kalangan ahli pendidikan. Dimana suatu program pendidikan berperan besar dalam menciptakan tenaga kerja ahli dan dapat diandalkan bagi pembangunan nasional. Ini yang menjadi *mainstream* (titik tolak)-nya.

Terjadinya pergeseran orientasi tersebut semoga akan menjadi gugahan tersendiri bagi—meminjam istilah Imam Suprayogo (Rektor UIN Malang)—“mimpi” dan cita-cita IAIN/STAIN menjadi UIN, untuk konsisten “mendadar” sarjana yang berpredikat *ulama-intelektual yang profesional* dan/atau *intelektual-profesional yang ulama* dan tetap wajib menempati konstelasi elitisme di kalangan para mahasiswa/sarjana dan para pelaku yang berkompetensi terhadap kualitas manusia Indonesia. Sarjana produk UIN di-*mimpi*-kan dapat memainkan peran-perannya yang agung untuk selalu diikutsertakan dalam berkontribusi dan sekaligus memimpin manusia Indonesia dan cita-cita reformasi pembangunan bangsa ini.

Mengapa? Mengingat era reformasi ini kian akrab berselimut globalisasi dan industrialisasi di semua sektor kehidupan, yang di dalamnya memuat sektor ekonomi, politik, budaya, dan pendidikan itu sendiri, cenderung menghantarkan manusia-manusia yang terlibat di dalamnya menjadi pemasok modus-modus gaya hidup (*life style*) vulgar dan permissivis, pragmatis-ekonomistis, dan lain-lain yang mendegradasikan nilai-nilai moral dan keagamaan manusia, kendati pemerintah juga telah menempatkan *human resources* sebagai proyeksi *privilles* untuk mendukung akses tercapainya ‘welfare state’ (*balдах thayyibah*).

Sejak Alvin Toffler melemparkan gagasannya tentang era informasi kiranya tidak dapat disangkal lagi bahwa perkembangan teknologi yang begitu pesat membawa pengaruh yang luar biasa besarnya bagi kebudayaan dan peradaban manusia. Salah satu contoh, pada media massa khususnya media cetak dan

elektronik (televisi) mempunyai pengaruh relatif cepat terhadap masyarakat dan dalam waktu yang relatif singkat pula dalam membentuk opini publik (*public opinion*). Hal ini jelas merupakan peluang dan sekaligus tantangan bagi sistem pendidikan Islam (IAIN/STAIN), yaitu mengisi peluang dan menjawab tantangan (UIN). Artinya, membangun rancang-bangun sistem pendidikan Islam yang berwawasan masa depan (*the future thinking*) dan sekaligus mempelopori pelaksanaannya.

Lebih dari itu, UIN diharapkan dapat menempatkan diri pada posisi dan peran yang lebih strategis, terutama sebagai pelopor dan penggerak pencerdasan maupun kemajuan umat (Islam). UIN dicita-citakan sebagai '*centre of excelent*' bagi pengembangan keilmuan pada umumnya dan keilmuan Islam pada khususnya, sehingga terbentuk komunitas ilmiah-religius (*religious-scientific community*) yang bersendikan ajaran agama. Bukan sekedar pengawal, penjaga dan pelestari tradisi yang ada. Dan itu berarti keberadaan dan posisi UIN bukan lagi pada persoalan yuridis, politis maupun ideologis, tetapi pada persoalan kemampuan aktualisasinya sebagai "perguruan tinggi"—pencetus gagasan-gagasan baru dan "penjual ide-ide".

UIN diharapkan tidak saja piawai sebagai pencetak 'guru agama' dan Kiai Tradisional, melainkan bagaimana bisa melahirkan kiai-kiai Profesional di dalam mengurus pesantren perikanan, pesantren peternakan, pesantren perkebunan, pesantren pertambangan, pesantren perindustrian, dan sebagainya. Tentu dengan pengejawantahan secara profesional di setiap bidang akademik yang ditekuni. Hal demikian inilah akan bisa memadukan pribadi ulama-intelektual yang profesional atau profesional-intelektual yang ulama.

#### **F. Urgensi Sistem Pendidikan Asrama: Menilik Relasi Mahasiswa, Kos-kosan, dan Fenomena Seksual**

Tuntutan etika global yang ditujukan kepada penyelenggara pendidikan, khususnya Perguruan Tinggi, akhir-akhir ini semakin mendesak. Sebuah tuntutan berupa upaya klarifikasi ulang terhadap sistem pendidikan di kampus atau PT, sehingga peran pendidikan, demikian Emile Durkheim (1977), sebagai penjelamaan dari fenomena sosial yang sedang dan selalu bergerak, tidak menjadi gersang karena penetrasi budaya yang kian mengglobal. Sebagaimana juga dikatakan oleh Gunnar Myrdal (1988), pendidikan memiliki kekuatan yang

mampu mengoreksi kepercayaan-kepercayaan dan nilai-nilai suatu masyarakat. Karena itu, perbincangan mengenai sistem pendidikan yang kondusif bagi penciptaan kualitas manusia yang memiliki kompetensi personal, profesional, dan sosial, tidak pernah berakhir di ujung penyelesaian.

Mahasiswa, sebagai sub-sistem dari kehidupan kampus atau PT, memiliki aset yang berharga bagi kelangsungan nilai dan sistem pendidikan PT di masa depan. Selain itu, mahasiswa merupakan pilar penyanggah perjuangan generasi ke generasi di mana peran sosialnya dalam sejarah selalu dituntut untuk ditempatkan pada posisi terhormat dan berwibawa baik dari aspek spiritual, intelektual, dan emosional-nya.

Pada sub-bahasan ini tidak bermaksud untuk mengkaji secara mendalam tentang sistem pendidikan, yang meliputi kurikulum, metode, sarana dan prasarana, dan sebagainya. Tetapi sub ini berusaha merefleksi ulang dan mengevaluasi secara mendasar sistem pendidikan yang sekarang banyak digugat dan dipertanyakan oleh pemerhati sosial, pakar pendidikan maupun praktisi pendidikan sendiri, dan bahkan oleh kalangan awam sekalipun—berkenaan dengan proses perilaku mahasiswa akhir-akhir ini yang *nyaris* penuh arogansi. Seperti mereka mempersoalkan cara berpakaian, bertutur sapa, dan bergaul mahasiswa yang dianggap sudah melewati batas etika dan moral sosial. Salah satu contoh perilaku dekaden mahasiswa adalah gejala hubungan seksual dikalangan mereka. Banyak berita yang mengungkapkan bahwa hubungan seksual (*sexual intercourse*) di kalangan anak muda, termasuk mahasiswa-mahasiswi, bukanlah lagi menjadi suatu hal yang tabu. Bahkan hal ini dianggap sebagai sesuatu yang biasa sebagai ekspresi dari hubungan emosional-nya. Ekspresi hubungan emosional ini sangat variatif, mulai dari yang substil seperti mengintip (*voyeurism*), berbincang-bincang tentang seks (*phone sex*), dan yang *trend* di kalangan mahasiswa dikenal istilah “pacaran”, sampai yang paling vulgar seperti menyutubuhi dengan lengan (*first fuching*).

Perilaku seksual mahasiswa semacam ini barangkali sudah menjadi fenomena yang cukup meluas di pelbagai “kampus”, tidak saja kampus-kampus yang “liberal” tapi bahkan mungkin juga telah menyusup ke kampus-kampus yang beridentitaskan agama. Pernyataan ini akan menjadi logis bila dilihat dari segi pendekatan “globalisasi” kehidupan, yang ditandai dengan keterbukaan, kebebasan berpikir, individualisme, kapitalisme, kemajuan teknologi, dan ledakan

informasi yang mengglobal. Di mana suatu peristiwa atau informasi di suatu daerah dapat diakses secara langsung dan bahkan ditiru oleh komunitas daerah lain secara cepat melalui jaringan informasi seperti televisi dan internet. Fenomena seksual anak muda tersebut dapat kita baca setiap hari di koran-koran dan majalah-majalah yang menyuguhkan perihal seks.

Seperti hasil survei Rumah Gaul Yayasan pelita ilmu Jakarta mengungkapkan, bawa dari 117 responden remaja (13-20 tahun), 42 persen menyatakan pernah berhubungan seks; 52 persen di antaranya masih aktif (Republika, 9 maret 2000).

Panti Asuhan budi kencana yang terletak di Jl.Barita Jaya XII/7 Surabaya, pernah mendapatkan anak asuh yang lahir akibat hubungan bebas seorang mahasiswi PTS di Surabaya (Surya, 14 Maret 2000).

Bahkan *Malang Post*, secara berturut-turut pernah menurunkan rubrik tentang perilaku seks dan hubungan bebas di kalangan mahasiswa di Malang. Dikatakan, hampir setiap malam di Malang teras rumah yang memanjang di sudut-sudut kos-an mahasiswa selalu ditemukan adegan-adegan *syuur*, yang dilakukan atas dasar pacaran. Kencan anak kos-kosan ini biasanya mencapai puncaknya pada malam Sabtu dan Minggu. Bahkan lebih bebas lagi, mahasiswa tidak saja melakukan *ngesek* teras tapi kos-kosan yang agak bebas memberikan peluang padanya untuk membawa sang pacar menginap di kos-an (MP, 9-10 Maret 2000).

Dan, berdasarkan data yang masuk ke KPAD (Komisi Penanggulangan HIV/AIDS Daerah) Jawa Timur, sejumlah dosen dan mahasiswa di perguruan tinggi di Surabaya dinyatakan positif terkena virus yang belum ditemukan obatnya itu (Jawa Pos, 27 Maret 2000).

Dengan gejala seksual yang tak sehat di kalangan mahasiswa di atas, nampaknya nilai-nilai ideal dan nilai-nilai moral “kampus” telah mengalami dekadensi. Kampus sebagai komplemen nilai akademik dan dosen sebagai pribadi yang mempunyai akses intelektual dan moral, dituntut kepeduliannya mengkaji ulang dan meluruskan kembali perilaku mahasiswa yang mulai dan telah mengalami pergeseran dari cita-cita semula sebagai masyarakat akademik (*academic community*). Karena itu, sistem pendidikan di kampus atau perguruan tinggi kita sekarang perlu diklarifikasi dan sistem asrama barangkali merupakan alternatif bagi alasan kemerosotan moral dan spiritual mahasiswa di atas.

Karena itu, klarifikasi kembali terhadap etika dan sistem pendidikan di PT adalah sesuatu yang urgen. Urgensi ini selain mahasiswa sebagai *the first level of*

*discourse* dalam kehidupan masyarakat kampus, akan logis bila dilihat secara komprehensif adanya interrelasi dialektis antara kampus atau PT dengan mahasiswa, dosen, dan sistem sosial yang mengitarinya. Dengan demikian diharapkan tercipta formulasi etika dan sistem pendidikan PT yang dapat melahirkan lulusan yang memiliki karakter *competitive advantage*, memiliki daya saing yang handal, dan tangguh di tengah gejolak sosial—era globalisasi ini.

### ***Definisi dan Kritik***

Mahasiswa, sampai sekarang, memiliki predikat terhormat di tengah-tengah komunitas masyarakat Indonesia, yaitu manusia yang selalu dipahami sebagai lokomotif perubahan. Mahasiswa adalah sekelompok manusia yang berpikir ke depan. Mahasiswa adalah manusia yang memiliki akses intelektual dan moral “tak terbatas” untuk diekspresikan. Keluasan akses ini mengindikasikan diskusi masalah mahasiswa selalu menjadi bahan pokok dalam masyarakat, yang melahirkan pelbagai definisi tentang hakikat, peranan serta kepentingan mahasiswa.

Mahasiswa, sebagai sosok kaum intelektual, secara definitif dapat dikatakan sebagai “orang-orang yang kelihatannya tidak pernah puas menerima kenyataan sebagaimana adanya... Mereka mempertanyakan kebenaran yang berlaku pada suatu saat, dalam hubungannya dengan kebenaran yang lebih tinggi dan lebih luas” (Lewis A. Coser, 1965: viii). Edward Shils (1972: 16), membuat rumusan definisi yang serupa. Menurutnya, kaum intelektual adalah orang-orang yang mencari “kebenaran”; mencari prinsip-prinsip yang terkandung dalam kejadian-kejadian serta tindakan-tindakan, atau dalam proses perjalinan antara Pribadi dan Hakikat, baik hubungan yang bercotak pengenalan, penilaian, atau pun pengutaraan.

Motivasi moral yang seharusnya dimainkan oleh mahasiswa dan kaum intelektual, demikian ilmuan non-Marxist, adalah kegairahan untuk berbakti kepada kebenaran. Dalam konteks mahasiswa dan intelektual Islam, sebagai manifestasi derivatif peran ulama, mereka tidak boleh mempunyai kepentingan duniawi, tidak boleh menarik keuntungan sosial atau pun politis. Karen itulah, Julian Benda (1928: 43) mengutuk pengkhianatan kaum intelektual awal abad ke-20, ketika kaum intelektual (baca: cendekiawan, termasuk mereka yang tergabung dalam ICMI) mulai terlibat dalam percaturan politik. Menurut Benda, intelektual

seharusnya adalah “orang-orang, yang kekuatan hakikinya bukan mengejar tujuan-tujuan praktis. Intelektual adalah orang yang mencari kegembiraan dalam lapangan kesenian, ilmu pengetahuan atau teka-teki metafisika; singkatnya dalam hal-hal yang tidak menghasilkan keuntungan kebendaan, dan dengan demikian dalam arti tertentu, bisa mengatakan bahwa: “Kerajaanku bukanlah di dunia.” Manheim mengemukakan pandangan serupa ketika ia mengatakan bahwa intelektual sebagai suatu kelompok merupakan semacam lapisan yang terapung bebas dalam masyarakat, tanpa pertalian dengan suatu kelas tertentu.

Berbeda dengan pandangan tentang mahasiswa dan intelektual di atas adalah penganut paham Marxisme. Mereka mempertanyakan bagaimana mungkin kesadaran seseorang tidak ada sangkut-pautnya dengan eksistensi kebendaannya? Menurut mereka, eksistensilah yang menentukan kesadaran, dan bukan sebaliknya. Kaum intelektual mahasiswa yang berhaluan radikal adalah anggota yang tidak sukses atau kehilangan hal dalam lapisan mereka sendiri; dengan begitu hendak dikatakan, bahwa sikap protes dalam politik adalah pencerminan rasa tidak puas atas kedudukan sosial yang rendah.

Dua corak pandangan tentang mahasiswa dan kaum intelektual kiranya dapat ditarik suatu kesimpulan bahwa masing-masing menekankan sikap hidup yang tidak praktis-pragmatis, melainkan ia harus merasa “gelisah” untuk selalu merumuskan rumusan-rumusan baru yang progresif dan aplikatif bagi pengembangan hidup ke depan. Karena, sebagaimana dikatakan A. Malik Fadjar (2002, dalam Kuliah Manajemen Pendidikan di PPs. UIN Jakarta), Mendiknas dalam Kabinet Gotong Royong, mengemukakan bahwa melanjutkan studi ke jenjang yang lebih tinggi (Perguruan Tinggi) harus lebih diorientasikan pada perubahan hidup dan kehidupan. Kuliah di PT, demikian A. Malik Fadjar, bukanlah hanya unsur akademik yang kita kejar melainkan bagaimana seorang mahasiswa bisa bergaul di tengah-tengah komunitas global secara dinamis dan harmoni. Jika hijrah kita ke Jakarta hanya ‘numpang’ tidur dan pindah bantal, lebih baik biaya yang kita bayarkan dibelikan sapi dan kambing biar dapat berkembangbiak dan kita menjadi sejahtera karenanya. Sangat ironis, demikian Malik, bila seseorang yang pernah “mampir” di sebuah perguruan tinggi merasa terasing dari suatu kehidupan sosialnya dan apalagi “resah” karena tidak memiliki pekerjaan tetap. Ini merupakan kesalahan manajemen pada pribadi, perencanaan, dan potensi diri. Kesalahan manajemen ini sedikitnya dapat dilihat pada sikap praktis-pragmatis

oleh mahasiswa yang tidak jarang dijangkiti virus dan polusi budaya instan “Sistem Kebut Semalam” (SKS) yang amat menyesatkan, dan pada gilirannya menjadikan mereka tidak dewasa dan mandiri.

Sikap tidak dewasa dan tidak mandiri biasanya diakibatkan oleh suatu sistem di mana pendidikan, meminjam istilah Andrias Harefa (2002:11), telah “diperkosa” habis-habisan maknanya menjadi sekolah atau universitas, atau sekedar pengajaran (termasuk penataran) dan pelatihan, maka irrasionalitas, immoralitas, dan agresivitas adalah buah-buah dari penggunaan sistem pendidikan yang tidak maksimal. Tidak maksimal maksudnya adalah bahwa pendidikan di sekolah dan universitas tidak lagi diorientasikan pada pembentukan proses pembelajaran di sela-sela waktu senggang, dan bukan meniadakan waktu senggang serta kesempatan bermain, dan ber-rekreasi (menciptakan kembali). Sekolah dan universitas telah direduksi menjadi sebuah *leisure-time commodity*, suatu tempat usaha bisnis. Telah menjamur suatu praktek bisnis di pelbagai lembaga pendidikan di Indonesia seperti uang gedung yang mahal, gaji guru yang tidak manusiawi, terpinggirkannya ilmu pengetahuan murni oleh ilmu-ilmu terapan yang laku dijual cepat, badut-badut serta makelar-makelar yang menjajakan gelar, dan ilusi-ilusi “sekolah unggul” atau “kampus favorit.”

Ditambah lagi oleh kekacauan menyasar adanya penyimpangan profesionalitas dosen dan melemahnya tradisi ilmiah yang menjadi ujung tombak kemajuan lembaga pendidikan tinggi. Dalam konteks penyimpangan dosen ini tidak jarang kita temukan seorang dosen mengajar mata kuliah yang bukan pada bidangnya. Dosen syaria`h mengajar psikologi pendidikan, dan atau dosen evaluasi pendidikan mengajar mata kuliah perkembangan pemikiran dalam Islam. Mereka mengajar mata kuliah yang tidak sesuai dengan bidang kemampuan dan profesinya.

Terciptanya manusia dewasa dan mandiri seharusnya melekat pada setiap perilaku mahasiswa, ialah manusia yang memiliki aksentuasi pada suatu kemampuan baik kemampuan intelektual (*intellectual ability*) maupun kedewasaan emosional (*emotional maturity*). Kemampuan ini umumnya dikaitkan dengan tiga, yaitu pengetahuan (*know-what, knowledge*), sikap (*know-why, attitude*), dan keterampilan (*know-how, skill*). Dengan kdewasaan dan kemandirian mahasiswa akan dengan mudah dapat mengenal “diri”, semakin jujur dengan diri sendiri, semakin otentik, dan menjadi unik tak terbandingkan. Karena



proses pembelajaran di universitas atau perguruan tinggi merupakan proses belajar menjadi (*learning to be*), yaitu suatu amanah yang dipikulkan kepada “diri” oleh diri, orang tua, masyarakat, dan bahkan agama. Peningkaran terhadap “belajar” di sekolah kehidupan ini merupakan peningkaran terhadap hasrat dan harapan diri, orang tua, masyarakat, dan agamanya. Sebab, hanya dengan belajar seseorang mampu mengintip jendela kehidupan dulu, sekarang, dan yang akan datang.

Persoalannya adalah bagaimana sekolah dan universitas itu bisa mencetak manusia dewasa dan mandiri? Tidak terperosok pada irrasionalitas, immoralitas, dan agresivitas tak bermakna? Bagaimana etika dan sistem sekolah dan universitas itu agar tidak hanya mampu mencetak manusia-manusia ayang menjadi tua (*growing older*), melainkan menjadi dewasa (*growing up*)? Pendekatan apa yang signifikan dilakukan bagi problematika etika kemahasiswaan di atas khususnya, dan sistem pendidikan pada umumnya? Persoalan-persoalan ini kiranya perlu perhatian serius bagi pemandu, pelaku, dan pengendali sistem pendidikan agar tidak terperosok ke arah dekaden di atas. Pemikiran terhadap pengembangan etika dan sistem pendidikan memerlukan kajian mendalam dan kerangka penilaian yang tepat terhadap semua komponen terkait.

### ***Asrama: Edukasi Alternatif***

Membicarakan kembali pentingnya sistem pendidikan asrama dewasa ini, sedikitnya ada tiga alasan mendasar. *Pertama*, alasan spiritual. Sumber daya yang unggul tidak saja tinggi dalam penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi (iptek), tetapi juga kuat dalam iman dan takwa (imtak). Manusia demikian inilah barangkali yang dimaksud dan diinginkan dalam UU Sisdiknas 2003 tentang hak peserta didik untuk memperoleh pendidikan agama dari guru yang seagama. Sebab, perjalanan hidup dan kehidupan ke depan tidak saja membutuhkan *insan* yang cerdas, berkualitas, kreatif, dan produktif, tetapi juga memiliki kemantapan akidah dan kedalaman spiritual serta keluhuran akhlak.

*Kedua*, alasan ekonomi objektif. Bahwa kesinambungan hanya dapat diperoleh apabila pertumbuhan ekonomi dapat dipertahankan atau ditingkatkan. Sementara pertumbuhan ekonomi menghajatkan peningkatan produktivitas melalui penerapan teknologi. Sedangkan teknologi hanya dapat dikuasai dan diterapkan oleh SDM yang berkualitas.

Maka, pembicaraan mengenai anggaran pendidikan dari APBN (Pemerintah) yang sering dipertanyakan karena terlalu kecil, sistem asrama barangkali merupakan salah satu jawaban untuk meminimalisir kekuarangan yang sering dipersoalkan oleh setiap penyelenggara pendidikan. Dimana dengan sistem asrama ini, efisiensi dan efektivitas pengelolaan dana pendidikan dapat dilakukan. Lebih daripada itu, dana dapat diputar di dalam lingkungan asrama dan kampus serta tunjangan kesejahteraan para guru/dosen, karyawan, dan peserta didik/mahasiswa sendiri dengan mudah dapat terpenuhi seperti di sana dapat dibangun koperasi bersama, kantin bersama, dan lain-lain.

*Ketiga*, alasan kompetensi global. Memasuki era globalisasi tidak terhindarkan adanya persaingan yang terbuka. Untuk memasuki persaingan global ini dituntut adanya kemampuan penguasaan bidang profesinya, kemampuan teknologi (dalam rangka kualitas produk), kemampuan manajemen, dan efisiensi yang tinggi.

Perguruan Tinggi atau yang biasa disebut kampus, di samping sebagai pusat pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi juga mengemban misi kebudayaan. Metta Spencer dan Alex Inkeles (1982) dalam bukunya *Foundation of Modern Sociology*, menyebut adanya delapan fungsi pendidikan. Empat di antaranya, yang relevan dengan maksud ini, ialah pengalihan budaya, mengajarkan nilai-nilai, memajukan mobilitas sosial, dan pembangun hubungan sosial.

Dosen, sebagai pribadi yang memiliki akses intelektual di kampus, S.H. Alatas (1988), memegang kendali dalam memikirkan masyarakatnya, khususnya perilaku mahasiswa di atas. Dan, perubahan fundamental terhadap perilaku mahasiswa tersebut hanya bisa terjadi jika kelompok intelektual ini (baca: dosen) mempunyai greget untuk meresponnya.

Karena itu, tanggungjawab pendidikan yang dibebankan kepada dosen ini mengharuskan ia memintal sikap profesionalnya seperti sikap ayam kampung. Beberapa sikap ayam kampung yang bisa diambil *i`tibar* oleh seorang dosen menuju perbaikan sistem pendidikan pada umumnya dan perilaku mahasiswa khususnya, di antaranya adalah *pertama*, sikap ngangremi. Dosen harus selalu *angrem* (mengeram) di kampus. Dosen tidak cukup hanya dengan mengajar dan menyampaikan ilmu kepada mahasiswa, sesudah itu lalu pulang dan tak peduli dengan apa yang terjadi pada mahasiswanya. Tak peduli dengan ilmu dan teknologi yang diajarkan telah melahirkan efek samping yang negatif di atas

prilaku mahasiswanya dan dosen demikian, biasa disebut ayam negeri (untuk menyebut kebalikan ayam kampung) setelah bertelur tak mau ngaremi.

Sikap ngremi ini menuntut dosen harus selalu dan tetap tinggal di kampus, dengan banyak memberikan pelayanan, bimbingan, penyuluhan, dan bahkan kalau bisa menjadikan dirinya sebagai biro konsultan bagi seluruh mahasiswa. Bimbingan mulai dari cara mahasiswa belajar di kampus dengan baik sampai ia meraih gelar sarjana, bahkan kalau memungkinkan sampai mereka memperoleh pekerjaan. Bimbingan dari sesuatu yang bersifat pribadi sampai pada sesuatu yang ada gayutannya dengan hubungan sosial.

Agar sikap angrem ini menemukan bentuknya yang efektif maka perlu dibangun sikap *kedua*, ialah perlunya: *petarangan* atau asrama. Kampus di samping sudah menjadi petarangan dalam proses pembelajaran kiranya masih belum cukup menuju cita ideal sebuah perguruan tinggi. Agar dosen bisa ngangremi mahasiswanya dengan baik, maka keberadaan asrama adalah sesuatu yang urgen. Dari sistem asrama ini prilaku dan aktivitas mahasiswa dengan gampang dapat dibimbing, diarahkan, dan ditumbuhkembangkan pada hal-hal yang positif. Dan evaluasi terhadapnya mudah dilakukan, dengan tanpa mematikan potensi masing-masing individu untuk berkembang.

Asrama mahasiswa bagaiman menjadi “wadah” yang mampu memobilisasi segenap potensi dan keinginan mahasiswa, guna tercipta suasana akademik yang positif dan kondusif sesuai cita-cita ideal kampus atau perguruan tinggi. Untuk melengkapi dua sikap “ayam kampung” di suatu perguruan tinggi mengharuskan dibangunnya sikap atau sistem *ketiga*, yaitu perlunya bangunan sentral keagamaan kampus, seperti mesjid. A. J. Toynbee (1971) menandakan bahwa sebagai dampak dari pertumbuhan teknologi, manusia kini mengalami “kesenjangan moralitas.” Teknologi telah memberi manusia kekuatan material. Sedangkan kekuatan material yang tidak diimbangi dengan kekuatan spiritual yang mandiri, yaitu dengan cinta dan kebijaksanaan, demikian Toynbee, merupakan hal yang terkutuk.

Maka, dengan asrama dan mesjid ini, mahasiswa dapat menghimpun diri dalam forum pengkajian keagamaan dan menjalin hubungan dengan intelektual kampus di kampus yang bersangkutan atau dari luar kampus. Mahasiswa dapat dibiasakan memikirkan dan menghayati ajaran agamanya, baik dari segi spiritual,

moral, dan intelektual. Asrama dan mesjid kampus bagaimana memerankan diri sebagai forum studi dan komunikasi.

Di sini, prestasi ilmu dan teknologi tidak dapat dihapuskan, tetapi juga kita dapat mengalihkan usaha dan energi dari ilmu dan teknologi, ke etika dan agama. Inilah perlunya sistem pendidikan melalui penerapan ideologi baru, berupa suatu pandangan religius dan falsafah baru yang meliputi seluruh kehidupan. UIN d/h STAIN Malang, misalnya, sejak Tahun Akademik 1999/2000 telah memulai sistem pendidikan asrama ini, di mana seluruh mahasiswa di asramakan atau dipesantrenkan. Untuk pendidikan menengah, barangkali kita perlu menengok sistem pendidikan asrama yang telah dilangsungkan oleh al-Muthahhari, Bandung dan Insan Cendikia, Jakarta. Beberapa contoh yang diajukan ini kiranya bisa dijadikan referensi pengembangan sistem pendidikan ke depan.[]

### *Bagian III*

## **PENDIDIKAN ISLAM: ANTARA DEMOKRASI DAN PEMBEBASAN**

### **A. Pendidikan Islam sebagai Praktik Pembebasan**

Setiap Nabi yang diturunkan ke dunia seluruhnya membawa misi pembebasan. Nabi Ibrahim as., misalnya, hadir ke dunia sebagai pioner pembebasan manusia dari ketundukan kepada berhala-berhala yang berada di bawah kuasa Raja Namrud. Nabi Musa as. adalah pembela Bani Isra'il yang berada di bawah keserakahan Raja Fir'aun. Nabi Isa as. adalah manusia yang merelakan diri "disalib" demi kepentingan fakir miskin di masa depan. Dan Nabi Muhammad saw. adalah revolusioner sejati dengan misi me-(de/re)konstruksi seluruh watak dan perilaku umat ke arah yang diridhai Tuhan (*Innamâ Bu`itstu Makârim al-Akhlâq*, al-hadis). Nabi Muhammad saw. hadir ke dunia sebagai proklamator kebebasan atas hak dan harkat manusia, pembebasan dari perbudakan, eksploitasi, diskriminasi, pemingitan hak-hak wanita, dan ketidakadilan. Nabi saw. adalah pembawa proses perubahan radikal di kalangan masyarakat Arab, khususnya bangsa Quraisy, dengan meruntuhkan kelompok-kelompok kepentingan yang dominan. Contoh faktual adalah pembebasan sahabat Bilal Ibn Rabah, seorang budak dari Abesinia, dan beberapa orang yang kehilangan haknya mengikuti seruan Nabi saw. karena melihat kemungkinan pembebasan mereka lewat beliau.

Ali Syari'ati mendeskripsikan bahwa para nabi dan rasul adalah orang yang lahir dari tengah-tengah massa (*ummî*), lalu memperoleh tingkat kesadaran (*hikmah*) yang sanggup "mengubah suatu masyarakat yang korup dan beku menjadi kekuatan yang bergejolak dan kreatif, yang pada gilirannya melahirkan peradaban, kebudayaan, dan pahlawan." Lebih jauh Syari'ati melukiskan bahwa:

"Para Nabi adalah ibarat bunga api yang dipijarkan oleh benturan batu. Mereka menyadarkan pikiran yang tumpul, membangkitkan semangat bagi kehendak dan gerakan pada abad yang mati. Mereka memacu getar, hidup dan darah pada urat-urat orang yang lembam, dalam pikiran, agama, dan ritus mereka. Mereka datang untuk mengubah jalan sejarah dan kemudian mengarahkannya menuju tujuan-tujuan yang lain. Mereka datang sebagai penguasa yang lebih arif, pencipta dan pembentuk masyarakat baru. Sementara penguasa-penguasa, filosof-filosof, dan seniman-seniman justeru menjilat, membenarkan, menyenangkan, dan bekerjasama dengan kekuatan-kekuatan yang berkuasa di zamannya, maka para nabi datang dari rakyat jelata untuk membenarkan, membebaskan, dan menolong mereka." (Ali Syari'ati, 1984:120-121).

Nabi Muhammad saw dengan *tawhîd* sebagai kunci pokok ajaran yang dibawanya adalah agama yang sangat revolusioner. Yaitu agama dengan misi membebaskan manusia dari ikatan-ikatan palsu. Konsepsi tauhid menunjukkan tidak ada penghambaan dan penyembahan kecuali kepada Tuhan, bebas dari belenggu kebendaan dan kerohanian. Ketika seseorang telah mengikrarkan diri masuk Islam—dengan kalimat syahadat—berarti ia telah menafikan diri dari ikatan-ikatan dan subordinasi apa pun. Tauhid merupakan paradigma pembebasan dan kebebasan manusia baik secara lahir maupun batin, kecuali kepada Tuhan.

Karena itu, pendidikan Islam sebagai manifestasi ajaran keislaman harus diacu ke arah pembebasan. Praktik pendidikan Islam tidak mengenal diskriminasi apa pun, termasuk di dalamnya hegemoni dan *privillese* pada kelompok manusia tertentu (M. Rusli Karim, 1992:31). Di sana tidak boleh terjadi pengkultusan kebenaran dengan, misalnya, adanya pemetakan superioritas guru/dosen dan inferioritas siswa/mahasiswa. Sebaliknya di sana harus dibina terciptanya demokratisasi pendidikan yang disesuaikan dengan kualifikasi profesional pada masing-masing sivitas akademika yang ada.

Asghar Ali Engineer (1993:1) menilai bahwa manusia pada dasarnya *agen yang bebas*, sebagaimana dijelaskan secara luas di dalam teologi-rasional Mu`tazilah. Keikhlasan sejati tidak ada tanpa kemerdekaan dan kebebasan berpikir dan berbuat. Artinya, kemerdekaan dan kebebasan merupakan pernyataan azasi yang pertama dan terakhir dari nilai kemanusiaan (QS. al-An`âm [6]:164). Paradigma tauhid dalam konteks pendidikan Islam bukan saja mengajarkan kemerdekaan dan kebebasan, melainkan bagaimana membangunkan manusia dari belenggu-belenggu eksistensial ke arah kesejatian di seluruh situasi dan kondisi di mana ia “ber-ada.” Manusia adalah sama di hadapan Tuhan, yang membedakan adalah kualitas takwa (QS. al-Hujurât [49]:13).

Pendidikan Islam sebagai instrumen penting orientasi pembebasan diharapkan mampu menyadarkan (*conscientization*) manusia ke arah eksistensial di atas. Proses pendidikan yang dijalankan bagaimana menciptakan manusia kritis, reflektif, dan integratif. Manusia kritis adalah manusia cerdas di dalam mengidentifikasi dan mencari solusi terbaik bagi problematika kehidupan yang ada. Manusia reflektif adalah manusia cerdas di dalam membangun keikutsertaan kerja/kinerja yang baik. Manusia integratif adalah manusia cerdas yang mampu

membangun relasi dengan seluruh elemen-elemen kehidupan secara menyeluruh, baik dengan sesama maupun dengan lingkungannya.

Al-Qur'an secara tegas menginstruksikan sikap kritis terhadap segala hal dan melarang bertaklid. Karena sikap taklid membuat orang tertutup menerima kebenaran yang rasional. Allah swt secara tegas mewanti-wanti manusia di dalam firman-Nya, "*Dan janganlah kamu mengikuti apa yang tidak mempunyai pengetahuan tentangnya, sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya akan diminta pertanggungjawaban*" (QS. al-Isrâ' [17]:36). Ayat ini memberikan pengertian bahwa taklid adalah sesuatu yang di-"haramkan" di dalam Islam. Karena taklid bisa menafikan dan sekaligus memiliki kecenderungan untuk melemparkan tanggungjawab kepada orang lain.

Tragedi taklid di dalam sejarah Islam (1250-1800 M) telah membawa kepada kemunduran. Pikiran kritis (*ijtihâd*) yang bercorak filosofis, sebagai energi kemajuan dan kejayaan umat Islam, dikebiri ke arah sesuatu yang diharamkan karena menyesatkan. Tak pelak yang berkembang hanya kodifikasi, elaborasi (*syarah*), dan elaborasi atas elaborasi (*hâsyiyah*), sehingga akhirnya sampai dewasa ini umat Islam hanya puas menjadi "konsumen" produk-produk intelektual pihak lain dan jatuh kepada—meminjam istilah Paulo Freire (1984:17)—kesadaran "semi intransitif," yaitu kesadaran di bawah kendali orang lain. Kesadaran semi intransitif adalah sebuah kesadaran di mana kesadaran kritis dibungkam oleh mitos-mitos pembangunan dan stabilitas kesatuan untuk mereproduksi ideologi kelas dominan (penguasa/pemerintah yang berkuasa). Konsekuensi dari kesadaran demikian jelas aspek kemanusiaan menjadi terabaikan, dan sebaliknya proses dehumanisasi yang berjalan dengan pelbagai legitimasi yang sengaja dibuat.

Adalah tugas pendidikan Islam untuk men-(de/re)konstruksi sistem pendidikan yang mengarah ke dehumanisasi dan diskriminasi. Sistem pendidikan Islam harus menjadi alternatif ke arah humanisasi pendidikan karena cita ideal Islam adalah tercapainya bentuk-bentuk dan aspek-aspek kemanusiaan secara menyeluruh, baik lahir maupun batin. Islam sebagai *abstract noun* dari kata *aslama-yuslimu-islâman*, dalam konteks pendidikan, berarti proses kontinuitas keislaman dan kependidikan dengan mengapresiasi secara positif dan kritis terhadap perkembangan dan kebutuhan zaman. Sehingga dengan begitu Islam sebagai

agama yang sesuai dengan situasi dan kondisi (*al-Islâm shalih li kulli zamân wa makân*) tidak menjadi kering karena penetrasi global yang terus berkembang.

Ada beberapa hal yang bisa diidentifikasi melalui bahasan ini dari ajaran Islam bagi bangunan sistem pendidikan Islam ke arah pembebasan dan humanisasi. *Pertama*, konsep musyawarah dan dialogika (*munâzharah*). Sebuah kisah metaforik di dalam al-Qur'an dikatakan bahwa ketika Nabi Ya'kub as. memerintahkan anak-anaknya mencari Nabi Yusuf As. di istana peninggalan Fir'aun, dia berkata: "*Janganlah masuk dari satu pintu, tapi masuklah dari pelbagai pintu*" (QS. Yûsuf [12]:67). Logikanya adalah jika masuk dari satu pintu, sulit Yusuf diketemukan. Lebih baik berpencar, meski tetap harus ada persetujuan bersama bahwa siapa saja yang menemukan mau membagi dengan yang lain. Sebab betapa pun, penemuan itu adalah penemuan bersama, bukan monopoli pribadi atau kelompok.

Salah satu ajaran yang bisa ditimba dari kisah di atas adalah pembangunan sistem kependidikan harus didasarkan pada aspek musyawarah, dialog, dan kebersamaan kepemilikan. Semua sivitas akademika dan bahkan masyarakat secara luas harus dilibatkan dalam pembangunan kependidikan. Selain itu adalah program spesialisasi secara profesional di dalam pendidikan merupakan ajaran pokok kisah di atas. Masing-masing komponen pendidikan bagaimana diperankan secara sama dan bersama-sama sesuai kompetensi yang dimiliki. Kemampuan mengakses informasi dan kesempatan memperoleh pendidikan juga harus berbagi dengan yang lain.

Konsep musyawarah dan dialogika ini sebagai kritik terhadap sistem pendidikan naratif (hubungan searah) dan pendidikan "gaya bank" menurut istilah Paulo Freire (1985). Pendidikan gaya bank dan narasi ini mengandaikan peserta didik laksana bejana-bejana kosong yang perlu diisi oleh guru, semakin penuh semakin baik. Peserta didik tak lebih sebagai manusia mandul yang perlu dikasihani dan "disuapi" pelbagai pengetahuan sesuai selera guru tanpa ada hak untuk menolak. Implikasinya, sistem pendidikan demikian hanya bertumpu pada penguasaan materi dan aspek hafalan, bukan pada kemampuan analisa. Akibatnya, pendidikan cenderung kurang humanis, tidak kritis, dan tidak membebaskan serta hanya menjadikan peserta didik sebagai penonton setia gejala situasi zaman. Sementara pendidikan dengan sistem musyawarah dan dialogika berusaha menghantarkan peserta didik secara humanis pada kesejatian dirinya sebagai



manusia potensial, aspiratif, dinamis, progresif, evolutif, dan komunikatif. Dialogika pun akan tercipta bila pemikiran kritis dilibatkan sebagai cara pandang realitas objektif bagi adanya perubahan dan perbedaan di dalam pendidikan.

*Kedua*, perintah mencari ilmu dan predikasi mulia bagi orang-orang berilmu. Kisah dialogikal antara Tuhan dan malaikat di dalam al-Qur'an yang berakhir dengan pengakuan malaikat akan keunggulan Adam atas dirinya adalah karena ilmu (QS. al-Baqarah [2]:30-34), merupakan indikasi bahwa ilmu pengetahuan dan orang-orang berilmu berada pada derajat lebih tinggi dari yang lain (QS. al-Mujâdalah [58]:11). Selain memberikan kemahiran dan keahlian, ilmu pengetahuan diyakini memiliki kemampuan yang bersifat partikularistik dalam membaca realitas objektif dan memberikan informasi secara operasional dalam realitas kehidupan manusia serta menghantarkannya pada kualitas tertinggi dalam stratifikasi manusia. Karena itu, perintah mencari dan berkelana (*musâfarah*, mengembara) di/untuk ilmu pengetahuan merupakan sesuatu perintah yang paling ditekankan di dalam Islam. Sabda Nabi saw, "Carilah ilmu sekalipun ke negeri Cina" (*uthlub al-`ilm wa law bi al-shîn*, al-hadîts).

Nabi saw. melukiskan bahwa ilmu pengetahuan itu laksana air hujan yang bisa menumbuhkan tanaman di bumi yang gersang. Nabi saw bersabda:

"Dari Abû Mûsâ as. berkata: "Rasulullah saw bersabda, 'Perumpamaan sesuatu yang Aku diutus dengan petunjuk dan ilmu, adalah bagikan air hujan yang mengenai bumi. Ada yang subur, menerima air kemudian tumbuh di sana rerumputan yang lebat. Ada yang gersang, tapi masih dapat menerima air kemudian Allah memberikan manfaat dengannya kepada manusia, lalu mereka minum, menyiram, dan bercocok tanam dengannya. Dan ada pula yang tandus, tidak dapat menahan air dan tidak bisa tumbuh sedikit pun rerumputan. Yang demikian ini adalah perumpamaan bagi orang yang paham agama Allah dan bagaimana memanfaatkan ilmu yang diberikan Allah kepadanya dengan mengerti dan bisa mengajarkannya kepada yang lain, dan perumpamaan orang yang tidak mau mengangkat kepalanya dan tidak mau menerima petunjuk yang Allah mengutus aku dengannya" (HR. Bukhari-Muslim, lihat: al-Nawâwî, *Riyâdl al-Shâlihîn: Kitâb al-`Ilm* [Beirut: Dar al-Fikr, t.th.: 526]).

Ada puluhan bahkan mungkin ratusan ayat di dalam al-Qur'an yang menyuruh manusia untuk mencari dan mengembangkan ilmu pengetahuan bagi kemaslahatan hidupnya. "Tidakkah kau amati, tidakkah kau pikirkan, tidakkah kau gunakan akalmu, tidakkah kau renungkan?, dan sebagainya," merupakan manifesto Tuhan yang kerap kali diulang-ulang redaksinya karena begitu urgen sebuah nilai ilmu pengetahuan itu (QS. *al-Baqarah* [2]: 44, 73, 242, 269; QS. *Ali*

*‘Imrân* [3]: 7, 190; QS. *al-Mâ’idah* [5]: 58, 103; QS. *al-Anfâl* [8]: 22; QS. *Yûsuf* [12]: 111; QS. *al-Ra’d* [13]: 4, 19, 24; QS. *Ibrâhîm* [14]: 52; QS. *al-Hijr* [15]: 74; QS. *Thaha* [20]: 128; *al-Hâjj* [22]: 44; QS. *al-Rûm* [30]: 24; QS. *Shâd* [38]: 29, 43; QS. *al-Zumar* [39]: 9, 18; QS. *al-Jâtsiyah* [45]: 5; QS. *al-Qamar* [54]: 14; dan sebagainya).

Allah swt juga berfirman, “*Dan katakanlah (Muhammad)! Tuhanku, tambahkanlah ilmu bagiku*” (QS. *al-Anbiyâ’* [21]: 107), sebagai seruan bagi Nabi Muhammad saw dan umatnya untuk mencari, mengembangkan, dan mengambil cara-cara ilmiah di dalam menyelesaikan persoalan-persoalan kehidupan.

*Ketiga*, instruksi teologis bagi umat Islam untuk menjadi umat terdepan. Ayat al-Qur’an yang menyatakan, “*Jadikanlah kami (Ya Tuhan) sebagai imam bagi orang-orang bertakwa*” (QS. *al-Furqân* [25]:74), dalam perspektif pendidikan Islam adalah bahwa pendidikan tidak hanya diarahkan bagi pengembangan manusia seutuhnya, yaitu manusia beriman dan bertakwa dalam pengertian yang luas, melainkan bagaimana ia menjadi terdepan dari kelompok-kelompok manusia tersebut. Rekayasa diri secara profesional dan proporsial ke arah manusia terdepan kiranya memiliki justifikasi dan sekaligus instruksi teologis di dalam Islam.

Yang perlu dijelaskan di sini adalah makna takwa. Takwa adalah *itbâ` syarî`ah al-Allâh* (mengikuti ajaran Allah yang tertuang dan terkandung di dalam al-Qur’an dan Sunnah Nabi-Nya) dan *itbâ` sunnah al-Allâh* (mengikuti aturan-aturan Allah yang berlaku di alam semesta). Di samping memiliki profil orang yang *itbâ` syarî`ah al-Allâh* dan *itbâ` sunnah al-Allâh*, manusia terdepan harus mampu menjadi pemimpin, penggerak, pendorong, inovator, repititor, dan teladan bagi orang-orang bertakwa (*imâm li al-muttaqîn*). Dan, secara sosiologis-antropologis, masing-masing pribadi-manusia memiliki kemungkinan dan seharusnya diberikan kesempatan yang sama menuju ke arah demikian.

## **B. Liberalisme Pendidikan Islam: Belajar dari Paulo Freire**

*...Apa guna kita memiliki  
sekian ratus ribu alumni sekolah  
yang cerdas, tetapi massa rakyat dibiarkan  
bodoh? Segeralah kaum sekolah itu pasti  
akan menjadi penjajah rakyat  
dengan modal kepintaran mereka.  
(Y.B. Mangunwijaya)*

Siapa di antara akademisi dan intelektual yang tidak akan “tersinggung” dengan pernyataan Mangunwijaya di atas? Tapi, ini bukan masalah “tersinggung” atau tidak, melainkan mengapa ungkapan seperti itu muncul? Apa yang terjadi dengan kebijakan dan praktik kependidikan kita? Dan tentunya, bagaimana pula “seharusnya” kita—selaku pemerhati dan praktisi pendidikan—menyikapi persoalan-persoalan kependidikan yang memunculkan kekecewaan yang demikian?

Dunia pendidikan kita—sejak era kolonial, kemerdekaan, dan bahkan sampai era reformasi ini—masih menyisakan banyak persoalan yang tidak pernah bisa diselesaikan. Sistem pendidikan lebih banyak dibangun di atas dekrit-kebijakan yang mereproduksi ideologi-penguasa-kaum borjuis, bukan lahir dari “rahim” kesadaran pembangunan masyarakat baru secara “revolusioner” dan “visioner”. Cita-cita pembangunan masyarakat baru kiranya belum dielaborasi ke dalam visi, misi, dan orientasi sistem pendidikan. Strategi perubahan “revolusioner”, sebagai peran yang harus dimainkan oleh pendidikan, belum jelas atau bahkan sengaja tidak diperjelas. Sehingga eksistensi sekolah sebagai pemasok utama masyarakat berpendidikan hanya menjadi media reproduktif ideologi pemerintah. Ini perlu dimaklumi, “karena negara ini tidak pernah di/melahirkan pemimpin yang akomodatif terhadap pendidikan maju sehingga pertanggungjawaban secara akademis/intelektual di akhir jabatan pun bukan sesuatu yang utama,” begitu goyongan kawan-kawan di kalangan intelektual kampus. “Sistem monarkhi di Inggris beserta jajahannya, Malaysia, dan Brunei Darussalam, misalnya, dipilih dan dipertahankan sebagai sistem kenegaraan daripada demokrasi karena putra mahkota kerajaan selalu/harus memperoleh pendidikan tinggi yang maju,” tambahnya. Putra mahkota Kesultanan Negeri Perak-Malaysia, Pangeran Nazrin, misalnya, adalah alumnus Harvard University, Amerika Serikat. Juga Pangeran Mahkota Brunei Darussalam adalah lulusan Cambridge University, Inggris. Artinya, kepemimpinan negara kiranya mensyaratkan pendidikan sebagai acuan utama bagi pembangunan masyarakat baru.

Paradigma pendidikan mestinya menjadi orientasi kepemimpinan nasional. Sehingga pendidikan demokrasi dan demokratisasi pendidikan di Indonesia bisa berjalan sesuai diharapkan. Pendidikan demokrasi diharapkan, seperti dikatakan Masdar F. Mas’udi (dalam M. Masyhur Amin dan Mohammad Najib, 1993:4), tidak saja berhenti pada bentuknya yang bersifat *formal-prosedural*, melainkan

dilanjutkan pada level *material-substansial*. Sementara demokratisasi pendidikan mengharuskan dibangunnya fondasi kependidikan melalui rumusan prinsip-prinsip kebebasan individu (*individual freedom*) dan kebebasan akademik (*academic freedom*). Setiap individu mempunyai hak yang sama memperoleh pendidikan dan pengajaran tanpa dibedakan stratifikasi sosial-nya, apakah ia berada pada kelas bawah (*under class*), kelas menengah (*middle class*), ataupun kelas atas (*high class*). Setiap individu mempunyai hak otonomi untuk mengekspresikan dan mengaktualisasikan potensi yang dimilikinya melalui bidang pendidikan. Sebagaimana dikatakan Brian Crittenden (1981:99) dalam *Education for Rational Understanding: Philosophical Prospectives on The Sty and Practice of Education*, bahwa otonomi individu merupakan nilai yang amat fundamental dalam teori dan praktik pendidikan. Crittenden mengungkapkan:

*“Individual autonomy is widely regarded as a fundamental value in educational theory and practice. Supporters of a systematic approach to knowledge in teaching and learning often claim that one of the main outcomes, if not the most important, of the educational process is its contribution of the making of an antonomous person”* (Brian Crittenden, 1981:99).

“Otonomi individu merupakan pandangan secara luas sebagai nilai fundamental dalam teori dan praktik pendidikan. Pendukung-pendukung sebuah pendekatan yang sistematis bagi pengetahuan dalam pengajaran dan pembelajaran sering mengklaim bahwa seseorang merupakan modal utama, jika tidak sangat penting, bagi proses pendidikan adalah kontribusinya bagi sebuah otonomi perorangan.”

William Brickman, sebagaimana dikutip A. Malik Fadjar dan Muhajir Effendy (1991:13), menjelaskan bahwa yang dimaksud dengan kebebasan akademik (*academic freedom*) adalah kebebasan seorang dosen untuk mengajar dan hak seorang mahasiswa untuk belajar tanpa adanya pembatasan dan pencampuran dengan hal-hal yang tidak rasional. Kata akademik berasal dari bahasa Yunani, *academos* berarti keadaan di mana orang-orang bisa menyampaikan dan menerima gagasan, pemikiran, dan ilmu pengetahuan sekaligus mengujinya secara jujur, terbuka, dan leluasa.

Kebebasan akademik bagi seorang dosen barangkali bisa diklasifikasikan ke dalam beberapa hal. *Pertama*, seorang dosen harus bebas untuk mengajarkan penemuan-penemuan ilmiah dan pandangan-pandangannya tentang kebenaran secara jujur dan terbuka. *Kedua*, seorang dosen harus bebas menyajikan kepada mahasiswanya penemuan dan penilaiannya terhadap segala sesuatu yang berbeda

dalam kawasan keahliannya. *Ketiga*, seorang dosen harus bebas mempublikasikan hasil penelitian dan gagasan-gagasannya supaya kawan seprofesi dan masyarakat luar bisa mengambil manfaat dan sekaligus mengoreksi/mengkritisi atas karyanya.

Sedangkan kebebasan akademik mahasiswa meliputi: hak memperoleh pengajaran yang benar, hak untuk membangun pandangan sendiri berdasarkan studi yang ditekuni, hak untuk mendengarkan dan menyuarakan pendapat, dan hak untuk menyebarkan sesuatu yang rasional dari hasil telaahnya. Lebih daripada itu adalah bukan hanya hak *untuk* menyatakan pendiriannya secara rasional dan ilmiah, melainkan hak keluar *dari* kebodohan, keterbelakangan, dan diskriminasi kependidikan.

Kebebasan sivitas akademika disarankan keberadaannya bagi PT karena universitas merupakan “pusat intelektual,” sebagai lembaga yang mengakomodasi keinginan-keinginan untuk belajar, untuk menemukan hal-hal baru, untuk mentransformasikan pengetahuan dan sekaligus mengujikannya secara jujur dan terbuka. Interaksi edukatif dan ilmiah mengandaikan adanya liberalisme pendidikan yang pada gilirannya akomodatif terhadap perubahan dan perbedaan, dan bahkan “konflik” dalam pengertiannya secara akademik yaitu benturan gagasan-gagasan yang saling mengasah menuju ke arah yang lebih baik, bukan konflik yang melahirkan permusuhan sebagaimana dipahami Sartre atau pertentangan kelas sebagaimana diajarkan Marx.

### ***Kritik atas “Banking Concept of Education”***

Selain Ivan Illich dan Erich Fromm, adalah Paulo Freire sebagai praktisi kependidikan yang banyak mengkritik dan sekaligus menawarkan konsep pendidikan alternatif di Amerika Latin. Kritik Freire terhadap kebijakan dan praktik kependidikan yang memasung kebebasan dan kemerdekaan, memperbudak kreativitas dan produktivitas, dan menguburkan aspirasi dan inspirasi kiranya memiliki daya seutuhnya yang signifikan bagi liberalisme pendidikan Islam.

Paulo Freire lahir di Recife, Brazil, pada 1921 dan meninggal dunia awal 1997-an. Ia meraih gelar Doktor dalam Sejarah dan Filsafat Pendidikan di Universitas Recife, 1959. Model pendidikan yang dipropagandakan oleh Freire dinilai mengancam atau mengandung ancaman bagi pemerintah, sehingga ia dipenjara pada 1964. Ia pernah bekerja untuk UNESCO, Universitas Harvard,

AS., dan Dewan Gereja Dunia. Sepanjang kehidupan yang dilaluinya penuh kreativitas dan produktivitas khususnya masalah kependidikan. Beberapa karyanya yang dipublikasikan adalah *Pedagogy of The Oppressed* (1970), *Cultural Action of Freedom* (1970), *Education for Critical Consciousness* (1973), *Education: The Practice of Freedom* (1976), *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (1985), dan lain-lain.

Situasi kependidikan yang ditemukan Paulo Freire di Brazil, sebagaimana dikatakan Shaul (1985: x), bahwa masyarakat Brazil tak lebih dari sekedar “kaum rombongan” di muka bumi. Posisi masyarakat pendidikan berada pada kondisi tertindas dan diskriminatif. Kesadaran kritis yang muncul diberangus oleh kapitalisme sekolah yang menjajah dengan: harga tiket masuk sekolah yang mahal dan metode pembelajaran yang bersifat “mengunyahkan” dan “mengenyangkan” materi pendidikan sebanyak-banyaknya. Sistem pendidikan demikian, Freire menyebutnya dengan pendidikan gaya bank. Sebuah sistem pendidikan dengan cara menginvestasikan—jika bukan menggadaikan—segenap potensi dan kemampuan semata-mata guna memperoleh ijazah sebagai laba investasi.

Pendidikan gaya bank mengabadikan cara-cara dan kebiasaan-kebiasaan yang mencerminkan suatu keadaan masyarakat tertindas secara keseluruhan. *Pertama*, guru mengajar, murid diajar. *Kedua*, guru mengetahui segala sesuatu, murid tidak tahu apa-apa. *Ketiga*, guru berpikir, murid dipikirkan. *Keempat*, guru bercerita, murid patuh mendengarkan. *Kelima*, guru menentukan peraturan, murid diatur. *Keenam*, guru memilih dan memaksakan pilihannya, murid menyetujui. *Ketujuh*, guru berbuat, murid membayangkan dirinya berbuat melalui perbuatan gurunya. *Kedelapan*, guru memilih bahan dan isi pelajaran, murid (tanpa diminta pendapatnya) menyesuaikan diri dengan pelajaran itu. *Kesembilan*, guru mencampuradukkan kewenangan ilmu pengetahuan dan kewenangan jabatannya, yang ia lakukan untuk menghalangi kebebasan murid. *Kesepuluh*, guru adalah subjek dalam proses belajar, murid adalah objek belaka.

Pendidikan gaya bank di atas mengabadikan kontradiksi-kontradiksi guru-murid secara diskriminatif. Guru-murid diletakkan pada kutub-kutub yang berseberangan dalam bentuknya yang menindas. Pendidikan gaya bank mengandaikan manusia laksana sebuah benda yang mudah diatur-dialokasikan. Lebih buruk lagi, murid tak ubahnya seperti “bejana-bejana,” wadah-wadah kosong untuk diisi oleh guru. Semakin penuh ia mengisi wadah-wadah itu,

semakin baik pula seorang guru. Semakin patuh wadah-wadah itu untuk diisi, semakin baik pula mereka sebagai murid. Semakin banyak murid yang menyimpan tabungan yang dititipkan pada mereka, semakin kurang mengembangkan kesadaran kritis yang dapat mereka peroleh dari keterlibatan di dunia sebagai pengubah dunia tersebut. Semakin penuh mereka menerima peran pasif yang disodorkan kepada dirinya, mereka semakin cenderung menyesuaikan diri dengan dunia menurut apa adanya serta pandangan terhadap realitas yang terpotong-potong sebagaimana yang ditanamkan atas diri mereka. Akhirnya pendidikan justru berfungsi sebagai bentuk pengekanan yang mendorong adanya sikap *membeo* di kalangan murid, dengan penekanan ideologis (yang seringkali tidak disadari oleh para pendidik) yang mengindoktrinasi mereka agar menyesuaikan diri dengan situasi penindasan.

“Celakanya,” para pemerhati dan praktisi pendidikan yang berusaha mengembalikan citra kependidikan ke arah suasana yang demokratis-emansipatoris-liberalis di-*cap* sebagai “pemimpi” kosong dan bahkan reaksioner. Paulo Freire, misalnya, karena gagasan-gagasan liberalisasi pendidikan ia dipenjara selama 2 bulan 10 hari, dan diasingkan ke Chile selama  $\pm$  5 tahun. Dia merupakan salah satu dari sekian kaum intelektual yang berusaha “merevolusi” sistem pendidikan yang “menindas.” Secara sungguh-sungguh ia mengabdikan dirinya pada gerakan pembebasan pendidikan dengan merefleksikan kebebasan dari mekanisme kesadaran yang dipenjara, dipasung, dan dimatikan oleh pendidikan gaya bank.

Keberpihakan Paulo Freire kepada kaum tertindas pada masanya memotivasi dirinya untuk membangun sistem dan praktik pendidikan yang lebih menunjuk kepada aspek kebebasan manusia (*human freedom*) dan masa depan kemanusiaan secara menyeluruh. Nasib kaum tertindas yang senantiasa berada pada lingkaran setan yang tak pernah bertepi, maka haruslah kebebasannya itu “direbut,” jangan menunggu dihadiahkan. Sebab, kebebasan bukanlah sebuah impian yang berada di luar diri manusia dan bukan pula gagasan yang menjadi mitos. Kebebasan adalah keniscayaan yang harus diperjuangkan. Budaya birokrasi yang “menyusahkan” dan *sikap instruksionistis* dalam kebijakan kependidikan segera dienyahkan dari rongga pikiran masyarakat secara luas.

“Idealnya,” suatu sitem pendidikan seharusnya adalah menempatkan manusia (guru maupun murid) sebagai “makhluk yang berkesadaran,” dan kesadaran

sebagai kesadaran yang diarahkan ke dunia. Liberalisasi pendidikan adalah usaha berkesadaran pendidikan dalam rangka meninggalkan usaha tabungan dan menggantikannya dengan penghadapan pada masalah-masalah manusia dalam hubungannya dengan dunia. Pendidikan “hadap masalah” (*problem posing*), demikian Paulo Freire (1985:61), yang menjawab hakikat kesadaran—yakni *intensionalitas*—akan menolak pernyataan-pernyataan dan sebaliknya mewujudkan komunikasi. Karena pendidikan yang ideal harus melibatkan tiga unsur sekaligus dalam dialektika hubungan yang *ajeg*, yakni pendidik, peserta didik, dan realitas dunia. Pendidik dan peserta didik adalah sama-sama subjek yang sadar dan berkesadaran (*consciousness*), sedangkan realitas dunia merupakan objek yang perlu disadari (*cognizable*).

Apa yang diangankan Paulo Freire dengan kehendak pembangunan manusia sesuai harkat dan kemanusiaanya di atas, tidak berbeda dengan cita-cita pemikiran baru dewasa ini. Sebut saja misalnya, Ernest Gellner, dari Paris, seorang antropolog Lulusan London University, menghendaki terbentuknya masyarakat sipil (*civil society*) ialah masyarakat yang terhindar dari sikap-sikap doktrinal, absolutis, dan soteriologis atau suatu komunitas segmenter yang terhindar dari tirani pusat dengan cara menjadikan individu sebagai bagian integral dari sub-unit masyarakat (Ernest Gellner, 1995). Demokrasi yang diangankan Gellner adalah “demokrasi pasar” di mana pesona ideologisme memiliki logika yang sama sebagai sebuah cara yang unggul untuk membuat pilihan-pilihan yang relatif kecil dalam struktur yang kuat. Dalam konteks pendidikan, masyarakat (peserta didik) dengan bebas dapat mengungkapkan, merefleksikan, dan melaksanakan kehendaknya sendiri sesuai dengan nilai-nilai sosial yang dibangunnya. Di sana tidak diperkenankan adanya monopoli kebenaran pemikiran, *favoritisme kognitif*, dan *nepotisme rasialistik* yang bisa menyumbat kebebasan peserta didik.

Pendidikan Islam sebagai sub-sistem pendidikan mengangankan terbentuknya pribadi khalifah bagi anak didik yang memiliki fitrah, ruh di samping badan, kemauan yang bebas, dan akal (Hasan Langgulung, 1986:67). Posisi khalifah sebagai tujuan utama pendidikan Islam juga mengangankan terbinanya keseimbangan pribadi secara menyeluruh, yaitu manusia yang saleh secara pribadi dan sosial yang terpahat padanya lukisan kaidah ‘*‘aqlun shâlih wa qalbun sâlim*’ melalui latihan-latihan kejiwaan, akal-pikiran, kecerdasan, perasaan, dan pancaindera.



Posisi khalifah juga mengangankan manusia yang mampu mengintegrasikan, mengembangkan, dan mengaplikasikan potensi kepribadiannya ke dalam segala sektor kehidupan, baik pola pikir, pola sikap, dan perilaku yang dinafasi nilai ketuhanan dan kemanusiaan. Muhammad Athiyah al-Abrasyi (1993:5) mengatakan bahwa proses pendidikan Islam banyak dipengaruhi—jika bukan dilandasi—oleh prinsip-prinsip demokrasi dan kebebasan. Demokrasi dan kebebasan, demikian al-Abrasyi, memberikan kontribusi penting bagi pencapaian tujuan pendidikan Islam. Karena prinsip utama pendidikan Islam adalah mengembangkan berpikir bebas dan mandiri secara demokratis dengan memperhatikan kecenderungan peserta didik secara individual, baik aspek kecerdasan akal maupun bakatnya. Di sini bisa dikatakan bahwa proses pembelajaran dalam konteks pendidikan Islam hendaknya memperhatikan kompetensi-kompetensi yang dimiliki peserta didik. Kurikulum pendidikan Islam pun seharusnya diacu ke arah pengembangan kompetensi-kompetensi yang ada, menyangkut aspek spiritual, aspek moral, dan aspek intelektual serta aspek profesional.

### ***Keluar dari Kapitalisme***

Perubahan status beberapa PTN di Indonesia—seperti UI, UGM, ITB, dan IPB, serta akan menyusul kemudian Undip, ITS, dan Unair—menjadi badan hukum milik negara (BHMN) menuai masalah. Pasalnya, PTN-PTN terkemuka ini kesulitan untuk menutupi anggaran pendidikan yang direncanakan. Melalui PP. Nomor 153 Tahun 2000 yang memberikan keleluasaan bagi PTN yang berstatus BHMN mengelola diri sendiri, termasuk mencari dan mengelola keuangan sendiri tanpa mengandalkan subsidi APBN.

“Implikasinya,” yang diharapkan dengan berubahnya status BHMN bisa mengefesienkan PTN baik menyangkut SDM, fasilitas, cara kerja yang efektif, dan peningkatan mutu serta akuntabilitas seperti dikatakan Dirjen Dikti Depdiknas RI, Satrio Soemantri Brodjonegoro (*Media Indonesia*, Minggu 6 Juli 2003), justru sebaliknya secara “ugal-ugalan” menaikkan tarif masuk yang cukup melambung tinggi dan membuka “jalur khusus” dengan alasan untuk menutupi kekurangan keuangan pendidikan. Seperti untuk masuk Universitas Indonesia melalui jalur khusus yang dikenal dengan Program Prestasi dan Minat Mandiri (PPMM), uang pangkalnya antara Rp. 25 sampai Rp. 75 juta rupiah; ITB melalui

Penelusuran Minat, Bakat, dan Potensi (PMBP) minimal adalah Rp. 45 juta rupiah dan bahkan ada yang mengisi hingga Rp. 550 juta; IPB dengan SPP per-tahun sebesar Rp. 9 juta rupiah; UGM untuk Sumbangan Pengembangan Mutu Akademik (SPMA) minimal Rp. 5 juta rupiah; Unair untuk Sumbangan Pengembangan dan Peningkatan Pendidikan (SP3M) antara Rp. 3-Rp. 75 juta rupiah (*Media Indonesia*, Minggu 6 Juli 2003).

Tingginya harga memasuki perguruan tinggi negeri di atas mengidentifikasi bahwa pendidikan menjadi sangat elitis merupakan “barang mewah,” dijual sesuai selera dan hukum pasar. Orang yang ingin mendapatkan pendidikan tinggi dengan kualitas bagus harus membayar dengan harga yang tinggi. Jika pendidikan sudah dijadikan barang mewah dan hukum pasar sebagai acuan, maka komersialisasi pendidikan kiranya tidak bisa dielakkan. Selanjutnya bukan tidak mungkin praktik korupsi, kolusi, dan nepotisme (KKN) di lembaga pendidikan akan merajalela. Orang tua yang memiliki penghasilan tinggi akan ramai-ramai untuk memasukkan anaknya dengan memberikan sumbangan uang pendidikan yang besar, meskipun kemampuan dan kecerdasan anaknya pas-pasan. Sehingga pada akhirnya, uang menjadi “penentu” lolos-tidaknya calon mahasiswa baru di PTN.

Komersialisasi pendidikan dan uang sebagai “adikuasanya”, akan mengkerdikan peran strategis pendidikan sebagai pembebasan manusia secara menyeluruh dari kebodohan, keterbelakangan, dan kemiskinan. Sebagitu berkuasanya uang, sehingga Voltaire mengungkapkan bahwa “dalam perkara uang semua orang mempunyai ‘agama’ yang sama” (*Kompas*, Jum’at 20 Juni 2003). Siapa saja yang mempunyai uang bisa memperoleh apa saja—termasuk pendidikan tinggi, entah membutuhkannya atau tidak. Tidak memiliki uang bisa mati kelaparan. Sehingga segala barang bisa dibeli dengan dan hanya demi uang, di mana barang itu kehilangan nilainya sendiri: nilainya hanya uang saja. Demikian juga bila pendidikan diorientasikan hanya kepada uang dan menjadikannya sebagai barang komersial, maka ia akan kehilangan nilai-nilai substansinya sebagai sarana pencerahan dan pencerdasan. Nilai-nilai substantif ini akan lenyap ditelan oleh semangat, ambisi, dan praktik pendidikan yang kapitalistik dan konsumeristik.

Pada saat pemerintah mencanangkan peningkatan pendidikan bagi semua (*education for all*), wajib belajar serta pendidikan belajar tuntas (*life long*

*education*), dan efisiensi penyelenggaraan pendidikan tinggi yang berkualitas baik, masyarakat dikejutkan oleh operasionalisasi implikatif dari kebijakan di-BHMN-kannya beberapa PTN di atas dengan praktik kependidikan yang tidak “berperikependidikan” bahkan “mencekik nyawa” kemampuan masyarakat yang berpenghasilan rendah. Calon mahasiswa dari keluarga yang miskin bukan tidak mungkin akan dilindas dan ditindas oleh sistem masuk pendidikan tinggi yang kapitalistik dan konsumeristik di atas.

Terlanjur, kebijakan di-BHMN-kannya PTN-PTN itu sudah dikeluarkan. Subsidi dari pemerintah untuk PTN-PTN tersebut pun harus dikurangi dan jika perlu dihapuskan. Lembaga pendidikan tinggi yang bersangkutan dituntut sedikit “cerdas” untuk mengelola administrasi keuangan dan pendanaannya. Untuk mengembalikan citra pendidikan sebagai barang publik, ada beberapa hal yang perlu diperhatikan. *Pertama*, pemerintah harus senantiasa melakukan improvisasi (*continuous improvement*) dan sekaligus pengawasan secara evaluatif terhadap gerak-laju pendidikan tinggi di universitas-universitas supaya tidak keluar dari substansi kependidikan. Pemerintah harus bisa mengukur dan sekaligus berani menentukan “kisaran harga” memasuki pendidikan tinggi di atas berdasarkan kemampuan masyarakat kebanyakan. Pemerintah juga harus bisa memberikan arahan spesifik dan operasional dari seluruh kebijakan yang dikeluarkan sehingga bentuk dan orientasi kebijakan itu diterima secara parsial dan “menyesatkan.” Akan tetapi, sebagaimana dikatakan Azyumardi Azra (2000:437), pemerintah juga harus konsisten untuk tidak akan melakukan intervensi yang bisa menghapuskan nilai kemandirian dan profesionalitas PTN, apalagi intervensi yang mengarah kepada keberadaan PTN sebagai alat politik dan birokrasi pemerintah.

*Kedua*, lembaga pendidikan tinggi yang sudah masuk kategori BHMN harus bisa memanfaatkan peluang kemandirian universitas untuk mengembangkan usaha kependidikan, baik bidang akademik-pengajaran, penelitian, dan pengabdian, maupun sesuatu yang berhubungan dengan administrasi keuangan, kesejahteraan pegawai, dan kedananaan lainnya. Dalam konteks administrasi keuangan dan kedanaan, misalnya, universitas perlu melakukan kerjasama-kerjasama timbal-balik dengan unit industri dan usaha di luar kampus, baik milik pemerintah maupun swasta. Atau, jika perlu, universitas yang bersangkutan mendirikan unit industri dan unit usaha sendiri. Seperti membuka usaha agrobisnis pohon Apel dan tambak ikan oleh UMM, usaha koperasi dan mini-market oleh

Universitas Brawijaya-Malang, usaha Pompa Bensin dan Wartel oleh Universitas Cenderwasih-Papua, dan sebagainya. Semua ini perlu dilakukan guna merespon kebijakan pemerintah yang mengarah kepada kemandirian universitas dan mengembalikan substansi kependidikan ke arah yang sebenarnya. Yang penting bagaimana PTN yang di-BHMN-kan itu tetap menjaga fungsi sosialnya, sehingga tidak terkesan murni bisnis.

*Ketiga*, masyarakat juga perlu “disadarkan” dan sadar-diri bahwa pendidikan adalah milik bersama yang harus diperjuangkan. Semua orang berhak dan wajib memperoleh pendidikan yang layak sesuai kemampuan yang dimilikinya. Sekalipun untuk memperoleh pendidikan bermutu itu membutuhkan dana yang besar, tetapi komitmen untuk menjadikan pendidikan sebagai barang publik tidak boleh pudar dari kesadaran masyarakat. Kebijakan pemerintah dan universitas harus diacu ke arah investasi *human capital* secara menyeluruh yang memungkinkan publik memiliki akses yang sama untuk mendapatkan pendidikan. Kesempatan pendidikan harus dibuka lebar-lebar kepada semua elemen publik secara menyeluruh tanpa kecuali. Publik bersama pemerintah secara bersama-sama juga melakukan evaluasi dan pengawasan intensif terhadap mutu pembelajaran di setiap universitas yang ada.

### **C. Feminisme Emansipatoris dalam Pendidikan Islam: Refleksi Pemikiran Pendidikan RA. Kartini**

Gerakan feminisme merupakan gerakan yang selalu marak dan tak pernah selesai diperjuangkan sekaligus selalu menarik untuk diperbincangkan, diperdebatkan, dan didiskusikan. Pro dan kontra terhadap ide gerakan feminisme senantiasa hangat dibicarakan dari pelbagai sudut pandang, baik teologis, sosiologis, hukum, politik-kekuasaan, dan bahkan pendidikan.

Nilai feminisme yang diperjuangkan oleh kaum hawa adalah memposisikan perempuan pada proporsinya. Hal ini didasarkan pada, misalnya, ajaran al-Qur'an yang diturunkan ke dunia sebagai instruksi teologis bagi pembebasan manusia dari pelbagai bentuk diskriminasi dan penindasan, baik seksual, etnis, dan maupun ikatan-ikatan primordial lainnya.

Sejarah perjuangan feminisme barangkali bisa dirunut kepada apa yang pernah diteriakkan oleh wanita-wanita Prancis sejak abad ke-18 M. Dilanjutkan oleh kaum feminis Amerika yang dikenal dengan emansipasi, yakni gerakan wanita

yang menuntut adanya hak yang sama antara laki-laki dan perempuan. Setidaknya di dalam gerakan itu tercipta adanya keseimbangan yang sepadan antara kedua jenis makhluk Tuhan itu, laki-laki dan perempuan.

Ada banyak sebab terjadinya diskriminasi terhadap perempuan, baik bersifat teologis, filosofis, maupun kultural seperti masih kentalnya budaya patriarkhi yang menyelimuti seluruh lapisan masyarakat. Kondisi dominan budaya patriarkhi kiranya merupakan sebab utama terjadi diskriminasi, baik di dalam sektor domestik maupun sosial-politik. Sekalipun, masih banyak juga kaum perempuan dengan sengaja merasa “mesra” dengan budaya patriarkhi.

Seperti kegelisahan feminis dunia, Kartini adalah seorang perempuan Jawa yang senantiasa “gelisah” berada di dalam “kerangkeng” budaya patriarkhi kaum priyayi. Lewat surat-suratnya, Kartini mencoba mendiskusikan segenap gejala batin yang lahir dari denyut feminisme kepada sahabat-sahabatnya di luar negeri, terutama orang-orang Belanda. Semangat untuk menghembuskan angin emansipasi di kalangan perempuan Jawa tak pernah pupus darinya. Melalui dunia pendidikan Kartini menaruh harapan untuk kemajuan kaum perempuan. Untuk merombak kultur feodal-patriarkhal yang selama berabad-abad membelenggu kaum perempuan—di mana kaum hawa hanya dibatasi pada sektor domestik, antara dapur, sumur, dan kasur—Kartini berusaha “menyuntik”-nya dengan pendidikan, bahwa kaum perempuan berhak memperoleh pendidikan yang sama dengan kaum laki-laki. Kartini percaya bahwa dengan pendidikan kaum perempuan bisa dengan cepat dapat tercerahkan dan “jendela” masa depan yang lebih baik akan terbuka.

Cukup berat beban yang harus dipikul Kartini pada saat-saat awal proses merintis cita-citanya. Dia harus berhadapan dengan pelbagai kritik dan penentangan, bahwa apa yang dilakukan Kartini sudah keluar dari dan bertentangan dengan budaya Jawa. Gairah emansipasi dan feminis Kartini lewat surat-suratnya, membawa pembaca masuk ke dunia perjuangan batin seorang perempuan pemberani yang berbeda dengan logika kebanyakan. Dia berusaha keras mengadakan lompatan pemikiran yang cukup tinggi untuk keluar dari “pingitan” budaya patriarkhi, khususnya di bidang pendidikan. Salah satu suratnya kepada Pemerintahan Hindia Belanda, “Berilah orang Jawa pendidikan,” menunjukkan *concern* Kartini yang cukup tinggi terhadap pendidikan. Karena

bagi Kartini, seorang anak tidak hanya asal hidup sembarang hidup, melainkan ia berhak hidup layak, berpendidikan, dan berakhlak mulia.

Apa yang dicita-citakan dan diusahakan Kartini kiranya bukanlah hal yang mudah. Masalah yang berkembang ternyata semakin kompleks dan mengglobal. Perhatian yang serius adalah jalan utama bagi adanya suatu pemecahan. Tetapi, sayang cita-cita dan usaha yang begitu mulia dan membutuhkan kontinuitas waktu yang relatif panjang itu diputuskan oleh usianya yang begitu pendek. Dia meninggal dunia di usia yang relatif muda, 25 tahun. Namun demikian, gairah hidup untuk maju yang dikibarkan Kartini dalam surat-suratnya itu tidak menyurutkan generasi sepanjang zaman untuk menelaah dan mengelaborasi lebih jauh untuk kemudian dijadikan konsep ke arah masa depan yang lebih baik. Kepiawaian seorang Kartini mengabadikan tanggal 21 April sebagai Hari Kartini yang diperingati setiap tahun sembari menyanyikan lagu “Ibu Kita Kartini.”

Kartini melalui surat-suratnya yang terangkum dalam “Habis Gelap Terbitlah Terang,” yang diterjemahkan oleh Armijn Pane—salah seorang pelopor sastrawan Pujangga Baru—kepopulerannya bukan berarti telah banyak orang yang benar-benar mengetahui isi surat-suratnya tersebut. Kumpulan surat Kartini pertama kali diterbitkan dengan judul “Door Duisternis Tot Licht” pada tahun 1911, yang disusun oleh JH. Abendanon, salah seorang sahabat pena Kartini yang pada saat itu menjabat Menteri/Direktur Kebudayaan, Agama, dan Kerajinan Hindia Belanda. Pernah diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris oleh Agnes L. Symmers. Dan diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia oleh empat bersaudara—termasuk Armijn Pane—dengan judul “Habis Gelap Terbitlah Terang, Boeah Pikiran” yang diterbitkan oleh Balai Pustaka-Jakarta pada tahun 1922, sehingga pada tahun 1938 buku itu disusun laksana roman oleh Pane yang hanya memuat 87 surat Kartini dari sekian surat yang dimuat dalam bahasa Belanda dan dicetak sebanyak sebelas kali. Sekarang pun buku itu telah diterbitkan dalam bahasa Jawa dan Sunda, bahkan telah dicetak secara berulang-ulang (*Kompas*, Sabtu 19 April 2003). Karena alasan itulah maka kajian akan Kartini kiranya masih signifikan dibicarakan di setiap kesempatan, khususnya yang berkaitan dengan masalah pendidikan.

Pada sub bahasan ini kiranya menarik untuk ditelaah beberapa hal yang berkaitan dengan Kartini. *Pertama*, potret Kartini sebagai sosok pribadi utuh yang dengan gigih memperjuangkan gerakan pendidikan di Indonesia dan kritik-

kritiknya terhadap kebudayaan Jawa. *Kedua*, cita-cita dan obsesi Kartini untuk memajukan dunia pendidikan kaum perempuan yang terdistorsi dan terdiskriminasi oleh budaya patriarki, serta implikasi konseptual bagi perkembangan pendidikan selanjutnya. *Ketiga*, gagasan Kartini tentang ideologi pembebasan perempuan, dilihat dari perspektif Islam dan kesetaraan gender.

### ***Selejang Diri dan Sosio-Kultural Kartini***

Kartini dilahirkan di Jepara-Jawa Tengah pada 21 April 1879. Ayahnya bernama R.M.A.A. Sosroningrat adalah seorang bupati Jepara, dan ibunya adalah Nyi Ajeng Ngasirah (isteri pertama Sosroningrat). Ayahnya masih memiliki garis keturunan dengan Prabu Wijaya, raja terakhir kerajaan Majapahit. Sedangkan ibunya dari kalangan biasa di mana ayah Nyi Ajeng Ngasirah hanyalah seorang guru ngaji di Telukkawur-Jepara, yaitu Haji Modirono.

Poligami, merupakan hal lazim bagi keluarga berada di Jawa. Tidak heran bila ayah Kartini memiliki dua isteri, yaitu Nyi Ngasirah (ibunda Kartini) dan Nyi Ajeng Woerjan. Ibunda Kartini adalah isteri pertama Sosroningrat yang dinikahinya pada tahun 1872 dan posisinya sebagai *garwa ampil*, yaitu isteri sah yang hanya berfungsi sebagai selir; sedangkan Nyi Ajeng Woerjan adalah isteri kedua dari keturunan Raja Madura, R.A.A. Tjitrowikromo dan posisinya sebagai *garwa padmi*, yaitu isteri utama yang mendampingi suami di dalam upacara-upacara resmi.

Kartini kecil sudah diberikan pendidikan yang berwawasan masa depan. Kesehariannya dipadati dengan pelbagai kegiatan pendidikan seperti pagi ia harus masuk sekolah dan sorenya ia harus belajar al-Qur'an dan ilmu-ilmu keagamaan lainnya. Tradisi demikian merupakan warisan kakeknya Tjondronegoro IV, seorang bupati Demak, yang senantiasa memecuti anak-anaknya untuk memperoleh pendidikan sehingga ayah Kartini pun pernah bersekolah di *Europese Lagere School*—sebuah sekolah khusus untuk orang Belanda dan anak pribumi yang diberikan kesempatan untuk belajar di sana. Kakek Kartini merupakan salah seorang penggagas gerakan pembebasan di bidang pendidikan, terbukti dengan mendatangkan guru privat dari Negeri Belanda untuk mengajar putra-putrinya. Sebagaimana dilukiskan Kartini di dalam suratnya kepada Stella bahwa kakeknya adalah salah seorang pembuka pintu masuk peradaban Barat, Belanda, ke Indonesia (Sulastin Sutrisno, 1985:2). Tetapi sayang, Kartini harus kecewa dengan

menerima kenyataan bahwa usia 12,5 tahun ia harus meninggalkan bangku sekolah dan memasuki masa-masa pingitan ke arah pelamaran/pernikahan. Ayahnya yang cukup berpendidikan maju tidak kuasa melepaskan diri dari budaya Jawa yang mengharuskan orang tua untuk memingit putrinya di rumah pada usia demikian. Sebagaimana rasa kecewa itu “diluapkan” dalam suratnya kepada Nyonya JH. Abendanon, sahabat karibnya asal Belanda, demikian:

“Gadis itu kini berusia 12,5 tahun. Waktu telah tiba baginya untuk mengucapkan selamat tinggal pada masa kanak-kanak. Dan meninggalkan bangku sekolah, tempat di mana ia ingin terus tinggal. Meninggalkan sahabat-sahabat Eropahnya, di tengah mana ia selalu ingin terus berada.

...Ia tahu, sangat tahu bahkan, pintu sekolah yang memberinya kesenangan yang tak berkeputusan telah tertutup baginya. Berpisah dengan gurunya yang telah mengucapkan kata perpisahan yang begitu manis. Berpisah dengan teman-teman yang menjabat tangannya erat-erat dengan air mata berlinangan.

Dengan menagis-nangis ia memohon kepada ayahnya agar diijinkan untuk turut bersama abang-abangnya meneruskan sekolah ke HBS di Semarang. Ia berjanji akan belajar sekuat tenaga agar tidak mengecewakan orang tuanya. Ia berlutut dan menatap wajah ayahnya. Dengan berdebar-debar ia menanti jawab ayahnya yang kemudian dengan penuh kasih sayang membelai rambutnya yang hitam.

“Tidak!” jawab ayahnya lirih dan tegas.

Ia terperanjat. Ia tahu apa arti “tidak” dari ayahnya. Ia berlari. Ia bersembunyi di kolong tempat tidur. Ia hanya ingin sendiri dengan kesedihannya. Dan menagis tak berkeputusan.

Telah berlalu! Semuanya telah berlalu! Pintu sekolah telah tertutup di belakangnya dan rumah ayah menerimanya dengan penuh kasih sayang. Rumah itu besar. Halamannya pun luas sekali. Tetapi begitu tebal an tinggi tembok yang mengelilinginya” (Haryati Soedibyo, 1990:35).

Kegelisahan Kartini di atas menggambarkan kegelisahan seorang gadis kecil yang cerdas, kritis, dan berawasan masa depan. Dalam pada usia yang relatif muda Kartini kecil sudah pasih berbahasa, berdialog, dan menulis banyak hal dengan bahasa Belanda kepada sahabat-sahabatnya. Sekalipun berada di bawah pingitan budaya Jawa, arena kecerdasan dan kekritisannya yang dimiliki Kartini tetap diperkenankan bergaul dan bermain dengan gadis-gadis Belanda. Dari sana ia memperoleh banyak pengalaman dan belajar banyak hal yang menjadikan pemikiran Kartini semakin tajam, kepribadiannya semakin kokoh, dan pandangannya ke depan melampaui batas usianya.

Seperti diuraikan Kartini dalam suratnya kepada Estelle “Stella” Zeehandelaar, bahwa ia ingin seperti gadis-gadis Belanda yang memperoleh kesempatan pendidikan sama dengan kaum laki-laki. Sungguh sedih menjadi



wanita Jawa di zaman Kartini, di mana ia tidak bisa bebas duduk di bangku sekolah, dipingit, dinikahkan dengan laki-laki yang tidak dikenal, dan “celaknya” ia pun harus rela dimadu (Sulastin Sutrisno, 1985:2). Pandangan-pandangan kritis lain adalah kritik Kartini terhadap agamanya. Ia mempertanyakan mengapa kitab suci harus dilafalkan dan dihafalkan tanpa diwajibkan untuk dipahami. Agama hanya menjadi alasan untuk memperkuat budaya patriarki, berselisih, dan berpisah dengan saling menyakiti. Sebagaimana dikatakan, “Agama harus menjaga kita berbuat dosa, tetapi betapa banyak dosa diperbuat orang atas nama agama itu...” (*Kompas*, Sabtu 19 April 2003). Lebih sedih lagi, Kartini terpaksa harus menerima perkawinan poligami. Sekalipun ia dijadikan sebagai isteri *garwa padmi* oleh sang suami di Rembang, tetapi ia tidak bisa menolak ketika isteri lain dari suaminya untuk hidup serumah dengannya. Kesedihan ini dilukiskan Kartini dengan ungkapan, “Meskipun seribu kali orang mengatakan, isteri empat itu bukan dosa menurut hukum Islam, tetapi aku, tetap selama-lamanya aku mengatakan dosa. Segala perbuatan yang menyakitkan sesamanya, dosalah di mataku” (R.A. Kartini dalam terj. Armijn Pane, 1990:43).

Pada zaman Kartini budaya Jawa memosisikan perempuan sebagai objek seksual dan “media” reproduksi. Kisah Ken Dedes dari kerajaan Kediri, misalnya, menggambarkan kisah seorang perempuan cantik dan sempurna yang dimitoskan sebagai perempuan yang dari rahimnya lahir putra-putra yang kelak menjadi raja-penguasa di Jawa. Pada buku Bharata Yudha dan Ramayana bisa dilihat betapa perempuan digambarkan sebagai pemuas nafsu-seksual dan reproduksi. Perkawinan yang sejatinya menjadi media ke arah ketenteraman dan kebahagiaan (*mawaddah wa rahmah*), justru sebaliknya pada sebagian perempuan Jawa menjadi penjara dan pemasungan atas nama agama. Sebagaimana dikatakan Kartini dalam suratnya kepada Nyonya Van Kol, demikian:

“Satu-satunya jalan bagi gadis Jawa, terutama bagi kalangan ningrat adalah perkawinan. Tetapi apa yang terjadi dengan perkawinan yang mula-mula oleh Tuhan ditentukan sebagai tujuan tertinggi bagi wanita? Perkawinan yang semestinya merupakan panggilan suci telah menjadi semacam jabatan. Jabatan yang harus dikerjakan dengan syarat-syarat yang merendahkan dan mencemarkan bagi wanita-wanita kita. Atas perintah bapak atau paman atau kakaknya, seorang gadis harus siap untuk mengikuti seorang laki-laki yang tidak pernah dikenalnya, yang tidak jarang telah mempunyai isteri dan anak-anak. Pendapatnya tidak ditanya, ia harus menurut saja” (Siti Soemandari Soeroto, 1977:64).

Semboyan *Swargo Nunut Neroko Katut*, begitu kental pada budaya Jawa di zaman Kartini. Ke mana laki-laki mengarahkan pandangan, ke situ perempuan ikut tanpa ada hak untuk menolak. Perempuan Jawa laksana sandal jepit, kapan dan di mana saja laki-laki mau memakai dan bisa melepaskannya sekehendak dirinya. Suara perempuan tak perlu didengarkan dan apalagi diperhatikan, semua yang menentukan adalah laki-laki.

Perasaan teriris dan miris yang dirasakan Kartini melihat kenyataan hidup sosial-budaya Jawa seperti di atas, menggugah dirinya untuk membangkitkan kesadaran masyarakat Jawa khususnya dan Indonesia pada umumnya untuk menyatukan barisan ke arah pembebasan di bidang pendidikan. Perempuan, demikian Kartini, harus diposisikan sejajar dengan laki-laki dengan peran partisipatif dan emansipatoris di dalam menghantarkan manusia Indonesia ke arah pembangunan masa depan yang lebih baik.

### ***Pandangan Kartini tentang Pendidikan***

Kartini berkeyakinan bahwa laki-laki dan perempuan harus memperoleh pendidikan yang sama. Pendidikan merupakan kata kunci menuju perubahan kehidupan yang lebih baik. Pendidikan merupakan mediator utama pembebasan manusia dari diskriminasi dan penindasan. Khusus kaum perempuan diharapkan Kartini bukan hanya menjadi komoditi domestik melainkan bagaimana bisa memasuki peran emansipatoris di dalam pergaulan global yang dinamis dan progresif. Karena perempuan merupakan kunci pembuka bagi pendidikan putra-putri anak bangsa. Kaum perempuan merupakan taman penghibur dan sekaligus api pendorong bagi anak-anaknya menghadapi masa depan. Sebagaimana dilukiskan Kartini dalam suratnya:

“Bukankah dari perempuanlah manusia itu mula-mula sekali mendapatkan didikannya yang biasanya bukan tidak penting artinya bagi manusia seumur hidupnya. Perempuan adalah yang menaburkan bibit rasa kebaktian dan kejahatan yang pertama-tama sekali dalam sanubari manusia, rasa kebaktian dan kejahatan itu kebanyakan tetaplah ada pada manusia selama hidupnya” (RA. Kartini dalam terj. Armijn Pane, 1990:44).

Sungguh menyedihkan bahwa era Kartini perempuan sedikit sekali yang bisa memasuki sekolah. Tercatat bahwa pada tahun 1879 hanya 713 gadis Jawa dan Madura yang bisa menikmati bangku sekolah. Pada tahun 1898 hanya 2981 perempuan yang bisa menikmati bangku sekolah di seluruh sekolah swasta di

Indonesia. Pada tahun 1898 hanya 11 perempuan Jawa yang berkesempatan dan diberikan kesempatan menikmati sekolah Gubernur Belanda. Atas keprihatinan inilah Kartini seakan-akan mau memberontak dan bergerak secara revolusioner untuk menggelegarkan pembebasan pendidikan bagi kaum perempuan di Indonesia.

Pendidikan yang diangankan bukan hanya menyangkut penguasaan materi-kognitif semata, melainkan bagaimana menjadikan manusia-manusia yang berbudi luhur dan berjiwa besar. Yaitu pendidikan yang mengarahkan manusia menuju kesejatian dirinya secara sempurna, baik aspek kognitif, aspek afektif, maupun aspek psikomotorik. Atau dengan kata lain, pendidikan yang bisa menumbuhkan kekokohan diri secara sempurna baik spiritual, moral, dan intelektual maupun profesional. Selain itu, Kartini juga mengangankan perempuan Indonesia mampu menguasai pelbagai bahasa asing seperti bahasa Prancis, Inggris, Jerman dan lain-lain. Hal itu dimaksudkan bukan sekedar bergagah-gagah dengan berbicara bahasa-bahasa asing tersebut, tetapi lebih daripada itu adalah bagaimana kaum perempuan mampu membaca dan memahami pikiran-pikiran bangsa asing untuk kemudian secara kritis dan apresiatif dijadikan referensi bagi pembangunan bangsa ke depan (*Ibid.* hlm. 43).

Pandangan Kartini tentang pendidikan barangkali bisa dijelaskan ke dalam beberapa hal. *Pertama*, kunci kemajuan bangsa terletak pada pendidikan. Karena itu, seluruh anak rakyat harus dapat menerima pendidikan secara sama. *Kedua*, sistem dan praktik pendidikan tidak mengenal diskriminasi dan siapa saja tanpa membedakan jenis kelamin, agama, keturunan, kedudukan sosial, dan sebagainya berhak memperoleh pendidikan. *Ketiga*, pendidikan yang diarahkan pada pencerdasan rakyat secara nasional terbagi ke dalam pendidikan formal (sekolah), pendidikan non-formal (masyarakat), dan pendidikan keluarga. *Keempat*, selain diorientasikan kepada pengetahuan dan ketrampilan, maka pendidikan hendaknya juga diarahkan kepada pembentukan watak dan kepribadian anak/peserta didik. *Kelima*, pendidikan perempuan haruslah ditekankan pertama kali sebagai usaha mengejawantahkan pembangunan kepribadian anak bangsa secara menyeluruh.

Pendidikan diyakini Kartini memberikan kemampuan kepada seseorang untuk berpikir rasional dan objektif. Wanita yang berpendidikan akan lebih tepat dalam pengambilan keputusan tentang apa yang seharusnya mereka kerjakan. Pendidikan

yang dengan *human capital* yang dihasilkan dapat menentukan jenis dan tingkat pekerjaan mereka. Tingkat pendidikan yang tinggi dipercaya menghasilkan *human capital* yang tinggi pula, yang pada gilirannya bisa meningkatkan daya-tawar mereka yang bersangkutan.

Wanita, demikian Kartini, akan memiliki daya-tawar yang tinggi bila ia memperoleh pendidikan yang sama dengan laki-laki dan apalagi lebih tinggi. Wanita berpendidikan yang diangankan Kartini bagaimana bisa memasuki sektor-sektor publik seperti peneliti, pengusaha, wartawan, arsitek, dan bahkan pemimpin negara. Itulah yang ada dalam bidikan lensa angan-angan Kartini menuju pembebasan dan kebebasan wanita dalam perspektif pendidikan. Statemen-statemen yang selama ini menyudutkan wanita pada sudut domestikasi, menurut Ratna Megawangi, merupakan akal-akalan budaya patriarkhal yang harus ditentang. “Wanita harus tinggal di rumah, memasak, merawat anak, dan merawat rumah tangga. Kodratkan ini? Tidak, ini tradisi!” demikian tanggap Megawangi (Ratna Megawangi, 1999:102).

Atas jasa Kartini ini maka kemudian bermunculan wanita-wanita Indonesia yang berpendidikan modern. Liberalisasi dan emansipasi pendidikan terus digalakkan bagi kaum perempuan/wanita. Kaum wanita era sesudah Kartini boleh berbangga dan sekaligus berbenah diri ke arah dua beban yang harus dipikul, yaitu sektor domestik dan sektor publik. Wanita dewasa ini harus bisa menyeimbangkan segenap potensi dan kesempatan yang ada, antara rumah tangga dan kariernya. Kemampuan majerial *balancing* ini diharapkan supaya apa yang menjadi cita-cita awal gerakan feminisme tidak sia-sia dan tidak menjadi nihil.

### ***Perspektif Kesetaraan Gender***

Gerakan feminisme muncul, dalam wahana apa pun, oleh karena rasa ketidak-adilan, terjadi subordinasi, superioritas of maskulin, dan ketidaksebandingan (*dis-equiliblirum*). Cak Nur (1996), panggilan akrab Prof. Dr. Nurcholish Madjid, dalam mengomentari persoalan di atas mengatakan bahwa *pertama*, pemunculan masalah wanita itu adalah absah, otentik, dan sejati. Artinya, benar-benar timbul dari keinginan yang murni, dan *kedua*, merupakan reaksi, pemunculan masalah wanita di kalangan umat islam itu terasa bersifat emosional, apologetik, ideologis, dan tak jarang objektif, sekalipun dari celah-celahnya kadang memancar perenungan dan pemikiran kreatif orisinil (UQ, No. 4/VII/1997).

Problematika gender atau lebih lazim dikenal dengan gerakan feminisme, sebenarnya merupakan upaya untuk mengangkat posisi wanita dan menutupi seminimal mungkin kesenjangan antara masyarakat maskulin dan feminin, baik dalam bidang sosial, politik, ekonomi, maupun dan lebih-lebih dalam bidang pendidikan.

Karena itu, seiring dengan perbedaan latar masalah dan problematika bahwa gerakan perempuan (*women movement*) yang telah berkubang menjadi banyak aliran muncul akibat adanya ketidakadilan, penindasan, dan eksploitasi terhadap perempuan. Sekalipun timbul perbedaan pandangan mengenai apa, mengapa, dan bagaimana penindasan dan eksploitasi itu terjadi, tetapi memiliki kesamaan pandangan bahwa hakikat perjuangan perempuan adalah demi tegaknya kesamaan, *egalitiy*, *dignity*, dan kebebasan dalam relasi kehidupan antara laki-laki dan perempuan.

Apa yang dilakukan Kartini kiranya juga berangkat dari keyakinan yang sama, bahwa dalam rangka mewujudkan dunia baru (struktur masyarakat) yang lebih adil, makmur, dan sejahtera; laki-laki dan perempuan harus bergerak, berjuang bersama dan dalam kesamaan kelas menuju secara bebas dan merdeka, yaitu suatu generasi yang tidak mengenal diferensiasi kelas, jenis kelamin, etnis, agama, dan sebagainya.

Fenomena pemikiran dan gerakan perempuan (feminisme) telah menjadi *mainstream* gerakan tidak saja wanita kontemporer, yang jika dilihat dari titik tolak pemikiran yang mendasari dan sasaran kritiknya, tetapi sejak Siti Aisyah ra. menuntut hak kepemimpinan kepada Ali ibn Abi Thalib, dalam perebutan khalifah keempat setelah wafatnya Nabi saw. Cuma gerakan ini tidak banyak diapresiasi oleh para ahli sejarah dan politikus (Islam) ke arah yang lebih substansial, yaitu kesamaan hak antara laki-laki dan perempuan. Gerakan feminisme Aisyah akhirnya tenggelam dari gelombang pemikiran kepemimpinan dalam Islam. Sehingga kedudukan perempuan yang dipersepsi tidak pantas menjadi pemimpin dan keberadaannya hanya layak menempati posisi *under class* akhirnya tak pernah digugat, dipertanyakan, dan didiskusikan. Kondisi seperti ini terjadi sekian lama oleh karena adanya *legitimasi teologis* dari ajaran agama bahwa *laki-laki adalah pemimpin wanita* (QS. al-Nisâ' [4]:34), yang telah sekian lama mengakibatkan wanita berada pada posisi marginal, dan bahkan teralienasi. Legitimasi teologis ini kemudian melahirkan dominasi pemikiran kaum laki-laki yang kemudian

menciptakan budaya patriarkhis dan *androsentris* (berpusat pada laki-laki). Cara pandang dan sikap negatif demikian banyak terjadi di masyarakat Islam, seperti Pakistan, Saudi Arabia, Mesir, Indonesia, dan sebagainya. Sekalipun ayat al-Qur'an itu sebenarnya lebih bersifat fungsional, yaitu siapa yang lebih memiliki sifat maskulin (*al-rijâl*) adalah layak menjadi pemimpin bagi masyarakat feminin (*al-nisâ'*)—tanpa membedakan jenis kelamin. Kata maskulin di sini pun lebih bersifat kualitatif bukan pada aspek material jenis kelamin. Tidak bisa dipungkiri jika seorang perempuan itu memiliki kompetensi yang lebih baik dibandingkan laki-laki, maka perempuan berhak/boleh menjadi pemimpin bagi laki-laki.

Kekerasan politik-struktural yang mengarah kepada penguatan budaya patriarkhi hanya akan melahirkan komunitas perempuan yang tak memiliki kemandirian yang terus menjadi beban kehidupan yang tak berkesudahan bagi laki-laki. Hal ini harus segera dihentikan. RA. Kartini barangkali bisa dikategorikan sebagai wanita pertama Indonesia yang berani menyuarakan pentingnya kemandirian perempuan dan ketidakadilan gender di atas. Surat-surat Kartini adalah surat yang dikirim untuk semua zaman, bukan sekedar surat yang ditulis khusus untuk sahabatnya. Seperti dapat kita lihat pada salah satu ratapan Kartini, ketika melihat banyak perempuan Indonesia yang ditempatkan pada posisi kelas dua (*under class*), demikian:

“Saya tiada tahu bahasa Prancis, Inggris, dan Jerman, sayang! Adat sekali-kali tiada mengizinkan kami Anak Gadis tahu berbahasa asing banyak-banyak. Kami tahu berbahasa Belanda saja, sudah melampaui garis namanya. Dengan seluruh jiwa saya, saya ingin pandai berbahasa yang lain-lain itu, bukan karena ingin pandai bercakap-cakap dalam bahasa itu, melainkan supaya dapat membaca buah pikiran-pikiran penulis bangsa asing itu (RA. Kartini dalam terj. Armijn Pane, 1994:43).

Gugusan gelisah Kartini di atas mengajarkan suatu keinginan adanya gerakan kaum perempuan untuk memberontak dan menuntut hak sama dalam pendidikan. Kartini ingin perempuan Indonesia mempunyai nilai prestasi dan prestise yang sama dengan kaum laki-laki di dalam membangun sejarah bangsa ke depan. Ini bisa kita lihat pula dari semangatnya untuk menjadi guru, karena dengan begitu ia bisa secara langsung mendidik anak-anak bangsa—laki-laki maupun perempuan—ke arah yang lebih memberikan semangat kebebasan dan kesamaan.

Gerakan emansipasi yang diangankan Kartini adalah emansipasi kodrati dengan pandangan bahwa wanita adalah manusia yang harus memperoleh

keadilan gender. Sebuah gerakan emansipasi yang mengacu kepada kemitraan antara laki-laki dan wanita, “berbeda tapi saling melengkapi.” Wanita harus diposisikan sama dengan laki-laki di dalam mendayuh gerak kehidupan di segala situasi dan kondisi. Kaum laki-laki yang belum bisa menerima gagasan ini sesungguhnya karena egoisme superioritas yang tidak beralasan. Egoisme-superioritas ini berawal dari stereotipe tradisional yang dicirikan bahwa perempuan adalah pribadi yang harus tunduk-menurut-meladeni, perempuan yang halus perasaan, lemah fisik, emosional, temperamental, menekankan daya tarik fisik, ingin menyenangkan laki-laki, kurang banyak menggunakan logika, tidak tahu urusan dunia politik dan ekonomi, dan segalanya bergantung pada laki-laki. Stereotipe-stereotipe demikian biasanya dimotivasi oleh keinginan berkuasa (*will to power*) yang menimbulkan keadaan menang-kalah, dan laki-laki merasa *happy* jika bisa “menguasai” perempuan.

Sebagaimana dikatakan Kartini bahwa:

“...alangkah bahagia laki-laki, bila perempuannya bukan saja menjadi pengurus rumah tangganya, ibu anak-anaknya saja, melainkan juga jadi sahabatnya, yang menaruh minat pada pekerjaannya itu. Hal yang sedemikian tentulah berharga benar bagi kaum laki-laki, yaitu bila dia bukan orang picik pandangannya dan angkuh” (R.A. Kartini dalam terj. Armijn Pane, 1994:157). Sebaliknya, kaum perempuan kadang juga lebih damai di bawah pasungan suami oleh karena kebodohan yang menyertainya. Tidak jarang di antara perempuan karier dihindangi perasaan kuatir/takut berhasil (*fear of success*) dengan argumentasi bahwa jika dia lebih berhasil dari laki-laki atau pasangannya, dia tidak/kurang disayangi. Sejumlah pengusaha perempuan di Indonesia, misalnya, mengatakan bahwa meskipun sebagai pengusaha cukup atau bahkan sangat berhasil dan memiliki penghasilan jauh lebih tinggi dari suami, tetapi mereka tidak ingin menonjol atau lebih dikenal dibandingkan suami (*Kompas*, Senin 28 April 2003).

Karena egoisme-superioritas inilah banyak kaum laki-laki yang merasa ‘alergi’ mendengar istilah gerakan emansipasi dan kesetaraan gender. Ideologi superioritas laki-laki dan inferioritas wanita di kalangan masyarakat Jawa akhirnya muncul slogan, “lebih baik menjadi kepala semut daripada menjadi buntut gajah.” Suatu slogan yang menggambarkan bahwa laki-laki Jawa lebih baik mempunyai isteri yang lebih rendah kemampuannya karena bisa dikuasai dan dirinya menjadi *the big man*, daripada mempunyai isteri yang memiliki kemampuan dan kecakapan yang lebih tinggi sehingga dapat membahayakan identitas superioritasnya.

Kartini yakin bahwa budaya demikian akan hilang bila pendidikan dipahami sebagai sesuatu kebutuhan bagi semua jenis laki-laki dan perempuan. Pendidikan harus menjadi media kemajuan bagi siapa saja tak terkecuali kaum perempuan. Kenapa perempuan juga harus memperoleh pendidikan yang baik di samping laki-laki? Karena perempuan sebagai calon ibu bagi putra-putri bangsa harus bisa memberikan pendidikan yang baik pula bagi masa depan mereka, juga seorang perempuan dengan kompetensi pendidikan yang dimiliki diharapkan berpartisipasi secara aktif dalam pekerjaan dan pembangunan bangsa ke depan, dan adalah juga dengan pendidikan yang seimbang relasi harmonis-dinamis antara suami dan isteri bisa terbina dengan baik. Akhirnya, feodalisme, absolutisme, dan egoisme yang membawa ke arah diskriminasi dan penindasan terhadap perempuan dengan sesegera mungkin harus dihilangkan jika bangsa ini akan damai.

#### **D. Jadikan Sekolah sebagai Taman Berlibur**

Ada sebuah ungkapan filosofis yang menarik untuk direnungkan, dikatakan bahwa *“bila kau jenuh menghadapi rutinitas, dunia ini menyediakan banyak tempat untuk berlibur.”* Ungkapan ini menarik karena mengandung pelbagai makna yang dapat di-*anggit* dalam setiap lini dan situasi kehidupan banyak orang sesuai kualifikasi artikulatif anggitan makna yang dimunculkan.

Sekolah, bagi sebagian pemerhati pendidikan—sebut saja misalnya adalah Paulo Freire, revolusiner sistem pendidikan di Brazil dan Amerika Latin—dianggap sebagai “penjara” bagi kebebasan manusia untuk berkreasi dalam kaitannya dengan aktivitas kehidupan yang disenangi. Mereka merasa terpenjara oleh tugas-tugas, ujian-ujian, dan tata tertib sekolah yang harus ditaati. Bahkan tidak jarang sekolah dan universitas yang dinilai tidak mempunyai “kacamata” untuk melihat soal-soal kehidupan nyata sehari-hari dianggap telah dapat “membunuh” dan “memperkosakan” kreativitas dan produktivitas peserta didik dan mahasiswa. Di sana tidak ada ruang untuk bereksperimentasi, mengembangkan kreativitas, dan belajar menggugat *status quo* yang membelenggu dan menjajah hasrat anak didik dan mahasiswa untuk berkembang. Sehingga dengan demikian bagi sebagian pemerhati tadi, sekolah dan universitas dianggap sebagai “candu” bagi pengembanan kreativitas dan produktivitas.

Tetapi asumsi di atas tidak sepeunhnya benar. Karena secara filosofis, sampai sekarang, sekolah dan universitas masih dianggap sebagai “laboratorium mini”



untuk melihat dan sekaligus bisa dijadikan referensi dalam mengarahkan kehidupan ke arah perkembangan yang dinamis dan progresif. Di mana buah hasil dari setiap pohon sekolah dan universitas—berupa lulusan dan sarjana—masih dipercaya lebih terasa nikmat dan lezat bagi masyarakat dibandingkan dengan produk-produk lainnya. Diakui bahwa semakin tinggi pendidikan seseorang maka bisa dipastikan semakin *lezat* sajian yang dihidangkan bagi masyarakat. Contoh sederhana, misalnya, seorang mubaligh ketika menyampaikan khutbah akan lebih bermakna dan “ber-isi” bila ia sedikitnya pernah mampir di lembaga pendidikan tinggi (universitas) dan mau belajar terhadap setiap perkembangan anak manusia dalam realitas kehidupan yang dijalani. Di kota-kota yang sudah maju, eksistensi mubaligh intelektual lebih memiliki wibawa ketimbang mubaligh asal-asalan yang hanya mengandalkan karisma, keturunan, kesalehan lahiriah, semata-mata penguasaan ilmu keislaman tradisonal, dan sebagainya. Jika tidak demikian, bisa dipastikan isi dan muatan ceramah akan berjalan di tempat—mengulang-ulang “kata klasik” yang sudah usang dan artifisial lelucon yang membosankan.

Melalui sekolah dan universitas seseorang diharapkan mampu menguji dan merubah citra diri dalam kesinambungan hidup yang terus berjalan secara dinamis. Artinya, hanya melalui pendidikan seseorang bisa bergerak cepat untuk merubah citra dirinya. Karena itu, sistem pendidikan selain memberikan pelajaran tentang mata pelajaran atau mata kuliah dari satuan kurikulum yang ditetapkan maka sudah seharusnya juga bisa memberikan pelajaran tentang kehidupan nyata yang sedang dan akan dihadapi peserta didik dan mahasiswa. Sistem pendidikan yang dijalankan oleh setiap pemandu pemandu pendidikan tidak boleh tercerabut dari akar budaya dan tradisi serta perkembangan kehidupan masa depan peserta didik dan mahasiswa secara khusus dan masyarakat secara umum. Melalui akumulasi sistem demikian barangkali suatu sistem pendidikan akan banyak diminati dan memberikan rasa *rileks* bagi setiap pengguna pendidikan.

Maka tidak salah bila dikatakan bahwa belajar kembali di sekolah dan universitas selain banyak memberikan kemampuan, kemahiran, dan ketrampilan, ia juga merupakan salah satu alternatif bagi seseorang yang sedang mengalami kejenuhan di dalam rutinitas profesi dan birokrasi. Untuk menghindari rutinitas profesi dan kerja birokrasi maka studi lanjut—ke jenjang lebih tinggi seperti S-2 dan S-3—dan aktivitas penelitian merupakan “taman berlibur” yang lebih bermakna dan berguna bagi kelanjutan kehidupan. Minimal dengan studi lanjut itu

takaran harga seseorang sedikit memperoleh tawaran lebih berarti, lebih bergengsi, dan lebih percaya diri. Identitas seseorang tidak jarang bisa dikontrol melalui jenjang pendidikan yang ditempuhnya. Seorang sarjana S-1 bagaimana pun dinilai lebih berharga dibandingkan mereka yang bukan sarjana, dan begitu seterusnya. Di sini perlunya seseorang melakukan pengembaraan untuk menimba ilmu ke pelbagai kawasan demi memperoleh kelezatan hidup (*Sâfir tajid `iwadlan `amman tufâriqihû—fa inna ladzîdz al-`aysyi fi al-nashabi*, merantaulah niscaya kamu akan dapatkan sesuatu ganti yang telah engkau tinggalkan—karena lezatnya kehidupan kan kau temukan di perantauan, demikian Sya`ir Imam Syafi`i).

Al-Qur'an secara implisit menginstruksikan ke segenap manusia untuk mensucikan dari segala bentuk kelusuhan diri seperti kebodohan, keterbelakangan, dan kemiskinan. Sebagaimana diungkap pada QS. al-Muddatstsir [74]:1-7:

*“Wahai orang berselimut,  
Bangun dan berdirilah,  
Dan Tuhan dikau agungkanlah,  
Dan pakaian dikau bersihkanlah,  
Dan jauhilah kotoran,  
Dan janganlah memberi sesuatu untuk mencari keuntungan,  
Dan demi Tuhan dikau, bersabarlah.”*

Rangkaian ayat al-Qur'an di atas turun ketika Nabi saw gelisah dan bingung bagaimana beliau harus memulai dakwah terhadap kaumnya. Karena keadaan gelisah dan bingung itu ayat-ayat tersebut turun kepadanya. Turunnya ayat itu dengan ayat sebelumnya terdapat rentang waktu yang relatif panjang kira-kira enam bulan, dan jangka waktu itu dikenal dengan *fatrah*, waktu selang. Bila ayat di atas ditafsirkan secara liberal dan emansipatoris menurut konteksnya, dalam perspektif pendidikan, misalnya, dapat dikatakan bahwa Tuhan menginstruksikan kepada segenap manusia untuk senantiasa membersihkan dan mensucikan diri dari *selimut kebodohan* dan *keterbelakangan* yang sering menghambat laju hidup dan kehidupan manusia baik secara pribadi maupun sosial. Ini dapat dimengerti bahwa perintah membersihkan pada ayat di atas bukan hanya dimaksudkan pada aspek lahir seperti badan, pakaian, dan sebagainya; melainkan juga pada dimensi batin seperti intelek, hati, dan jiwa. Karena itu setiap bentuk kotoran kebodohan yang menempel pada intelek manusia diperintahkan untuk segera dibersihkan dan disucikan agar ia tidak gelisah dan bingung di dalam menapaki jalan kehidupan. Dan sudah barang tentu untuk membersihkan kebodohan adalah dengan

pendidikan dan pembelajaran, dengan senantiasa mengikhlaskan diri kepada Tuhan dan dengan hati yang sabar. Seperti dikatakan filosof, “*Jangan tanya berapa banyak lembar ilmu yang kau dapat, tapi tanyakanlah berapa banyak waktu engkau hibahkan dirimu untuk membaca dan mencari ilmu.*”

Tetapi perlu juga disadari bahwa jenjang pendidikan yang ditempuh seseorang tidak serta merta dapat memberikan istana kerja yang layak padanya sesuai keinginan dan disiplin ilmu yang ditekuninya sejak di bangku sekolah dan kuliah. Mimpi memperoleh pekerjaan sesuai dengan disiplin ilmu yang ditekuninya tidaklah harus menjadi satu-satunya alternatif masa depan. Sikap seperti ini tidak jarang menciptakan dilema psikologis dan bahkan pesimisme berlebihan bagi mereka yang hendak melanjutkan studi. Sikap demikian biasanya lahir karena obsesi bahwa belajar di sekolah dan perguruan tinggi hanya sekedar untuk memperoleh ijazah sebagai *tiket* melamar pekerjaan atau profesi tertentu. Ketika profesi itu tidak diperoleh maka timbul kecewa, frustrasi, dan putus asa.

Untuk itu, motivasi pertama melanjutkan studi hendaknya diorientasikan pada sesuatu yang paling mendasar yaitu ibadah kepada Tuhan dan tuntutan amanah kehidupan. Jika ini yang menjadi orientasi maka jalan menuju kehidupan yang lebih layak akan terbentang luas dalam pelbagai alternatif. Tuhan sendiri berjanji kepada manusia akan memberikan banyak kemudahan pada setiap kesulitan yang dihadapinya (QS. al-Insyirâh [94]:6), bergantung seberapa banyak alternatif yang dibangun oleh manusia sendiri. Artinya, manusia terdidik tidak perlu pesimis menghadapi masa depan karena pesimisme baginya adalah bagian dari kekafiran.

### **E. Spiritualitas Cinta dalam Pendidikan Islam: Upaya Mengembalikan Jati Diri Manusia**

Problematika kehidupan yang menganga di sepanjang sudut-sudut “gang” kehidupan manusia modern, yang seringkali disiarkan oleh pemerhati sosial dan agamawan, adalah krisis spiritual, iman, dan cinta. Krisis demikian terjadi bukan karena horizon spiritual, iman, dan cinta itu tidak ada, tetapi karena manusia modern—seperti dikatakan dalam perspektif filsafat perennial—“hidup di pinggir lingkaran eksistensi.” Manusia modern melihat segala sesuatu hanya dari sudut pandangan-pinggiran eksistensinya itu, tidak pada “pusat spiritualitas dirinya,” sehingga mengakibatkan lupa siapa dirinya.

Demikian kira-kira manusia modern yang dilukiskan Khoirul Rosyadi dalam bukunya “*Cinta dan Keterasingan*” yang diterbitkan LKiS-Yogyakarta 2000. Buku yang ditulis kurang lebih 123 halaman ini menggambarkan secara filosofis keterasingan dan krisis kemanusiaan di era modern, dengan menyuguhkan obat alternatif berupa “Cinta” dari pelbagai seginya.

Rosyadi mendeskripsikan bahwa manusia modern adalah pribadi yang sepenuhnya dan secara absolut terasing. Teralienasi dari dirinya. Ia sudah menjadi masyarakat teknokratik dan industrialistik yang cenderung bergerak dari warga negara yang tak terkordinir pada kesadaran individu. Manusia modern dengan mudah dapat direduksi menjadi unit-unit matematik, dengan mudah dapat diukur melalui angka-angka, kepribadiannya dapat diungkapkan dalam kartu identitas (*punched card*). Manusia modern tidak lagi mengalami dirinya sendiri dan pencipta aktivitas-aktivitasnya sendiri—tetapi semua tindakan dan dampaknya menjadi majikannya, yang ia taati, atau bahkan ia sembah.

Pengertian di atas juga menggambarkan bahwa manusia modern tidak lagi merasakan dirinya sebagai seorang pencipta dan sebuah pusat, tetapi sebagai seorang abdi dari suatu *golem* yang ia ciptakan sendiri. Tidak jarang bila kemudian ia muncul sebagai budak-penyembah identitas di luar dirinya, seperti kekayaan, jabatan, dan benda-benda industrial yang ia ciptakan sendiri. Lebih daripada itu, manusia modern hidup sebagai pribadi-pribadi yang diperbudak oleh ambisi-ambisi. Uang, misalnya, sebagaimana diuraikan di muka merupakan tanda keterasingan. Sebab siapa yang mempunyai uang bisa memperoleh apa saja, *entah* ia membutuhkan atau tidak. Tetapi yang tidak memiliki uang bisa mati kelaparan. Ini berarti keterasingan memuat dua segi. Yaitu keterasingan dari alam di satu sisi dan keterasingan manusia dari manusia di sisi lain. Keterasingan yang pertama bisa dijelaskan bahwa segala barang/benda bisa dibeli dengan uang dan hanya demi uang, barang itu kehilangan nilainya sendiri; nilainya hanya nilai uang saja. Juga manusia yang seharusnya saling membantu, mendukung, membutuhkan dan menghargai, berubah menjadi pribadi yang hanya saling mempergunakan. Orang lain dipandang sebagai “saingan,” alat untuk memenuhi kebutuhan. Pembantu rumah tangga dan buruh pabrik, misalnya, kerap kali dipandang sebagai benda mekanik yang bisa disuruh dan diperintah sekehendak majikan dan bos tanpa adanya rasa menghargai dari sisi kemanusiaannya. Banyak hal manusia modern mengalami keterasingan, seperti manusia dengan pekerjaannya, dengan benda-

benda yang mereka konsumsi, dengan negara, dengan sesama manusia, dan dengan dirinya sendiri.

Menyoal penyebab terjadinya alienasi pada manusia modern—demikian Rosyadi—dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa hal. *Pertama*, otoritas anonim-konformitas. Otoritas anonim adalah otoritas yang tidak jelas atau otoritas yang kehilangan ciri khasnya. Sebuah otoritas yang tidak kelihatan. Atau otoritas yang teralienasi. Perspektif ini seseorang tidak boleh menuntut seorang pribadi, tidak juga ide, dan tidak juga moral. Tetapi ia harus melebur diri pada “sesuatu pusat otoritas” yang sangat otoriter. Pada kondisi demikian seseorang mengalami kehilangan citra diri. Seseorang menjadi “benda” yang menjadi bagian dari “sesuatu.” Otoritas anonim ini akan terlaksana melalui prinsip konformitas, yakni tindakan atau aktivitas yang kesemuanya didasarkan pada faktor-faktor di luar pribadi-pribadi yang merdeka dan otonom.

*Kedua*, prinsip non-frustasi. Sifat dari prinsip ini adalah ketergesaan untuk mendapatkan segala sesuatu (kesenangan) yang menyebabkan seseorang memilih jalan pintas. Manusia modern tidak pernah berkenan menunda kesenangan-kesenangannya dengan terlebih-dahulu bertahan dengan usaha-usaha yang kreatif. Dia menginginkan “segera” segala sesuatu, yakni kesenangan dan kebahagiaan tanpa harus bekerja keras secara aktif dan evolutif. Ketergesaan dan keinginan yang tak mau “difrustasikan” ini cenderung menyebabkan manusia teralienasi, atau manusia yang terasing dari dirinya.

*Ketiga*, hilangnya kesadaran beragama. Iman sebagai ekspresi mental dan spiritual manusia beragama tidak lagi menjadi *tungku* penyulut aktivitas-aktivitas bermakna, melainkan kehampaan dan keterasingan darinya. Manusia demikian biasanya dihantui oleh bayang-bayang kecemasan, kekuatiran, ketakutan, dan ketergantungan kepada sesuatu di luar dirinya selain Tuhan.

Untuk menganggis manusia-manusia modern dari lembah keterasingan dan krisis kemanusiaan di atas, Rosyadi menawarkan konsep “cinta” sebagai obat alternatif. Tentu bukan sekedar cinta dalam arti sempit dan dangkal sebagaimana tercermin dalam kultur “pop” kita yang massif dan artifisial, melainkan adalah Cinta (dengan “C” besar) dalam arti luas dan dalam. Cinta yang dimaksud adalah cinta yang memiliki kekuatan untuk merawat dan memekarkan hidup di atas wacana kontemporer yang tengah mengemuka, seperti demokrasi, toleransi, pluralisme, multikulturalisme, kesetaraan, keadilan sosial, dan semacamnya.

Sebuah Cinta yang menjelma sebagai kekuatan yang tulus dan jujur, juga damai (pantang/anti “kekerasan”) untuk menapaki kehidupan yang kaya akan warna dan corak. Sebuah Cinta yang bisa mengatasi dan melampaui apa saja: ras, bahasa, agama, ideologi, dan seterusnya. Seseorang menganut falsafah Cinta (Pecinta, dengan “P” besar) bisa leluasa “menari” di semesta kesadaran dan semesta nilai yang maha luas tanpa merasa kuatir dan takut. Pecinta adalah seseorang yang mampu mengatasi dikotomi dan pola berpikir *biner*, seperti religius dan sekuler, Barat dan Timur, mukmin dan kafir, dan seterusnya. Seorang Pecinta bisa mengapresiasi dan menghayati “yang lain” secara baik, kreatif-produktif, supportif, kompetitif, dan toleran.

Cinta demikian oleh Rosyadi disebut cinta produktif. Manusia produktif dan kreatif dalam pandangan Rosyadi adalah manusia alternatif bagi keterasingan manusia itu sendiri. Manusia produktif dan kreatif ini akan selalu mengejawantahkan dirinya sebagai kekuatan independen dan otonom, serta memposisikan dirinya sebagai aktor dalam relasi respon-respon mental, emosional, dan sensori terhadap orang lain, terhadap dirinya, dan terhadap benda-benda.

Untuk menyebut cinta produktif ini, cinta ibu merupakan contoh ideal yang paling tepat dan mudah dipahami. Karena cinta seorang ibu pada dasarnya adalah perlindungan dan tanggungjawab. Sejak dalam kandungan, seorang ibu bekerja keras untuk anaknya. Setelah kelahiran, cinta terkandung dalam upaya untuk membuat anak itu tumbuh dan berkembang. Cinta seorang ibu tidak bergantung pada syarat-syarat yang harus dipenuhi agar anak itu dicintai. Ia tidak bersyarat, tetapi didasarkan hanya pada permohonan anak dan respon-respon ibu. Tidak salah bila dikatakan bahwa cinta ibu telah menjadi simbol bagi bentuk cinta yang paling tinggi dalam seni dan agama. Sehingga dikatakan dalam agama, “surga itu berada di bawah telapak kaki ibu.” Artinya, betapa cinta ibu itu adalah suci dan sejati bagi seorang anak yang dikandung, dilahirkan, dan dibesarkannya.

Untuk mengakses cinta yang produktif dan sekaligus bisa keluar dari keterasingan, demikian Rosyadi, manusia harus dikembalikan kepada kesejatan dirinya yang merdeka dan otonom. Kemerdekaan dan otonomi merupakan modal dasar bagi manusia modern untuk lepas dari penjara keterasingan. Dia bisa menyelam ke dalam lautan “teks” secara bebas dan seluas-luasnya. Dia bisa kritis terhadap gerak hidup, nilai-nilai, dan konstruksi kesadaran. Inilah yang dimaksud

dengan kesadaran bertauhid dalam perspektif pendidikan Islam, yaitu sebuah kesadaran yang memancarkan kebebasan dan otonomi manusia dari ketergantungan atas realitas objektif yang seringkali menghalanginya dalam mengembangkan diri untuk mencapai kualitas hidup di luar parameter material.

Pendidikan Islam sebagai pengejawantahan dari nilai-nilai Islam juga harus diacu ke arah pembentukan kesadaran manusia secara menyeluruh. Cinta, sebagai tata nilai yang memiliki otoritas bagi pembentukan kesadaran manusia, diharapkan memanifestasi bagi segenap sivitas akademika. Guru dalam mengajarkan materi pelajaran sejatinya harus dibarengi dengan rasa cinta dan ikhlas. Cinta dan ikhlas bagi seorang guru merupakan roh dan jiwa bagi terlaksananya proses pembelajaran dan transformasi keilmuan. Dengan cinta dan ikhlas, seorang guru bukan hanya berfungsi sebagai pengajar (*teacher*) melainkan sebagai pendidik (*learner*) dan sekaligus pelayan bagi cita-cita anak didiknya. Sebagai pendidik mengharuskan seorang guru untuk melakukan transformasi keilmuan secara berkelanjutan (*life long education*), sejak anak didik berada di bangku sekolah/kuliah sampai ia bekerja/memperoleh pekerjaan. Konsultasi akademik dibuka pada setiap situasi dan kondisi. Tanpa harus mengurangi kode etik keguruan, seorang guru harus merelakan dan membuka diri untuk memberikan bimbingan dan pembelajaran kepada anak didiknya supaya terbentuk kepribadian yang utuh. Pendidikan yang diajarkan di sekolah/madrasah bagaimana mampu membiasakan anak didik dengan nilai-nilai yang baik, bagaimana terjadi inkulturasi-akulturasi yang baik, dan proses pembudayaan secara menyeluruh.

Jika semua sivitas akademika dipenuhi dengan cinta maka proses pembelajaran dan pendidikan akan berjalan dengan dinamis dan harmonis. Guru mencintai profesi dan anak didiknya, kepala sekolah/madrasah “mencintai” jabatan dan anak buahnya, anak didik pun juga mencintai almamaternya, dan para pekerja di sekolah/madrasah mencintai tugas-tugasnya. Jika semua ini memanifestasi pada kepribadian sivitas akademika maka semua hal akan berjalan dengan sempurna. Sekali lagi hanya dengan bahasa cinta bangunan kepribadian manusia dalam proses pembelajaran dan pendidikan akan dicapai secara utuh.

#### **D. UU Sisdiknas 2003: Suatu Ancangan ke Arah Pendidikan Multikulturalisme**

Pameo masyarakat mengenai Sistem Pendidikan Nasional kita yang mengatakan, “Ganti Menteri Pendidikan, pasti bakal ganti peraturan,” agaknya mengandung kebenaran. Kenyataan yang muncul setiap ganti menteri biasanya adalah berubahnya orientasi, alokasi anggaran, kurikulum—baik mengenai volume kurikulum muatan nasional [kurnas] dan kurikulum muatan lokal [kurlok], atau mengenai persentase jam mata pelajaran [khususnya antara ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu umum], dan atau mengenai penekanan-penekanan khusus orientasi kurikulum yang dibangun [seperti metode CBSA, Manajemen Berbasis Sekolah (*School Based Management*), Sekolah Berbasis Kompetensi (*School Based Competence*), dan Sekolah Berbasis Masyarakat (*School Based Community*)—dan aturan-aturan kependidikan lainnya seperti kepangkatan guru/dosen, karakteristik kelulusan, akreditasi, dan kelayakan sistem sekolah. Kebijakan yang dikeluarkan tak pelak mengundang kritik dan sekaligus harapan bagi keberadaan sistem pendidikan yang lebih baik.

UU Sisdiknas 2003, misalnya, adalah salah satu undang-undang yang sarat kontroversi. Hal ini terlihat dari proses pengesahan rancangan undang-undang tersebut. Masyarakat pendidikan membelah dua wajah: antara yang pro dan yang kontra. Reaksi atas UU Sisdiknas cukup massif, tidak saja di Jakarta tetapi juga di beberapa daerah di Indonesia seperti Medan, Palembang, Yogyakarta, Surabaya, Denpasar, Manado, Makasar, dan Nusa Tenggara Timur. Semua sivitas akademika perguruan tinggi dan sekolah-sekolah berdemonstrasi berkenaan dengan UU Sisdiknas itu sebagai usaha memperjuangkan aspirannya—baik yang pro maupun yang kontra—yang sesuai dengan visi, misi, dan tradisi yang dianutnya. Bahkan para pemuka agama dan masyarakat—khususnya Islam dan Kristen—tampil ke permukaan untuk menyuarakan apa yang seharusnya dikukuhkan dalam UU Sisdiknas. Jika dipetakan secara terbuka akan tersibak dua kubu yang kontroversial demikian: mayoritas penganut agama Islam cenderung menyetujui dan sedang penganut agama Kristen cenderung tidak setuju. Sebenarnya agenda apakah yang tersimpan di balik itu? Mengapa kontroversi itu begitu menyedot emosi jutaan masyarakat untuk turun ke jalan? Mengapa reaksi itu muncul kemudian, padahal sebenarnya UU itu sudah digarap sejak tiga tahun dan bahkan sebelumnya sudah dilakukan sosialisasi dan uji publik di Medan, Jakarta, Surabaya, Denpasar, dan Makasar pada Juli 2002—tetapi media massa dan masyarakat seolah-olah kurang begitu peduli dengan urusan pendidikan? Dan,



“lucunya,” kenapa hanya pasal 13 ayat (1) yang berbunyi: “*Setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak (a) mendapatkan pendidikan agama sesuai dengan agama yang dianutnya, dan diajarkan oleh pendidik yang seagama,*” yang dijadikan alat kontroversi? Apakah pasal keagamaan itu tidak sesuai dengan UUD 1945 dan Pancasila? Ataukah pasal itu sengaja diancangkan bagi kepentingan politik tertentu? Ataukah bangsa ini adalah bangsa yang lebih akrab dengan “sindrome sektarianisme,” sehingga lupa dengan sesuatu yang fundamental bagi pembangunan bangsa secara harmoni?

Tulisan ini tidak berpretensi menjawab pertanyaan-pertanyaan di atas secara tuntas dan mengungkapkan semua persoalan yang berkaitan dengan UU Sisdiknas 2003, tetapi berusaha mendudukan problem kontroversi pengesahan dalam spektrum kependidikan yang membebaskan khususnya yang berkenaan dengan Pasal 13 ayat (1). Karena pasal dan ayat inilah yang paling mengemuka didiskusikan dan diperdebatkan oleh banyak kalangan.

### ***Pelbagai Kritik yang Sentimental***

Pluralisme dan multikulturalisme adalah keniscayaan yang tak bisa ditolak di Indonesia. Indonesia adalah salah satu negara-bangsa di dunia yang meniscayakan multi-etnik dan agama tumbuh dalam masyarakat yang pluralis. Karena itu, pendidikan yang mengacu kepada trans-etnik dan agama harus diusung sedemikian rupa agar tercipta relasi yang dinamis dan harmonis. Ketetapan UU Sisdiknas 2003, sebagai usaha “politik” ke arah cita-cita bersama yang mulia, ternyata menuai kontroversi dan kritik. Gelombang reaksi pro dan kontra begitu memanas dari masyarakat—khususnya bagi para pelaku pendidikan dan pemuka agama—yang masing-masing berseteru ingin menyampaikan dan sekaligus mempertahankan aspirasinya. Kenapa hal demikian terjadi?

*Pertama*, RUU Sisdiknas mengemuka kali pertama karena adanya dua versi: versi DPR (27 Mei 2002) dan versi Pemerintah (20 dan 28 Februari 2003). Adanya dua versi ini kemudian melahirkan polemik yang membawa kontroversi dan kecurigaan di masyarakat. Masyarakat menilai bahwa pembahasan RUU itu, baik di DPR maupun Pemerintah, sarat akan pelbagai kepentingan politik. Di dalamnya dinilai mengandung sekian ambisi dan keinginan politik yang tersembunyi. Keinginan politik dimaksud khususnya—sekalipun anggapan ini belum tentu benar—adalah adanya upaya memperjuangkan kembali Piagam

Jakarta yang tidak berhasil pada Sidang Tahunan 2002 (*Kompas*, Jum'at 2 Mei 2003). Secara pelan dan halus upaya itu masuk ke RUU Sisdiknas untuk mengebiri kelompok minoritas dan membahayakan kelompok mayoritas.

*Kedua*, RUU Sisdiknas dinilai oleh mereka yang kontra bahwa negara ingin mengambil alih peran keluarga secara menyeluruh dalam konteks pendidikan agama. UU pendidikan yang sejatinya perlu membangun sistem pendidikan yang membebaskan (*freedom for*) dipandang menjadi kerdil karena terjebak pada sentralisme yang terlalu kuat (Pasal 58 Ayat [2], Pasal 61, dan Pasal 63). Dalam konteks pendidikan agama RUU dikesankan sebagai upaya untuk melindungi anak didik dari latarbelakang Islam untuk tidak dimurtadkan oleh sekolah-sekolah Kristen di mana mereka belajar di sana.

Kesan umum terhadap upaya mengalih-sentralkan pendidikan agama oleh negara ini juga bisa dibaca dari sebagian isi Naskah Akademik RUU Kerukunan Umat Beragama (RUU KUB) yang dikeluarkan Badan Litbang dan Diklat Keagamaan Depag RI, yang diketuai oleh H. Ichtijanto, SH., bahwa “Jika umat beragama tidak mampu mengatur dirinya berarti masih diperlukan institusi non-agama, yaitu negara untuk mengatur umat beragama.” RUU sisdiknas ini tidak saja dikesankan sebagai upaya untuk melindungi anak didik dari poses *pe-murtad-an*, tetapi lebih daripada itu adalah sejak lahir hingga mati pun seakan-akan anak didik hendak dipisahkan dari dunia sosial-nya yang nyata plural dan multikultural.

Bagi mereka yang kontra terhadap RUU sisdiknas berpandangan bahwa anak didik, perlu atau tidak, memperoleh pelajaran agama sejatinya adalah hak anak dan hak keluarga. Negara, menurut mereka, tidak berwenang terhadap keagamaan seseorang dan karena itu, tidak berhak mewajibkan pelajaran agama. Anak didik seharusnya hanya disarankan untuk memperoleh keterampilan supaya ia mampu menjalankan “tugas panggilan” sebagai manusia dan warga negara. Tetapi, agama—menurut Franz Magnis Suseno—bukan sebuah keterampilan melainkan keyakinan, dan keyakinan bukan urusan negara. Negara, demikian Franz Magnis Suseno, hanya berhak *menawarkan* pembelajaran agama di sekolah-sekolah karena adanya keinginan kebanyakan masyarakat sebagai keputusan politiknya, bukan *mewajibkan*-nya (Franz Magnis Suseno, “Pendidikan, Pluralisme, dan Kebebasan Beragama,” dalam *Kompas*, Kamis 8 Mei 2003). Sebagian orang berpendapat bahwa setiap anak didik harus memilih agama yang dicocokinya dan mendalaminya serta diajarkan oleh guru yang agamanya sama. Tetapi sebagian

orang berpandangan bahwa jika hak itu diharuskan dan diwajibkan, apalagi dipaksakan dari luar (negara), maka di sana terjadi pelanggaran hak asasi.

*Ketiga*, RUU Sisdiknas mengesankan mengebiri dan mengkerdikan anak didik dalam pengetahuan keagamaan. Dalam pandangan mereka anak didik dinilai hanya diperkenankan mempelajari dan memahami agamanya sendiri. Namun dalam pandangan sebagian orang yang lain, bahwa di dalam lembaga pendidikan terdapat unsur-unsur pembelajaran informal di samping yang formal. Keakraban yang dinamis dan harmonis di kalangan pelajar yang beragama akan terjalin bilamana masing-masing pelajar secara umum mengenal atau mengetahui ajaran-ajaran agama lain. Anak didik perlu saling mengerti agama orang lain. Anak didik akan lebih dapat menghargai nilai agama lain bila mengenal dan mengerti agama itu. Karena itu, pelajaran agama-agama pada anak didik adalah sesuatu yang urgen bagi kelangsungan toleransi beragama. Dengan mengerti agama-agama lain itu dimungkinkan para anak didik dapat berkomunikasi dengan lebih berempati, kerjasama lebih erat, dan lebih menerima dan menghargai kawan yang beragama lain. Tentu hal demikian mengharuskan adanya guru/dosen yang inklusif supaya tercipta suasana keterbukaan dan saling penghargaan, bukan guru/dosen yang eksklusif yang mengarah kepada fanatisme dan sektarianisme. Anak didik pun dari masing-masing agama diberi kebebasan untuk mengekspresikan ajaran agamanya sepanjang tidak melanggar nilai atau norma kesepakatan bersama.

Sungguh pun suatu kebijakan yang disepakati tidak mampu merepresentasikan keinginan semua kalangan, kiranya diperlukan kearifan yang menyeluruh bagi semua sivitas akademika. Hanya dengan kearifanlah semua persoalan kependidikan akan disibak-diselesaikan, yang pada gilirannya memunculkan atmosfer-filosofis pendidikan yang ideal melalui pola pikir dan perilaku yang meresapi jiwa sivitas akademika. Sistem, suasana, mekanisme, interaksi, dan proses pendidikan adalah bagian-bagian sentral kejiwaan pendidikan daripada materi pelajaran yang akan memiliki *elan vital* bagi kreativitas dan aktualitas relasi integral anak didik. Suasana interaktif di dalam kelas dan sekolah merupakan sentra produktif bagi pengembangan sikap dasar, pola pikir, rasa-merasa, pola mental, cara memandang, dan kesadaran akan realitas kehidupan. Aspek ini yang harus dijuangkan dan “diinternalisasikan” ke dalam semua sivitas akademika jika ingin pendidikan tidak terjebak kepada kerja teknis/praktis, parsial, dan temporal. Pendidikan nasional sejatinya menawarkan *perennial values*

yang bersifat universal dan tak lekang oleh perubahan zaman. Yaitu, suatu rumusan pendidikan yang universal dan komprehensif serta terbuka bagi pembangunan anak didik di masa depan dengan kualifikasi: kemandirian, kedewasaan, kecerdasan, profesional (artinya memiliki *skill*), komitmen pada nilai-nilai dan semangat pengabdian/pengorbanan baik kepada agama, negara, dan bangsa secara proporsional.

### ***UU Sisdiknas: Ancangan ke Arah Multikulturalisme***

UU sisdiknas telah disahkan oleh negara, tetapi polemik yang terjadi mengenai RUU tersebut masih relevan untuk dikemukakan kembali. Polemik RUU Sisdiknas waktu itu nampak cenderung hanya tereduksi pada masalah pendidikan agama. Reduksi muncul ketika lembaga-lembaga pendidikan memiliki kaitan ideologis keagamaan atau berafiliasi kepada agama tertentu. Sekolah dan universitas yang berciri khas keagamaan merasa bahwa RUU Sisdiknas itu berpretensi *mengkerandakan* kebebasan para penyelenggara dan pelaku pendidikan dalam mengelola sekolah/universitas mereka yang dibingkai dalam visi, misi, dan tradisi-nya. Karena sudah sekian lama sekolah yang berciri khas keagamaan mewajibkan kepada semua anak didiknya untuk mengikuti pelajaran agama di sekolah tersebut tanpa pengecualian. Tetapi, benarkah bahwa RUU Sisdiknas Pasal 13 ayat (1), khususnya, mereduksi apalagi merampas kebebasan hak anak didik dan orang tua dalam beragama?

Jika diamati secara jujur dan akademis, pasal 13 ayat (1) yang berbunyi: “*Setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak (a) mendapatkan pendidikan agama sesuai dengan agama yang dianutnya, dan diajarkan oleh pendidik yang seagama,*” kiranya—demikian H.A. Malik Fadjar, Mendiknas RI Kabinet Gotong Royong—justeru memberi keleluasaan kepada anak didik untuk mendapatkan pelajaran agama sesuai agama yang dianut (*Kompas*, Jum’at 2 Mei 2003). Anak didik secara bebas dan merdeka diberikan hak otonomi dalam menentukan pilihan agama dan memperoleh pelajaran agama yang diyakininya di sekolah. Cukup tidak berdasar jika sebagian pengamat, pemerhati, pelaku, dan masyarakat pendidikan “mengklaim” bahwa negara atau pemerintah hendak “merampas” hak anak didik dan keluarga dalam beragama sebagaimana mereka alamatkan pada pasal dan ayat di atas. Sebaliknya negara atau pemerintah justeru

ingin mendampingi, memfasilitasi, dan mengejawantahkan hak keberagaman mereka dalam bingkai undang-undang dan hukum yang berlaku. Sekalipun ada penekanan kepada formalitas, tetapi itu sekedar konstruksi sistemik-akomodatif bagi kelangsungan sistem pendidikan di sekolah-sekolah yang menyelenggarakan pendidikan keagamaan supaya tidak keluar dari jalur-koridor akademik. Konstruksi formal merupakan sarana mengekspresikan dan mengaktualisasikan potensi di bawah kuasa hukum dan undang-undang yang berlaku. Semua sivitas akademika memiliki “payung pengiyup” untuk aktualisasi dan sekaligus menyelamatkan diri dari bentuk-bentuk hegemoni-imperialisme apa pun termasuk agama dan budaya.

Pendidikan agama yang diangankan dalam UU Sisdiknas sebenarnya bagaimana agama memiliki pengaruh yang signifikan bagi anak didik dalam meretas *kleptokrasi*, rasa “sakit” kejiwaan bangsa, dan krisis multidimensi, yang tak kunjung sembuh. Penanaman pendidikan agama sejak dini kepada anak didik di sekolah-sekolah sesuai agama yang dianutnya adalah usaha sistematis bagi pembentukan kepercayaan dan kepribadian anak bangsa (*self confidence and identity*) di masa depan. Sistematika pembelajaran pendidikan agama di sekolah-sekolah harus dipahami sebagai usaha mengejawantahkan hak pribadi yang paling fundamental dari anak didik, bukannya sebuah perampasan terhadap hak-hak anak didik untuk menganut dan menjalankan agamanya. Koreksi religius sekolah sampai kini masih diyakini cukup signifikan bagi moralitas kebangsaan. Ini yang kadang dipahami secara (ber/ter)-balik, bahwa negara seakan-akan merampas hak anak didik untuk menganut dan menjalankan agamanya. Padahal, negara justeru berfungsi sebagai fasilitator dan mediator bagi keberagaman anak didik di sekolah sesuai kapabilitas yang dimiliki masing-masing sekolah. Pada aras ini harus pula dipahami bahwa tidak saja anak didik yang secara urgen memerlukan pemahaman pluralitas keagamaan di dunia kehidupannya, tetapi sekolah-sekolah yang berafiliasi kepada ideologi-keagamaan tertentu juga di-“harus”-kan membuka diri ke arah adanya pembelajaran pendidikan agama lain.

Kiranya hanya dengan demikian pendidikan pluralisme dan multikulturalisme akan terbina. Jadi, masalah yang krusial sesungguhnya bukan pada eksistensi UU Sisdiknas yang “multi-*interpretable*,” melainkan bagaimana sekolah merespon undang-undang itu secara arif dan terbuka bagi pengakuan keagamaan masing-masing anak didik untuk secara sama dan merdeka mereka memperoleh hak-

haknya. Semua sekolah dan universitas harus *legowo* untuk melaksanakan pelbagai pendidikan agama karena negara ini memang diwarnai multi-agama, multi-etnik, dan multi-budaya. Karena sekolah yang menolak keberadaan masyarakat yang pluralis, sebagaimana dikatakan Prof. Ary Roest Crolius (*Kompas*, Jum'at 5 Agustus 1988), telah menghukum diri masuk ke dalam isolasi yang kerdil. Suatu masyarakat sekolah manusiawi yang menyeluruh dituntut pula adanya pluralitas pemikiran, pilihan etika, kreativitas budaya, dan perspektif keagamaan.

Kualitas pendidikan agama bukan sekedar diacu ke arah pengembangan kualifikasi ritual dan keyakinan, tetapi juga ke arah akhlak sosial dan kemanusiaan. Kualitas akhlak anak didik tidak cukup hanya di-*labeli* doktrin-doktrin antagonistik, seperti halal-haram, iman-kafir, surga-neraka, baik-buruk, dan sebagainya, tetapi usaha pembiasaan (pentradisian/pembudayaan) secara kontinu melalui pembelajaran yang sistematis sejak dari rumah, masyarakat, dan sekolah. Pelbagai kerusuhan dan perilaku dekaden di tanah air bisa dipastikan karena kualitas akhlak tidak merasuk ke dalam jiwa manusia dan karena tradisi pembelajaran keagamaan yang intens-sistematis tidak dijalankan atau diinternalisasikan. Keniscayaan pluralisme dan multikulturalisme akan dipahami dengan sehat oleh anak didik jika proses tradisi pembelajaran keagamaan dipraktikkan secara profesional dan proporsional. Keniscayaan pluralisme dan multikulturalisme dalam konteks pendidikan agama bagi anak didik di sekolah-sekolah dan universitas-universitas meniscayakan guru/dosen yang bersangkutan juga berasal dari agama atau setidaknya ahli agama yang sama dengan mereka. Di sini, profesionalisme dan proporsionalisme guru/dosen yang mengajarkan agama sangat ditekankan.

Profesionalisme guru/dosen dalam konteks pendidikan agama merupakan kebutuhan mendasar sistem pembelajaran di sekolah dan universitas. Sebab, jika tidak, pendidikan agama akan mengalami atau menuai kegagalan yang berarti kegagalan sekolah dan universitas. Hadits Nabi saw yang berbunyi: “*Idzâ Wussida al-Amr ilâ Ghayri Ahlihî fa-Intazhir al-Sâ`ah*” (Jika suatu urusan dilaksanakan oleh orang yang tidak profesional, maka tunggulah saat kehancurannya), kiranya memiliki relevansi yang signifikan bagi RUU Sisdiknas dan pendidikan agama secara profesional-proporsional di atas. Sementara tesis Bertrand Russel (1993) dalam *Education and Social Order*, yang menyatakan: “Sejauh pendidikan

dipengaruhi oleh agama, maka pendidikan dipengaruhi oleh agama institusional yang memiliki arti politik yang besar,” perlu didekonstruksi dan diletakkan pada proporsinya. Tesis Russel sebenarnya ditujukan kepada suatu sistem pendidikan sekolah dan universitas yang berciri khas keagamaan tertentu yang cenderung eksklusif, bukan pada metodologi pembelajaran keagamaan yang diajarkan secara profesional-inklusif di sekolah dan universitas.

Selain aspek profesionalisme, dalam konteks pendidikan pluralisme dan multikulturalisme, guru/dosen juga disarankan memiliki peralatan metodologis yang khusus baik secara psikologis, filosofis, dan maupun sosiologis. Guru/dosen disarankan bagaimana bisa memadukan integralitas kaitan agama antara yang sakral-transenden dan profan-fenomena sosial/budaya. Sebab, bagaimana pun pendidikan agama merupakan suatu usaha memahami fenomena agama yang unik dan kompleks itu secara *shahih*.

Kompleksitas fenomena (ke/ber)-agamaan di Indonesia yang memunculkan konflik dan ketegangan kultural antar-etnik, memerlukan reposisi dan revisi sistem pendidikan agama. Ada kesegaran bagi sebagian kalangan untuk menyatakan bahwa pelbagai kerusakan dan konflik di tanah air dikarenakan pendidikan agama tidak benar baik menyangkut materi maupun metodologi di sekolah-sekolah, di seminari-seminari, di pesantren-pesantren, dan di masyarakat. Orang lebih “ringan” untuk menyatakan bahwa pelbagai kerusakan dan konflik itu terjadi karena kesenjangan ekonomi-politik. UU Sisdiknas kiranya ingin “mengikut-sertakan guru/dosen agama dalam proses dialog antar-umat beragama” di sekolah-sekolah dan universitas-universitas yang sebelumnya diabaikan.

Guru/dosen agama selama ini dipandang sebelah mata oleh pemerintah dalam arena dialogis antar-umat beragama. UU Sisdiknas ingin guru/dosen agama memiliki peran yang sama-strategis dengan pemerintah dalam mensosialisasikan nilai-nilai agama dan keagamaan bagi semua kalangan khususnya anak didik. Karena eksistensi guru/dosen agama sebagai ujung tombak pendidikan agama, dari TK sampai perguruan tinggi, *nyaris* tidak tersentuh oleh gelombang pergumulan dan diskursus pemikiran keagamaan di seputar isu pluralisme dan multikulturalisme selama hampir penguasa Orde Baru berkuasa. Kesadaran pluralitas dan multikulturalitas tidak pernah dipercayakan kepada guru/dosen agama untuk mentransformasikannya kepada anak didiknya. Padahal guru/dosen merupakan barisan terdepan (*al-rajul al-bâriz*) yang cukup berwibawa untuk

menanamkan nilai-nilai keagamaan yang kondusif untuk mencegah terjadinya kerusuhan dan konflik antar-etnik, antar-agama, dan antar-budaya. Tentu bersama itu pula guru/dosen agama harus dibekali diri dengan isu-isu aktual, kesiapan mengakses informasi yang akurat dan tepat, serta kesanggupan mengapresiasi segala persoalan sosial-keagamaan dan sosial-kemasyarakatan dengan jernih. Kemampuan-kemampuan demikian merupakan bekal yang berpretensi positif bagi terciptanya sikap empati, simpati, solidaritas, keadilan, dan toleransi guru/dosen dalam memandang sesamanya yang berlainan agama secara *human* dan harmonis.

[]



### *Bagian Keempat*

## **PENDIDIKAN ISLAM: REKONSTRUKSI MANAJEMEN DAN METODOLOGI**

### **A. Manajemen Berbasis Sekolah dan Masyarakat**

Apresiasi masyarakat terhadap sistem pendidikan Islam semakin mengembirakan. Kondisi struktur sosial-historis masyarakat Muslim yang mengalami kemajuan membangkitkan kesadaran mereka akan arti pentingnya pendidikan. Masyarakat muslim yang mengalami proses pencerahan politik, ekonomi, budaya, dan juga pendidikan, mereka menyadari bagaimana membangun sistem pendidikan Islam yang mampu berafiliasi dengan kemajuan zaman. Yaitu suatu kesadaran akan kesetaraan kelas akademis dengan karakter instrumental yang dimilikinya untuk disejajarkan, atau bahkan melampaui, kelas sosial yang berkembang di dalam relasi kenegaraan. Atau dengan kata lain, suatu kesadaran yang berusaha memperjuangkan orang-orang profesional akademik dalam relasi sosial-politik kenegaraan yang selama ini cenderung hegemonik, sehingga pada gilirannya diharapkan penciptaan kebijakan akademik yang lebih otonom.

Salah satu wujud kesadaran akademik dimaksud adalah desentralisasi dan otonomisasi penyelenggaraan pendidikan. Pendidikan sebagai sarana yang paling efektif bagi aktualisasi masyarakat, milik dan untuk masyarakat, maka desentralisasi dan otonomisasi adalah sesuatu yang urgen. Hal yang paling disayangkan bersama “menggelinding”-nya konsep desentralisasi dan otonomisasi dalam konteks pendidikan, masih banyak yang belum mengerti hakikat implementasi dan implikasinya. Otonomi pendidikan pada mulanya mengacu kepada Undang-Undang Nomor 2 Tahun 1999 tentang Otonomi Daerah, yang menyatakan bahwa jiwa dan semangat otonomi adalah kewenangan kesatuan masyarakat hukum di daerah untuk mengatur urusan rumah tangganya sendiri. Tercakup dalam pengertian kesatuan masyarakat hukum di sini tidak hanya pemerintah, tetapi juga meliputi para pelaku bisnis lokal, NGO/organisasi kemasyarakatan, lembaga profesi, seperti unit pemerintahan yang lebih kecil seperti kecamatan, kelurahan/desa, bahkan juga rukun warga dan rukun tetangga (Tri Widodo W. Utomo, dalam *Kompas*, Kamis 1 Mei 2003).

Konsep otonomi daerah ini tidak seluruhnya mengesankan kebaikan komponen masyarakat lokal, melainkan lebih kepada representasi pemerintah daerah

untuk melakukan praktik-praktik kekuasaan yang lebih ketat. Akibatnya, demikian Widodo, UU 22/1999 itu lebih menerminkan pengaturan “otonomi pemerintahan daerah” daripada “otonomi daerah” itu sendiri. Gelombang devolusi kewenangan dari pusat ke daerah mengakibatkan penggemukan dan pembebanan anggaran, yang pada gilirannya justru masyarakatlah yang terbebani oleh perda yang mengurus pungutan retribusi. Egoisme lain yang muncul adalah otoritarianisme daerah yang “mengharamkan” orang lain masuk dan menjadi penduduk di daerah itu. Tak jarang kasus kawan-kawan mahasiswa S2/S3 yang mengusulkan beasiswa ke pemda, misalnya, ditolak karena alasan bukan putera daerah. Padahal mereka sudah sekian puluh tahun mengabdikan dirinya bagi pembangunan daerah itu, dengan mengajar (guru, dosen, dan tenaga profesioal-honorer), menjadi kuli pemerintah (PNS), dan sebagainya, hanya karena “tanggal dan tempat lahir” yang tidak asli daerah semua keinginan apa pun yang berkaitan dengan kebijakan pemerintah daerah mereka harus ditolak. Sarjana yang melamar pekerjaan di suatu daerah otonom ditolak hanya karena bukan putera daerah. Adanya praktik-operasional negatif ini dalam otonomi dan desentralisasi, akhirnya muncul ide resentralisasi dan reklasifikasi. Jika ide ini dijalankan sungguh merupakan kemunduran. Untuk meneruskan ide otonomi dan desentralisasi di daerah barangkali perlu dilakukan desentralisasi internal daerah atau desentralisasi tahap kedua, ketiga, dan seterusnya.

Konsep otonomi daerah di atas barangkali bisa diperluas pemaknaannya ke dalam otonomi pendidikan. Sekolah sebagai “lambung pendidikan,” dalam konteks otonomi pendidikan, diberikan kekuasaan dan tanggungjawab penuh untuk mengatur “rumah tangga” sekolah-nya sendiri. Otonomi pendidikan menyarankan sekolah untuk *me-manage* sistem pendidikannya secara mandiri yang lepas dari ketergantungan kepada pemerintah dan kewenangan pusat, menuju ke masyarakat lokal sekolah. Di sejumlah negara sekarang ini didesak untuk swa-manajemen. Reposisi, sebagai pengalihan kewenangan dari atas (pusat) ke bawah (sekolah) dalam hubungannya dengan penyusunan kurikulum, alokasi keuangan dan sumber daya, tenaga pendidik dan anak didik, serta evaluasi; merupakan sesuatu yang segera untuk dilakukan bagi peningkatan mutu sekolah dan akuntabilitas lulusan. Reposisi otonomi pendidikan diorientasikan kepada “peningkatan kualitas pendidikan, dengan melakukan lompatan dari pembelajaran kelas ke tingkat organisasi sekolah” dan mereformasi sistem struktur serta bentuk manajemen sekolah (Y.C. Cheng, 1996:43).

Corak reformasi-reposisi ini disebut dengan Manajemen Berbasis Sekolah/MBS (*School Based Management*). MBS merupakan bentuk alternatif sekolah dalam melakukan program 'desentralisasi' di bidang pendidikan, yang ditandai dengan otonomi yang luas di tingkat sekolah, partisipasi masyarakat yang tinggi tanpa mengabaikan kebijakan pendidikan nasional-nya. Sekolah diberikan kebebasan dan keleluasaan dalam mengelola sumber daya dan sumber dana sesuai dengan prioritas kebutuhan sekolah dengan mengakomodasi seluruh kebutuhan masyarakat setempat. Dalam hal ini, masyarakat juga dituntut memahami pendidikan, membantu, dan mengontrol pengelolaan pendidikan. Partisipasi masyarakat dalam pengelolaan pendidikan ini dikenal dengan istilah Manajemen Berbasis Masyarakat (*Community Based Management*) atau Sekolah Berbasis Masyarakat (*School Based Management*).

MBS sebagai realisasi dari desentralisasi pendidikan, menurut D.A. Rondinelli dan G.S. Cheema (1983) sebagaimana dikutip Ibtisam Abu-Duhou (2002:11), sedikitnya ada empat bentuk yang perlu diidentifikasi. *Pertama*, dekonsentrasi yaitu pelimpahan sebagian kewenangan atau tanggungjawab administratif ke tingkat yang lebih rendah di bawah departemen dan perwakilan pemerintah pusat, dan pengalihan beban kerja dari pejabat pusat ke staf atau kantor di luar ibu kota atau pemerintah pusat. Dekonsentrasi ini lebih dari sekedar reorganisasi. Dekonsentrasi memberikan wewenang kepada perwakilan pelaksana unit lapangan untuk menyusun perencanaan dan melaksanakan program serta proyek, atau menyesuaikan perintah pusat dengan kondisi lokal sesuai garis pedoman yang dirumuskan departemen atau kantor perwakilan pusat. Dekonsentrasi adalah mengelola institusi publik yang lebih efektif dan efisien, termasuk sekolah.

*Kedua*, delegasi yaitu pelimpahan atau pemindahan tanggungjawab manajerial dan fungsional ke organisasi di luar struktur birokrasi, yang dikontrol secara tidak langsung oleh pemerintah pusat. Kelemahan desentralisasi model ini adalah otoritas kedaulatan masih dikendali pusat, sementara daerah hanya pelaksana operasional.

*Ketiga*, devolusi yaitu penguatan dan penciptaan unit pemerintah di daerah, baik secara legal maupun finansial, di mana aktivitasnya secara substansial berada di luar pengawasan langsung pemerintah pusat. Di sini, unit pemerintah daerah berada terpisah dari pemerintah pusat. Pemerintah pusat hanya mempunyai kewenangan untuk memberikan pengawasan secara tidak langsung.

*Keempat*, privatisasi atau swastanisasi yaitu pemberian wewenang secara penuh kepada swasta untuk merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi seluruh sistem yang dikonstruksi.

Pelbagai bentuk desentralisasi di atas mengindikasikan adanya penekanan pada keberhasilan sekolah, dengan asumsi bahwa pemerintah pusat tidak bisa dengan cepat dan tepat merespon segala tuntutan dan kebutuhan perubahan masyarakat. Diyakini bahwa hanya sekolah efektif yang akan mampu menjalankan pengembangan sistem yang efektif, yaitu suatu manajemen pendidikan yang mengacu kepada sekolah manajemen mandiri (*self-managing schools*), bukan kepada penyelenggaraan mandiri (*self-governing schools*). MBS menjadikan lingkungan sekolah sebagai *the vocal point* perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan kependidikan anak didik. Pendekatan MBS adalah strategi untuk mengejawantahkan otoritas pengelolaan sekolah ke sekolah itu sendiri. Sekolah berkewajiban dan bertanggung jawab untuk memanfaatkan, mengembangkan, dan mengelola lembaga sekolah secara maksimal atas inisiatif dan kreativitasnya sendiri. Sedangkan SBM adalah strategi sekolah untuk melibatkan masyarakat secara maksimal dalam pengelolaan pendidikan di sekolah.

Dalam konteks pendidikan Islam, khususnya pesantren dan madrasah, MBS dan SBM hakikatnya adalah *indigenous* dan alami. Sebab kebanyakan lembaga pendidikan Islam yang ada di Indonesia merupakan hasil kerja masyarakat sendiri, hidup dan berkembangnya bergantung pada masyarakat. Kebijakan desentralisasi/otonomisasi pendidikan dengan MBS dan SBM merupakan dukungan argumentasi ilmiah bagi keberadaan lembaga pendidikan Islam. Lalu, pertanyaan yang muncul adalah apa yang mesti didesentralisasi/diionomisasikan?

Sebagaimana dikatakan Caldwell dan Spinks (1992) dalam konteks MBS, bahwa desentralisasi adalah keputusan-keputusan yang dibuat di tingkat sekolah sesuai dengan suatu kerangka garis pedoman dan kebijakan lokal, nasional atau negara. Sekolah, demikian Caldwell dan Spinks, tetap bertanggung jawab terhadap kewenangan pusat atas cara bagaimana beberapa sumber daya dialokasikan. Beberapa sumberdaya yang perlu didesentralisasi adalah: pengetahuan (*knowledge*) yang meliputi kurikulum, tujuan, dan sasaran pendidikan; teknologi (*technology*) yang meliputi sarana dan prasarana belajar-mengajar; kekuasaan (*power*) yang berkaitan dengan kewenangan membuat keputusan; material (*material*) yang meliputi penggunaan fasilitas, pengadaan, dan peralatan alat-alat sekolah; manusia (*people*)

yang berkaitan dengan sumberdaya manusia meliputi pengembangan, pemberdayaan, dan penciptaan iklim profesionalisme dalam kaitannya dengan proses kualitas belajar-mengajar; waktu (*time*) yang berkaitan dengan alokasi waktu pembelajaran di sekolah; dan keuangan (*finance*) yang berkaitan dengan alokasi penganggaran dan penggunaan keuangan (B.J. Caldwell dan J. Spinks, 1992:4-5).

Sumberdaya yang didefinisikan/didesentralisasikan dalam konteks MBS di atas mencakup sumberdaya manusia dan kapital, yang ditransformasikan ke dalam pengalaman pembelajaran dan kurikulum (pengetahuan dan teknologi), dan juga otonomi penggunaan sumberdaya tersebut. Ke(men/ter)-cakupan semua unsur sumberdaya ini menyarankan adanya TQM (*Total Quality Management*) atau TQE (*Total Quality Education*) di sekolah. Aplikasi dari TQM/TQE ini adalah: *Pertama*, redefinisi tugas. Untuk memudahkan kerja bagi semua unsur pendidikan, maka diperlukan pembagian tugas (*job description*) yang jelas. Sekaligus sebagai upaya menghindari adanya *overlapping* di antara masing-masing unsur tersebut. Dengan ini diharapkan mekanisme kerja akan berjalan secara efektif dan efisien, sehingga memberikan hasil yang optimal. *Kedua*, profesionalisme pimpinan lembaga pendidikan. Dalam konteks pembaharuan pendidikan, pada tingkat lokal atau lapis kelembagaan, para pimpinan lembaga pendidikanlah yang paling bertanggung jawab tumbuh dan berkembangnya prakarsa, partisipasi, inovasi, dan kreativitas dalam pengembangan kelembagaan. Profesionalisme pimpinan sangat diperlukan dalam mendukung terciptanya lembaga pendidikan yang berkualitas. *Ketiga*, berorientasi kepada proses dan produk. Untuk meningkatkan hasil belajar, salah satu hal penting adalah memperhatikan proses belajar-mengajar. Para tenaga kependidikan, khususnya pendidik, diharapkan mampu memanfaatkan waktu dan materi pelajaran dengan baik secara proses belajar-mengajar. Proses pembelajaran yang bagus diyakini akan menghasilkan produk yang bagus pula. *Keempat*, berorientasi kepada perubahan mental. Setiap aktivitas kependidikan, sesuatu yang harus menjadi perhatian utama adalah hasil yang ingin dicapai. Dalam konsep *outcome based education* dinyatakan mengenai dua hal yang harus dicapai, yaitu tujuan dan target pendidikan dan sopan santun sebagai porsi paling penting dalam sistem pendidikan (Agus Maimun dan Ahmad Shodiq, 2001:12-13).

Ada banyak manfaat yang bisa diperoleh dari penerapan MBS. Salah satu kegunaan yang bisa didapat adalah: *pertama*, memungkinkan individu yang berkompoten mengambil keputusan untuk meningkatkan kualitas belajar anak didik;

*kedua*, memberikan hak kepada masyarakat sekolah untuk berperan dalam pengambilan keputusan yang penting; *ketiga*, memfokuskan akuntabilitas dalam setiap pengambilan keputusan; *keempat*, mengarahkan dengan cepat dan tepat sumberdaya untuk mencapai tujuan sekolah; *kelima*, mendorong kreativitas untuk mendesain program pendidikan; *keenam*, menyadarkan pendidik dan orangtua akan perlunya *budgeting* yang realistis; dan *ketujuh*, meningkatkan semangat pendidik dan mematangkan kader pemimpin pendidikan pada semua tingkatan (Puslitbang Pendidikan Agama dan Keagamaan Depag RI, 2001).

Sekali lagi, dalam konteks MBS ini harus ditempatkan pada SBM. Kedua istilah merupakan satu kesatuan tak terpisahkan dalam implementasi desentralisasi/otonomisasi sistem pendidikan. Para pengelola sekolah disarankan mampu menghimpun potensi, bekerjasama dengan dan untuk masyarakat, dan memenuhi kebutuhan riil masyarakat secara luas. Sekolah diorientasikan menjadi *centre of learning society*, yakni menjadi perekat masyarakat untuk belajar. Tetapi, juga harus disadari bahwa sekolah sebagai salah satu institusi sosial tidaklah berdiri sendiri, melainkan terkait dengan institusi-institusi lain. Karena itu, kerjasama relasional dan relevansional dengan institusi-institusi lain di luar pendidikan mutlak dilakukan. Seperti dilukiskan oleh Yahya (1999) pada bagan di bawah ini:

### **Gambar Lingkaran Interaktif**

Konfigurasi bagan di atas menggambarkan perlunya interrelasi antara institusi pendidikan dengan institusi-institusi lainnya secara sinergik-dinamik dalam kehidupan masyarakat. Di sini perlu dibangun sikap saling ketergantungan-positif (*positive-interdependence*) antara institusi pendidikan dan insitusi-institusi lain. Sikap saling memahami, memerlukan, dan “memanfaatkan” akan menghasilkan api sinergi bagi kelangsungan masing-masing institusi secara sama dan bersama.

### **B. Kepala Sekolah: Antara Manajer dan Supervisor Akademik**

Salah satu elemen penting dari kegiatan pendidikan adalah upaya kepala sekolah dalam meningkatkan kualitas sekolah. Kepala sekolah sebagai pemegang “otoritas” di sekolah memiliki tanggungjawab profesional dan moral untuk menjadikan sekolah sebagai pusat keilmuan, kebudayaan, dan kepribadian bangsa. Dalam konteks pendidikan madrasah, kepala sekolah harus mampu membangun citra madrasah

sebagai pendidikan keagamaan yang mampu menjawab tantangan kemajuan ilmu dan teknologi di era globalisasi dan informasi, bagaimana madrasah tetap *survive* di masa depan. Sebab masa depan akan diwarnai dengan *competitiveness* yang menuntut pemikiran dan penanganan secara serius.

Menurut Muhaimin (1999), sedikitnya ada dua tugas penting yang harus diemban kepala madrasah. *Pertama*, tugas di bidang manajerial, yaitu seorang kepala sekolah dituntut untuk mampu menyelesaikan tugas-tugas administrasi dan supervisi. Tugas administrasi ini meliputi kegiatan menyediakan, mengatur, memelihara, dan melengkapi fasilitas material dan tenaga-tenaga personal sekolah. Sedangkan tugas supervisi meliputi kegiatan untuk memberikan bimbingan, bantuan, pengawasan, dan penilaian pada masalah-masalah yang berhubungan dengan teknis penyelenggaraan dan pengembangan pendidikan dan pengajaran, berupa perbaikan program dan kegiatan pendidikan dan pengajaran untuk dapat menciptakan situasi belajar-mengajar yang lebih baik. *Kedua*, tugas di bidang spiritual, yaitu seorang kepala sekolah dituntut untuk mampu menjadikan madrasah sebagai *bî-ah islâmiyyah* (suasana religius-Islam) yang mampu mengantarkan para anak didiknya menjadi *ûlû al-albâb*, suatu pribadi yang memiliki kekokohan spiritual, moral, dan intelektual serta profesional.

“Sayangnya,” kesadaran ke arah profesionalitas sebagaimana diangankan di atas tidak seluruhnya dipahami oleh kepala sekolah. Muslih Usa (1991) mengkritik bahwa kebanyakan kepala sekolah—tak terkecuali kepala madrasah—lebih mencerminkan sebagai “kepala kantor” atau “pemimpin proyek” daripada pemimpin lembaga akademik yang berfungsi mewujudkan suasana akademik-keilmuan (*ummatan `ilman*) atau suasana sosio-religius yang baik (*ummatan shâlihān*). Kepala sekolah demikian biasanya piawai dalam pengelolaan dana dan pembagian “kue-jam pengajaran” yang dirasa efektif dan efisien, daripada membuat perencanaan dan pengembangan kegiatan pendidikan yang mengacu kepada suasana akademik-keilmuan dan sosio-religius yang baik. Tidak jarang sekolah dan universitas hanya menjadi “rumah singgah” untuk mengais rezeki melalui takaran “jam kantor” dan “jam kerja,” bukan menjadi kerangka perjuangan (*jihâd*) dan pengabdian yang tidak mengenal batas waktu (*lâ nihâyah al-waqt*) bagi orientasi strategis dan inovatif untuk menyiapkan anak didik memasuki masa depan.

Penulis mencoba mendeskripsikan kembali kerangka kerja kepala sekolah secara profesional dan bertanggungjawab bagi pembangunan sekolah/madrasah yang

berkualitas. Wawasan keunggulan sekolah merupakan *mainstream* bahasan ini yang mencakup aktualisasi kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotorik yang berada pada setiap jenjang, jenis, dan jalur pendidikan. Karena eksistensi kepala sekolah berpretensi besar bagi pembangunan keunggulan sekolah maka kajian ke arah itu merupakan sesuatu yang selalu menarik untuk dibahas. Sedikitnya melalui tulisan ini kepala sekolah diharapkan bisa memahami dan mengaktualisasikan visi dan wawasan dalam pengembangan sekolah/madrasah baik dalam konteks merencanakan (*planning*), mengelola (*management*), dan maupun mengembangkan (*development*).

### ***Kepala Sekolah sebagai Manajer***

Kepala sekolah sebagai manajer bertanggung jawab penuh bagi proses perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan dari kegiatan pendidikan di sekolah. Sebagai manajer/pemimpin (*leader*), kepala sekolah mempunyai kekuasaan dan kewenangan untuk mengarahkan semua komponen sekolah sesuai dengan tugas dan tanggung jawab masing-masing. Sebagai administrator, kepala sekolah mempunyai tugas untuk mengorganisasi dan menata semua kegiatan supaya tercapai tujuan pendidikan secara efektif dan efisien.

Kemampuan manajerial kepala sekolah—sebagaimana dideskripsikan Sentanoe Kertonegoro (1993)—dapat dijelaskan sebagai berikut.

1. *Perencanaan*, yaitu seorang kepala sekolah bagaimana memikirkan dan merumuskan langkah-langkah operasional dan prosedural yang harus dilalui dalam pencapaian tujuan pendidikan, baik dalam jangka panjang maupun jangka pendek.
2. *Pengorganisasian*, yaitu seorang kepala sekolah bagaimana menghimpun dan mengoordinasikan sumber daya manusia dan sumber daya lainnya, termasuk menyusun struktur dan pembagian kerja untuk melaksanakan program-program yang telah ditetapkan bagi pencapaian tujuan pendidikan.
3. *Pengarahan*, yaitu seorang kepala sekolah bagaimana mengarahkan dan memotivasi sivitas akademika sekolah menuju tujuan pendidikan, termasuk menciptakan iklim yang mendukung mereka dalam melaksanakan pekerjaan (profesi)-nya.
4. *Pengawasan*, yaitu seorang kepala sekolah bagaimana melakukan evaluasi secara kontinu dan menjamin kegiatan pendidikan di sekolah dalam mencapai



tujuannya, termasuk mengendalikan kegiatan agar sesuai dengan rencana dan melakukan koreksi yang diperlukan.

### **Gambar Mekanisme Organisasi**

Karena itu, kepala sekolah yang berfungsi sebagai manajer di sekolah yang dipimpinnya harus memiliki pelbagai keahlian manajerial (*management skills*) baik secara fungsional maupun general (*functional and general manager*), seperti keahlian teknis (*technical skill*), keahlian kemanusiaan (*human skill*), dan keahlian konseptual (*conceptual skill*). Keahlian teknis artinya seorang kepala sekolah harus memiliki kemampuan untuk menggunakan/memerankan semua sivitas akademika secara profesional yang *efektif* (melakukan pekerjaan yang benar) dan *efisien* (melakukan pekerjaan dengan benar), dan juga mampu memanfaatkan sarana-prasarana kependidikan secara proporsional. Keahlian kemanusiaan artinya seorang kepala sekolah harus memiliki kemampuan untuk mengadakan kerjasama, memahami, dan memotivasi orang lain (guru, siswa, karyawan, orangtua, dan seluruh instansi terkait), baik secara individu maupun kelompok. Keahlian konseptual artinya seorang kepala sekolah harus memiliki kemampuan mental untuk mengoordinasikan dan mengintegrasikan seluruh kepentingan dan kegiatan organisasi sekolah secara akomodatif, serta mampu mengkonstruksi visi, misi, dan tradisi sekolah yang berwawasan masa depan.

Hal yang paling urgen yang harus dimiliki kepala sekolah adalah keahlian kemanusiaan. Karena eksistensi kepala sekolah dalam konteks kepemimpinan pendidikan adalah *human relationship*-nya, yaitu bagaimana menempatkan masing-masing sivitas sekolah secara demokratis sebagai faktor utama bagi keberhasilan pendidikan. Prinsip saling menghargai dan menghormati masing-masing peran sivitas sekolah mutlak dibina. Seorang kepala sekolah harus berpandangan bahwa orang yang dipimpin itu adalah subjek yang memiliki sifat-sifat manusiawi seperti dirinya. Setiap orang memiliki pikiran, perasaan, kemauan, minat, perhatian, dan sifat-sifat kemanusiaan lain yang melekat pada semua manusia. Karena itu, keikutsertaan mereka dalam semua kebijakan dan kegiatan kependidikan di sekolah secara profesional dan proporsional adalah sesuatu yang wajib bagi pencapaian tujuan bersama. Di sini kepala sekolah dituntut untuk bersikap demokratis di dalam

pengambilan kebijakan dan keputusan yang berkenaan dengan pencapaian pendidikan bersama di sekolah.

Kepemimpinan sekolah sejatinya adalah kepemimpinan tingkah-laku manusia (*managing human behavior*). Kepribadian kepala sekolah merupakan syarat mutlak bagi proses pencapaian kepemimpinan sekolah. Kepribadian kepala sekolah bagaimana mampu “menyetrum” daya-tarik intuitif yang luas di antara karyawan, guru, dan siswa serta masyarakat. Jadi, tema “orang besar” (*great man*)—bukan manusia yang merasa besar—kiranya memiliki makna signifikan bagi kepemimpinan sekolah. Tentu kepemimpinan yang dimaksud bukanlah sesuatu yang *konstan*, sebagaimana dipahami dalam kepemimpinan tradisional-kharismatik, melainkan kemampuan kualitatif yang secara aktual ia mencerminkan “pribadi yang kokoh.”

Selain itu, kepala sekolah juga diharuskan memiliki kepekaan moral kerja (*emotional-working majurity*) yang positif dalam proses administratif dan kepemimpinan yang efektif, dalam arti menciptakan suasana batin yang menyenangkan sehingga semua sivitas sekolah memiliki semangat kerja yang tinggi dalam melakukan pekerjaannya. Moral kerja yang tinggi merupakan dorongan bagi terciptanya usaha partisipasi secara maksimal dalam kegiatan sekolah untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Di sini kepala sekolah tidak saja berfungsi sebagai *manajer*, tetapi sekaligus sebagai *supervisor akademik* yang berpretensi untuk “mendongkrak” kinerja guru secara produktif dan kreatif. Kepala sekolah juga seharusnya “mimpi-mimpi” ke arah masa depan (*the future thinking*) sekolah dan kedewasaan anak didik yang memiliki kepekaan integratif baik secara intelektual (*intellectual ability*) maupun emosional (*emotional majurity*).

### ***Kepala Sekolah sebagai Supervisor Akademik***

Jika dikaji lebih jauh sesungguhnya tugas dan tanggung jawab kepala sekolah bukan saja sebagai manajer, tetapi sekaligus adalah supervisor akademik. Sebagai supervisor, kepala sekolah berfungsi sebagai sosok pribadi yang secara kontinu memberikan bimbingan, bantuan, pengawasan, dan penilaian terhadap masalah-masalah yang berhubungan dengan pengembangan dan perbaikan program kegiatan pengajaran dan pendidikan. Kepala sekolah harus memberikan layanan yang optimal kepada seluruh pelaksana pendidikan, khususnya pelayanan bagi guru yang secara profesional bertanggung jawab langsung bagi kelancaran proses belajar-mengajar (PBM) di sekolah. Guru senantiasa diberikan layanan konsultasi oleh kepala sekolah

demi pencapaian tujuan pendidikan, baik tujuan instruksional-kurikuler maupun instruksional ekstra-kurikuler, secara operasional.

Menurut Kilpatrick (1957:342), sekurang-kurangnya ada dua tugas yang harus dilaksanakan supervisor. *Pertama*, mengendali program *in-service* dengan kewibawaan dan semangat kepemimpinan. Kepala sekolah di sini disarankan mampu memberikan layanan kepada semua bawahan secara akomodatif dalam suasana keakraban dengan tanpa mengurangi kewibawaan dan semangat kerja yang diinginkan. Kepala sekolah harus mampu meretas semua persoalan kependidikan yang muncul dengan adil dan bijaksana. Kepala sekolah tidak diperkenankan melakukan diskriminasi layanan kepada semua sivitas sekolah. *Kedua*, membantu guru baru dalam menemukan dirinya untuk melaksanakan tugas keguruan. Di sini kepala sekolah harus bisa melaksanakan supervisi kepada semua guru mata pelajaran, sehingga kepala sekolah adalah seorang aktor yang seakan-akan piawai di dalam penguasaan bidang pelajaran. Seorang kepala sekolah yang secara profesional dari lulusan fakultas agama, misalnya, bagaimana pun secara general harus mampu memahami kerangka ilmu-ilmu eksakta—seperti Matematika, IPA, Seni, dan sebagainya—sehingga supervisi kepada guru-guru yang bersangkutan bisa dilakukan dengan baik. Supervisi yang dilakukan kepala sekolah juga menyorankan pemahaman yang integral di dalam pemanfaatan waktu dan situasi yang ada. Sejatinya kepala sekolah mampu mendudukan problematika keguruan secara profesional dan proporsional sehingga terbentuk wawasan, sikap, dan etos kerja guru yang utuh. Akhirnya guru diharapkan, sebagaimana dikatakan Good dan Brophy (1987:294), memperoleh arahan diri dan belajar memecahkan sendiri masalah yang dihadapi secara imajinatif dan kreatif.

Sekali lagi, hal paling urgen yang harus dipegangi kepala sekolah adalah *human relationship*-nya dengan sikap saling menghormati dan menghargai. Kepala sekolah sebagai jabatan profesional mengandaikan adanya layanan maksimal di segala waktu dan kesempatan yang dimilikinya untuk orang lain. Kecakapan profesional kepala sekolah merupakan prasyarat utama bagi *image building* adanya “sekolah unggulan.” Kecakapan profesional itu bagaimana “mengalir” kepada semua profesional-profesional lain—khususnya guru—yang secara langsung berkompeten terhadap proses pembelajaran dan prestasi anak didik di masa depan. Kepala sekolah juga bagaimana mampu membangun suasana yang dialogis-interaktif antara sesama guru di sekolah sehingga dengan demikian, secara bersama-sama membahas

problematika pembelajaran (KBM-Kegiatan Belajar Mengajar) dan saling membantu menemukan solusi pemecahannya. Artinya, pembangunan kolektivitas watak dan sikap kebersamaan dimaksudkan lahirnya suasana pembelajaran yang dinamis, inovatif, dan kreatif.

Urgensi *human relationship* kepala sekolah sebagai supervisor akademik dapat pula dikatakan bahwa suasana akademik akan terbentuk jika guru-guru itu merasa aman dan bebas mengembangkan kreativitas dan produktivitasnya dengan penuh tanggungjawab. Guru, sebagai ujung tombak keberhasilan pembelajaran di sekolah, harus diperlakukan secara demokratis dan manusiawi oleh kepala sekolah. Supervisi akademik terhadap guru penting dilakukan kepala sekolah karena tidak sedikit guru itu bersikap pasif, kurang kreatif, kurang inisiatif, dan kurang dedikatif; sehingga diperlukan supervisor dalam bingkai interaksi dan interrelasi yang harmonis-dinamis.

Ada empat macam supervisi yang perlu diperhatikan oleh kepala sekolah sebagai supervisor akademik. *Pertama*, supervisi yang bersifat korektif. Supervisi korektif ini bukan berarti mencari-cari kesalahan, tetapi jika ditemukan kekurangan atau suatu kesalahan profesi maka kepala sekolah segera untuk memperbaiki dan menyusun rencana atau tata kerja yang lebih baik di masa-masa selanjutnya. *Kedua*, supervisi yang bersifat preventif. Kepala sekolah harus bisa mengemukakan kesulitan-kesulitan yang ada dengan rasional sehingga ditemukan jawaban-solutif yang mampu mencegah terulangnya kemungkinan kesalahan serupa, supervisi yang sifatnya mencegah kesulitan yang dihadapi, dan berusaha untuk memupuk rasa percaya diri. *Ketiga*, supervisi yang bersifat konstruktif. Kepala sekolah seharusnya senantiasa berusaha membangun kreasi dan imajinasi ke arah pengembangan pendidikan yang lebih baik secara kompetitif. *Keempat*, supervisi yang bersifat kreatif. Kepala sekolah harus selalu memberikan “rangangan akademik” kepada semua sivitas sekolah supaya mereka lebih kreatif dan produktif, serta bisa dibangun sikap kerjasama yang baik.

Jabatan kepala sekolah sejatinya bukan hanya dipahami sebagai jabatan struktural yang diikat oleh tingkatan eselon dan waktu kerja, melainkan panggilan amanah yang mensyaratkan kerja profesional: keahlian, panggilan hidup dan dijalani sepenuh waktu, sesuai teori-teori baku dan universal (sesuai aturan yang jelas, dikenal umum, dan terbuka), untuk kepentingan masyarakat (bukan diri sendiri atau kelompok), dilengkapi dengan kecakapan diagnostik dan kompetensi aplikatif, otonom, dan sesuai kode etik yang seharusnya dan sebenarnya. Amanah profesional

kepala sekolah menyarankan sikap loyal dan akuntabilitas kerja kepada siapa saja yang berkepentingan kepadanya. Amanah profesional kepala sekolah juga menyarankan sikap *angrem* di sekolah dan hanya untuk sekolah seluruh gerak hidupnya dibaktikan. Hanya dengan begitu “sekolah unggul” bisa diusung ke istana keberhasilan pendidikan dan pembelajaran sebagaimana diinginkan bersama.

### C. Menuju Kepemimpinan Madrasah Diniyah Mandiri

Pernahkah Anda mendengar kisah seorang pawang dalam menjinakkan gajah liar? Apa yang dilakukan sang pawang kali pertama untuk menaklukkan gajah liar itu? Kisah itu dituturkan oleh Farid Poniman dkk. (2005:32-33) dalam karyanya *Kubik Leadership*, demikian:

Untuk menjinakkan gajah liar itu... dari kejauhan pawang membius gajah liar itu menggunakan senapan bius. Ketika gajah itu tidak sadarkan diri, pawang memasang sebuah rantai besi yang besar ke kakinya dan mengikatkannya ke sebuah pohon besar. Kemudian ketika gajah itu tersadar, dia menjadi lapar. Apa yang terjadi ketika gajah itu mencoba berjalan untuk mencari makan? Gajah itu terjatuh karena kakinya terikat pada pohon. Gajah itu mencoba berkali-kali, tetapi usahanya selalu sia-sia. Gajah menjadi sangat lelah dan menjadi semakin lapar.

Saat itu, pawang datang membawa sekeranjang rumput dan meletakkannya di dekat gajah. Karena lapar, gajah itu kemudian langsung memakan rumput yang sudah tidak segar lagi. Beberapa hari kemudian, gajah itu lapar lagi, dia kembali mencoba mencari makan, tapi lagi-lagi dia terjatuh. Kemudian sang pawang datang lagi membawa rumput. Gajah makan rumput tersebut. Dan seterusnya dan seterusnya.

Suatu ketika sang pawang melepaskan rantai besi dan menggantikannya dengan seutas tali tambang yang diikat ke sebuah pasak kecil yang tertancap di tanah. Tetapi sang gajah tidak pernah mencoba lari atau berbuat apa pun. Kenapa? Karena di dalam pikirannya rantai besi itu masih mengikat kakinya. Dia merasa bahwa apa pun cara yang dilakukannya, tidak mungkin ia akan mendapatkan rumput segar. Sejak itu hingga akhir hayatnya, dia selalu merasa bahwa dia hanyalah makhluk kecil yang tidak berdaya. *Valensi* gajah yang seharusnya luar biasa telah dikerdilkan oleh lingkungannya.

Kisah itu cukup inspiratif. Terutama dalam konteks kepemimpinan. Memimpin adalah pekerjaan mengatur, menjinakkan, dan meluluhkan bagaimana suatu komitmen bisa terbentuk. Tetapi, satu hal yang perlu Anda ketahui pula bahwa menjinakkan manusia tidaklah semudah menjinakkan gajah liar. Sebab, manusia adalah makhluk yang kompleks. Dia adalah makhluk multidimensi. Yang dalam istilah sufi, manusia kadang berada pada *maqâm asbâb* (suatu keadaan/kedudukan yang mengikuti kaidah sebab-akibat, *linier*) dan kadang pula berada pada *maqâm*

*tajrîd* (suatu keadaan/kedudukan yang tidak mengikuti kaidah sebab-akibat, atau *konvergen* dan *un-predictable*) (Ahmad Barizi, 2004:1).

Karena itu, memimpin manusia merupakan pekerjaan yang tidak mudah. Tapi ia memerlukan, meminjam istilah Farid Poniman dkk. (2005:6), sebuah *treatment* yang utuh untuk menyelesaikan setiap masalah yang dihadapinya. *Treatment* yang terpisah-pisah, demikian Poniman, tidak akan mampu menyelesaikan masalah secara sempurna. *Quick fixed solutions* yang banyak ditawarkan di berbagai seminar, seringkali hanya seperti obat analgetik. Karena itu, hal pertama dalam sistem kepemimpinan (ingat! bukan manajerial) organisasi, semisal madrasah diniyah yang sampai sekarang keberadaannya kebanyakan hanya sebagai pemuas dahaga religi bersifat artifisial dan ritual belaka, yang perlu dikuak adalah *valensi organisasi itu sendiri*. Yaitu suatu takaran atau bobot yang mewakili keseluruhan kapasitas diri organisasi. Setiap organisasi, terutama individu-individu yang berada pada organisasi itu, memiliki valensi yang berbeda-beda. Valensi yang dimiliki akan menentukan kualitas hasil dan memengaruhi tingkat sukses individu dan organisasi.

### ***Beberapa Catatan Kritik***

Terlepas dari keagungan madrasah diniyah yang menjanjikan bagi perwujudan masyarakat yang berkeadaban (*civilized*), karena keberadaannya yang, seperti lembaga pendidikan keagamaan pada umumnya semisal pesantren, senantiasa memanasifestasikan tradisi agung (*great tradition*). Atau, meminjam istilah kaum santri, dikenal dengan pendidikan keagamaan yang senantiasa menitikberatkan pada pembelajaran *akhlâq karîmah*, pekerti yang mulia. Sejumlah madrasah diniyah di Indonesia masih menyisakan beberapa persoalan dan kelemahan yang tak kunjung usai (Ahmad Barizi dan Imam Tholkhah, 2004:83-86). *Pertama*, aspek kepemimpinan madrasah yang bersifat sentralistik dan hierarkis yang berpusat pada seorang kyai, atau ketua yayasan. Keberadaan kyai/ketua yayasan di madrasah diniyah laksana jantung manusia yang berpretensi sentral bagi kelangsungan dan kesinambungan madrasah. Kenyataan ini bisa dipahami karena hampir semua madrasah diniyah (pesantren) yang ada adalah usaha pribadi. Akibatnya, sebagaimana disinyalir Zamakhsyari Dhofier (1994:56), madrasah (baca: pesantren) laksana kerajaan kecil di mana kyai/ketua yayasan merupakan sumber mutlak yang memiliki kekuasaan dan kewenangan (*power and authority*) dalam kehidupan dan lingkungan madrasah.

*Kedua*, aspek metodologi pembelajaran yang lebih menekankan kepada transmisi keilmuan klasik (yang mandul). Di sini, dalam konteks madrasah diniyah, keilmuan yang ditating biasanya lebih bersifat doktrinatif yang mengarah kepada benar-salah, halal-haram, dan baik-buruk, tanpa memberikan kebebasan bagi santri untuk berkreasi, beraktivitas, dan menyampaikan ide-ide yang lebih segar dan dinamis.

*Ketiga*, dis-orientasi, yakni madrasah diniyah yang ada kehilangan kemampuan mendefinisikan dan memosisikan dirinya di tengah-tengah perubahan realitas sosial yang demikian cepat. Di sini, madrasah diniyah kadang berada pada posisi dilematis, antara mengokohkan diri dengan kurikulum yang ada sesuai orientasi awal berdirinya madrasah sebagai lembaga pendidikan “keagamaan” semata dan/atau mengadaptasi diri—baik secara kelembagaan maupun kurikulum pembelajarannya—dengan perkembangan realitas sosial itu.

Menanggapi problema dan permasalahan yang mendera madrasah diniyah di atas, maka dapat dikatakan ada tiga hal yang mendesak untuk segera direspons (Adib, 2000:55-62). *Pertama*, kurikulum. Kurikulum adalah faktor sangat penting dalam proses pembelajaran, karena di dalamnya tergambar secara jelas dan terencana bagaimana dan apa yang harus terjadi dalam proses belajar-mengajar sehingga dapat mencapai tujuan. Kurikulum harus didisain berdasarkan pada pemenuhan kebutuhan santri (anak didik) dan isinya terdiri dari pengalaman yang edukatif, eksperimental, terencana, dan sistematis. Beberapa prinsip dapat dipakai ialah menonjolkan akhlak Islami/Qur’ani, berorientasi kepada pengembangan kepribadian santri secara komprehensif (multi intelegensia), seimbang antara dunia-akhirat, pribadi-masyarakat/jasmani-rohani, memer kaya seni, dan kultur yang ada.

*Kedua*, materi. Materi pembelajaran harus dibedakan kepada yang pokok dan yang penunjang, sehingga sistem pembelajaran dapat terukur secara profesional dan proporsional.

*Ketiga*, metode. Metode memiliki peranan sangat besar terhadap keberhasilan proses pembelajaran. Ada banyak macam metode yang bisa dikembangkan, misalnya *hiwar*, kisah, contoh-contoh, pembiasaan, dan keteladanan.

Kecuali itu, dari sekian problema dalam penyelenggaraan madrasah diniyah di mana-mana adalah aspek kepemimpinan dan aspek sumber daya manusia (SDM). Dilatarbelakangi oleh kepemimpinan dan SDM yang rendah maka akibatnya tidak jarang madrasah diniyah itu berjalan apa adanya (alamiah), tidak memiliki target

mutu, komunikasi satu arah (vertikal), merasa mapan dan puas, alergi terhadap kritik dan konflik, birokratik-fatalis, cenderung seragam, dan yang lebih *miris* lagi ketergantungan pada atasan (pemerintah) sangat tinggi sehingga ia tidak bisa mandiri.

### ***Urgensi Kepemimpinan Mandiri***

Sebelum dibahas masalah pentingnya kepemimpinan madrasah diniyah yang mandiri, kiranya di sini penting diurai terlebih dahulu beberapa keunikan yang dimiliki oleh madrasah ini. *Pertama*, memiliki banyak nama dan jenjang kelas yang variatif, seperti nama madrasah *i'dâdiyah/dîniyah/mu'allimîn* sampai pada *ma'had aliy* dan jenjang dengan istilah *awwaliyah*, *wustha*, dan *ulya*. *Kedua*, substansi yang diajarkan ada yang fokus kepada ilmu-ilmu keislaman (tauhid, fiqh, tafsir, hadis, dan bahasa Arab) dan ada pula hanya pada penguasaan Alqur'an.

Keunikan-keunikan yang dimiliki masing-masing madrasah diniyah itu mengimplikasikan adanya karakter yang spesifik, yakni di antaranya hanya melaksanakan tugas pendidikan dan pengajaran agama. Atau, lebih tegasnya madrasah diniyah itu lebih diorientasikan kepada transmisi fiqhiyah dan teologis semata. Karakter yang spesifik ini kemudian mengantarkan visi kelembagaan yang mengarah kepada pembentukan anak didik yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia, dengan seperangkat pengetahuan dan keterampilan yang dikuasainya.

Karakter spesifik ini, selain merupakan ciri khas dan keunggulan bagi keberadaan setiap madrasah diniyah ia juga menjadi *kendala* bagi orientasi pengembangan yang relevan dan signifikan. Karakter spesifik itu, semisal yang telah jamak didengar, adalah populis, Islami, dan berkualitas harus senantiasa dijaga dan dirawat yang kemudian tetap dicarikan nilai-nilai relevansi dan signifikansi bagi perkembangan anak didik.

Untuk tetap menjaga/merawat karakter spesifik yang relevan dan signifikan bagi perkembangan anak didik maka aspek kepemimpinan organisasi sangat menentukan. Sebab, kepemimpinan merupakan kemudi yang harus paham betul apa dan bagaimana suatu kelasi kapal diarahkan/dilabuhkan pada suatu jangkar organisasi yang dituju.

Di dunia manajemen, kepemimpinan dapat diartikan sebagai suatu proses di mana seorang individu memengaruhi kelompok lain untuk mencapai tujuan organisasi. Karena itu, dalam konteks kepemimpinan, tanggungjawab yang paling penting dari setiap individu pada dasarnya sama, apa pun tingkat mereka dalam



organisasi, dan apa pun ukuran organisasi, apakah dalam sektor publik atau swasta, apakah lembaga pencari keuntungan atau tidak. Sebagaimana ditulis E.A. Sturgis Hiller (2002:23-24), tanggungjawab itu adalah menciptakan suatu lingkungan atau suasana yang akan mendorong setiap individu untuk menyumbang secara positif terhadap tujuan dan sasaran organisasi tersebut.

Ada kesalahan memahami kepemimpinan hanya sekadar aspek manajerial, yaitu mengerjakan segala sesuatu dengan dan melalui upaya orang lain. Akibatnya, fungsi kepemimpinan dibatasi kepada dua tanggungjawab ialah perencanaan dan pengendalian. Pemahaman kepemimpinan ini menyimpulkan fungsi utama para eksekutif, atau para pemimpin, untuk menentukan apa yang diinginkan agar dilakukan orang adalah mencari dan melatih orang-orang yang cakap untuk melakukan pekerjaan tersebut, untuk memastikan bahwa beberapa metode dibuat agar orang-orang itu bekerja lebih efektif, dan memeriksa secara berkala seberapa baik mereka melakukannya.

Hal fungsi perencanaan dan pengendalian organisasi itu akan baik manakala aspek kepemimpinan itu betul-betul diarahkan kepada pengembangan orang, bukan pengarahan segala sesuatu. Tegasnya, kepemimpinan diarahkan tidak saja sebagai fungsi administrasi manajemen kerja tetapi juga merupakan administrasi SDM, di mana setiap individu berperan dan bergerak sesuai fungsinya. Di sini, dinamika kerja adalah prasyarat mutlak bagi kelangsungan suatu kepemimpinan organisasi.

Dalam konteks kepemimpinan madrasah diniyah, maka kepala madrasah atau ketua yayasan disarankan memahami betul fungsi-fungsi itu. Yang dalam manajemen dikenal dengan empat macam fungsi yang melekat kepadanya sekaligus ialah perencanaan (*planning*), pengorganisasian (*organizing*), penejawantahan atau aktualisasi (*actuating*), dan pengawasan (*controlling*). Empat fungsi manajerial pemimpin ini merupakan satu kesatuan yang utuh dan proses yang berkesinambungan.

Memang, haruslah dikau bahwa kepemimpinan kepala madrasah diniyah mencakup semua hal dan memegang peranan sentral. Mulai dari membuat perencanaan, menyusun struktur organisasi, bertindak sebagai koordinator dan pengarah, dan bahkan pekerja sekaligus, sampai kepada pengelolaan administrasi. Tegasnya, seorang kepala madrasah diniyah kadang dituntut sebagai pemikir dan sekaligus pekerja bagi madrasah-nya. Dia manajer dan sekaligus pegawai di bidang kurikulum, bidang personalia, bidang relasi publik (*public relation*), bidang guru-

murid, bidang pelayanan dan bimbingan, bidang perlengkapan dan sarana-prasarana, dan sebagainya.

Secara rinci fungsi kepala madrasah diniyah, menurut Imran Siregar dkk. (2003:14), dapat diurai sebagai berikut: 1). Menggerakkan segala sumber (dana dan daya manusia) yang ada di madrasah; 2). Mengarahkan tindakan segenap pihak (guru/ustadz, anak didik, staf, orangtua siswa, masyarakat, dan aparat pemerintah) ke arah pencapaian tujuan madrasah; 3). Membimbing dan membina warga madrasah, baik dalam bentuk pelatihan maupun kesempatan untuk mengembangkan diri; 4). Mendorong segenap warga madrasah mau dan mampu melaksanakan tugasnya dengan baik; 5). Memberikan bantuan, baik dalam bentuk keterampilan, ide/saran, dana maupun sarana pada segenap warga madrasah; dan 6). Memberikan penghargaan, baik dalam bentuk moril maupun materiil yang layak sesuai dengan kemampuan madrasah.

Satu hal yang paling penting bagi kepala madrasah diniyah adalah menjadikan madrasah itu sebagai madrasah mandiri. Untuk menuju madrasah mandiri maka keunikan dan karakter spesifik yang ada pada visi organisasi harus tetap dijaga. Melalui visi yang unik dan berkarakter ini akan menghantarkan pada kemandirian organisasi, yang keberadaanya tidak bisa didikte dan dikebiri oleh siapa pun. Karena itu, pada setiap kepemimpinan madrasah diniyah disarankan memiliki visi yang dapat membangun keunikan, kekhasan yang membedakan dengan lembaga pendidikan lainnya; visi yang mampu memerjelas arah dan kebijakan organisasi, visi yang bisa menumbuhkan semangat dan komitmen keorganisasian setiap warga madrasah, dan visi yang mampu menginstal keberhasilan (prestasi) akademik yang membanggakan.

Kecuali itu, menuju kepemimpinan madrasah diniyah yang mandiri kita dituntut untuk belajar banyak pada arsitek-arsitek pesantren masa lalu. Bisa dilihat, banyak pesantren masih hidup dan bahkan menjadi alternatif di tengah pengapnya pendidikan modern saat ini, karena kokoh dalam mendisain pesantren yang unik dan berkarakter. Sebut saja, misalnya, Pesantren *Al-Ihsan Jempes*, Gampingrejo, yang memokuskan pengajarannya pada bidang tasawuf yang diarsiteki oleh Kyai Ihsan Jampes (w. 1905); Pesantren *Darul Hikam*, Bendo-Pare, yang fokus kepada pendidikan karamah diarsiteki oleh Kyai Khazin (w. 1959), Pesantren *Hidayatul Mubtadiin*, Lirboyo, yang fokus kepada masalah fiqh dan tauhid yang diarsiteki oleh Kyai Abdul Karim atau biasa disapa Mbah Manab (w. 1954) dan Kyai Marzuki Dahlan (w. 1975), dan Pesantren *Al-Falah*, Ploso, yang fokus kepada pengembangan

ilmu gramatika bahasa Arab yang diarsiteki oleh Kyai Zainuddin Jazuli. Semua pesantren-pesantren ini berada di Kediri, Jawa Timur, yang sampai sekarang masih eksis (Ahmad Barizi, 2009: abstrak).

Lalu, dan terakhir, kiranya kepemimpinan madrasah diniyah yang Anda dirikan ini ke mana arah dan karakter unik yang bakal dikembangkan? Di sini, saya kira para pemimpin madrasah ini harus menyiapkan hal-hal sebagai berikut: 1). Buatlah garis besar sederhana mengenai fungsi-fungsi yang harus dilakukan madrasah; 2). Buatlah pernyataan sederhana mengenai harapan prestasi madrasah ke depan; 3). Pada waktu-waktu tertentu (setidaknya setiap semester), periksalah prestasi kerja madrasah sesungguhnya terhadap standar yang telah ditentukan; 4). Buatlah daftar tindakan-tindakan perbaikan yang diperlukan untuk memperbaiki prestasi madrasah sesuai kebutuhan; 5). Pilihlah sumber-sumber terbaik darimana SDM dan dana bisa diperoleh; 6). Waktu harus ditentukan di muka untuk memberikan bantuan dan dorongan yang diperlukan; dan 7). Doronglah pengertian antar warga madrasah, baik kepala/ketua yayasan, ustadz/guru, anak didik, orangtua, dan masyarakat serta pemerintah.

Mekanisme manajerial di atas penting untuk mendorong terbentuknya kepemimpinan madrasah yang mandiri dan berwibawa. Terutama melalui keberadaan madrasah yang unik dan berkarakter tadi. Yang dalam peta *Kubik Leadership*, karya Farid poniman dkk. (2005:10-11) disarankan kepemimpinan terpadu antara keyakinan, aksi, dan pekerti. Kepemimpinan atau pimpin keyakinan penting karena segala sesuatu harus dimulai dari keyakinan. Keyakinan memberikan kekuatan. Ada tiga prinsip yang harus diyakini, yaitu prinsip manusia, prinsip alam, dan prinsip Tuhan. Prinsip manusia mengajak Anda memahami pilihan-pilihan hidup serta membantu mengarahkan Anda untuk meraih sukses jangka panjang. Tidak minimalis, seperti Gajah liar di atas, yang begitu pragmatis dan *instan*. Prinsip alam akan mengajak Anda melihat bagaimana alam ini bekerja dan bagaimana memanfaatkan hukum alam yang ada untuk senantiasa menghasilkan keberuntungan dalam hidup. Sedangkan prinsip Tuhan, Anda diajak melihat kaitan erat antara Tuhan dan makhluknya serta bagaimana Anda bisa mengakses energi Tuhan untuk memperoleh kekuatan tanpa batas.

Pimpin aksi maksudnya adalah bahwa bila keyakinan memberikan kekuatan, maka kasi itu melejitkan kekuatan itu. Dalam pimpin aksi ini ada toga dimensi etos

kerja, yaitu sebuah kombinasi cara kerja yang disebut dengan *3 as*, ialah kerja keras, kerja cerdas, dan kerja ikhlash.

Sedangkan pemimpin pekerja maksudnya adalah bila pemimpin aksi melejitkan kekuatan, maka pemimpin pekerja menjaga kesuciannya. Pada pemimpin pekerja ini semua warga madrasah madrasah diperkenalkan pentingnya mengidentifikasi diri dengan tiga jenis sikap, yaitu sikap positif, sikap produktif, dan sikap kontributif.

Tiga bentuk kepemimpinan ini adalah satu kesatuan yang utuh yang bisa disebut sebagai *3 in 1*, yang saya kira bisa menjadi pengingat, penjaga, dan pembimbing dalam proses menemukan pola kepemimpinan madrasah diniyah yang mandiri dan mulia. Tentu di sini perlu dipikirkan secara *sustainable* bagaimana madrasah ini tidak saja unik dan berkarakter, tetapi juga memiliki nilai relevansi dan signifikansi dengan peneknan-penekanan tertentu kepada, misalnya, keagamaan, kebahasaan, dan seni. Sehingga, dengan begitu, kultur dan struktur akademik benar-benar mengada.

#### **D. Ke Arah Rekonstruksi Inovatif-Methodologis Pendidikan Islam**

Persoalan pokok yang mengemuka di era industri-global ini adalah bagaimana menyiapkan sumber daya manusia (SDM) yang modern dan religius, yang mampu “menyandingi” (bukan menandingi) gerak laju iptek. Pendidikan Islam sebagai jalan ke arah konstruksi manusia ideal dimaksud memiliki tanggung jawab yang besar. Pendidikan Islam sebagai “lumbung penyimpanan” pelbagai dimensi kehidupan manusia bagaimana berfungsi sebagai kekuatan informatif yang berharga bagi pegangan hidup masa depan dan bisa membantu generasi untuk mempersiapkan kebutuhan esensialnya dalam menghadapi perubahan.

Idealitas fungsional pendidikan Islam di atas dewasa ini masih menepikan pelbagai pertanyaan. Apakah sistem pendidikan Islam yang ada sekarang masih akomodatif terhadap perubahan? Apakah paradigma metodik pendidikan Islam yang ada sekarang sudah relevan dengan kebutuhan era industri-global? Lalu, bagaimana membangun paradigma metodik pendidikan Islam yang relevan dengan kebutuhan dan perubahan zaman ini? Pelbagai pertanyaan yang muncul di sini tidak seluruhnya bakal dibahas secara komprehensif melainkan tulisan ini sekedar memberikan wawasan paradigmatik yang dinilai relevan bagi perkembangan dan kebutuhan zaman. Tulisan ini sedikitnya akan mendeskripsikan masalah-masalah yang berkaitan dengan: problematika epistemologis, klasifikasi kecakapan, dan pelbagai pendekatan

pendidikan Islam yang signifikan untuk (di/re)-konstruksi menuju manusia ideal di masa depan.

### ***Problematika Epistemologis-Metodologis***

Selama ini berkembang wacana transmisi pendidikan Islam yang bersifat indoktrinatif yang mengedepankan isi dan muatan materi daripada proses dan metodologi. Transmisi keilmuan dalam pendidikan Islam mengesankan apa adanya melalui jalan formalitas [bepikir formalistik] sehingga anak didik menjadi kaku dan tertutup terhadap perubahan dan perkembangan zaman. Anak didik hanya dikenyangkan dengan pelbagai materi tanpa dipedulikan energi potensial dan aktual yang dimiliki anak untuk berkembang lebih dari apa adanya. Kritisisme sistemik dan paradigmatis keilmuan dalam pendidikan Islam kurang mendapat perhatian serius dari ulama, guru *ngaji*, dan pendidik agama yang ada. Kecenderungan substansial-materi keagamaan daripada proses-metodologis ini kiranya perlu dikritisi dan didiskusikan kembali untuk menemukan citra ideal pendidikan Islam yang *competitive advantage* di era industri-global.

Dalam sejarah pemikiran Islam sedikitnya ada tiga konstruksi epistemologis teori pengetahuan. *Pertama*, pengetahuan rasional sebagaimana dicerminkan oleh para filosof Muslim, seperti Ibn Sina, al-Farabi, Ibn Bajjah, Ibn Tufail, Ibn Rusyd, dan lain-lain. *Kedua*, pengetahuan inderawi (yang terbatas pada klasifikasi sumber perolehan ilmu pengetahuan) sebagaimana dipraktikkan dalam empirisme Barat. *Ketiga*, pengetahuan *kasyf* yang diperoleh melalui kekuatan intuitif atau *ilham*. Di dunia Islam konstruksi pertama dan ketiga-lah yang lebih banyak dilakukan, sementara yang kedua kurang mendapatkan perhatian yang layak sekalipun al-Qur'an sendiri lebih banyak menekankan perolehan pengetahuan melalui indera. Pada gilirannya pemikiran keilmuan dalam sejarah umat Islam terjebak kepada dikotomi keilmuan yang antagonistik, antara ilmu agama yang diperoleh melalui rasionalitas akal dan kalbu dan ilmu umum yang diperoleh melalui kepekaan inderawi dan eksperimentasi.

Cara berpikir dan mentalitas dikotomik di atas berimplikasi kepada cara pandang seseorang dalam realitas kehidupan. Seseorang yang menekankan kepada formalitas agama akan berpandangan bahwa perubahan (pembaruan berupa: modernisasi, inovasi, [de/re]-konstruksi, dan sebagainya) hanya akan “menggerogoti” otentisitas agama yang sudah diyakini atau jika bukan “memurtadkan” manusia

beragama. Sementara orang yang mencoba mengadaptasi setiap perubahan akan merasa “congkak” dengan sesuatu yang serba modern dan mewah. Idealnya adalah bagaimana “mengawinkan” cara berpikir dan mentalitas ini dalam kerangka integrasi dengan tidak mempertentangkan secara metodologis *shifting paradigm* masing-masing.

Karena epistemologi keilmuan seseorang akan bergerak sesuai perubahan dan perkembangan zaman maka disarankan adanya pemikiran dan mentalitas yang positif dan kreatif, yaitu suatu usaha konstruktif-inovatif secara simultan dan berkesinambungan untuk menemukan kerangka epistemologi/metodologi yang relevan dengan perubahan dan perkembangan. Suatu pemikiran dan mentalitas yang tidak puas terhadap anomali-anomali yang melekat pada baju epistemologi dan metodologi yang selama ini berjalan secara tradisional/konvensional. Gerak-dinamis epistemologi dan metodologi keilmuan itu tidak harus menanggalkan kerangka ontologi dan aksiologinya yang bersifat pasif-represif dari keyakinan beragama. Juga dalam wilayah epistemologi dan metodologi tidak harus dipertentangkan secara diametrikal antara mentalitas positif-aktif dan mentalitas pasif-represif, melainkan diintegrasikan menjadi kekuatan yang sinergis.

Gagasan integrasi atau islamisasi ilmu juga mengimplikasikan ide sekularisasi yang memisahkan yang sakral (bidang studi agama) dan profan (bidang studi agama). Implikasi sekularisasi ini kemudian melahirkan kerancuan paradigmatis pendidikan Islam, antara keyakinan tauhid yang hanya meyakini satu Tuhan dan satu kebenaran Islam dan kenyataan pluralitas yang mengandaikan kesediaan menghormati keyakinan keagamaan orang lain. Adanya kebenaran tunggal ini menjadi akar tumbuhnya sistem dan orientasi keagamaan yang indoktrinatif, bukan edukatif atau pembelajaran. Karena itu, “pendidikan Islam” lebih merupakan indoktrinasi tunggal tentang kebenaran yang tak mungkin dibantah. Akhirnya, ruang kelas laksana “penjara” yang pengap tanpa peluang masuknya udara pemikiran kritis dan kreatif.

Untuk itu, maka usaha pemulihan epistemologi pemikiran pendidikan Islam adalah sesuatu yang urgen. Pendidikan Islam harus diorientasikan kepada usaha menumbuh-kembangkan kesadaran anak didik. Keyakinan kepada Tuhan secara mutlak hendaknya difungsikan sebagai pembebas, penumbuhan kearifan, dan kreativitas. Keyakinan akan keesaan Tuhan bukanlah menghafal nama, sifat, dan kerja-Nya, melainkan bagaimana menyadarkan manusia akan hidup dan kematian bagi tumbuhnya suatu kesadaran ketuhanan sehingga melahirkan komitmen ritual

guna membangun relasi harmonis dan akhlak sosial yang karimah, yaitu suatu paradigma pendidikan yang berakar pada paradigma belajar hidup (*life learning*) dan belajar bagaimana seharusnya ia belajar (*learning how to learn*). Suatu paradigma kependidikan yang menjadikan realitas sebagai sekolah kehidupan untuk (di/mem)-pelajari menuju anak didik yang berkesadaran akan Tuhan dan sosial.

### ***Klasifikasi Kecakapan Akademik***

Pendidikan bukan hanya alih pengetahuan dan pembekalan ketrampilan, tetapi lebih penting dari itu, adalah upaya pembentukan kepribadian yang baik sesuai dengan norma dan nilai yang berlaku dalam suatu masyarakat. Dengan kata lain, mendidik tidak hanya mengajarkan pengetahuan (*transfer of knowledge*) dan keahlian (*profesionalism*) semata karena pengetahuan dan keahlian hanya berpotensi membekali seseorang untuk hidup, untuk mendapatkan pekerjaan yang menghasilkan materi yang diinginkannya. Sementara nilai-nilai insani pada manusia tidak terletak pada volume pengetahuan dan keahlian yang dimilikinya, atau pada kualitas keterampilan teknis yang dikuasainya, melainkan pada kemuliaan akhlak yang dipegangnya.

Terjadinya pelbagai krisis seperti politik, ekonomi, sosial, hukum, retaknya relasi etnis, ras, golongan, dan agama, selama ini dianggap sebagai akibat rendahnya kontribusi pendidikan dalam menanamkan integritas etik dan akhlak pada anak didik. Anggapan ini mungkin ada benarnya jika diamati bahwa pendidikan—khususnya Pendidikan Agama Islam—selama ini lebih terfokus pada pengayaan pengetahuan (*kognitif*) dan minim dalam pembentukan sikap (*afektif*) serta pembiasaan (*psikomotorik*). Selama ini yang berkembang adalah pengajaran daripada pendidikannya, sehingga masalah yang berkaitan dengan *character building* bangsa terabaikan. Karenanya, masalah yang seringkali muncul bukan saja berkaitan dengan rendahnya kualitas lulusan tetapi juga berkaitan dengan masalah keadaban (*civility*) masyarakat pada umumnya. Tidak mengherankan jika pendidikan yang ada sampai dewasa ini tidak berhasil mencetak manusia yang beradab karena kecerdasan yang diperoleh para lulusan sekolah tidak disertai dengan terwujudnya sikap-sikap dan tradisi-tradisi yang luhur (*civilized*).

Sejatinya pendidikan adalah totalitas usaha dan tindakan yang memungkinkan anak didik tumbuh dan berkembang secara serasi antara tiga ranah kecakapan tersebut. Untuk mengimplimentasikan tiga macam kecakapan di atas juga menyarankan kerja pembelajaran yang efektif dengan mengklasifikasikan ke dalam

bagian-bagian kecil berdasarkan taksonomi belajar seperti Bloom. *Pertama*, aspek kognitif bisa dilakukan dengan proses transmisi ilmu agama sebanyak-banyaknya kepada anak didik. Kognisi anak didik menjadi sangat dominan. Termasuk dalam kecakapan ini di antaranya adalah evaluasi, sintesis, analisis, aplikasi, pengertian, dan pengetahuan agama itu sendiri. *Kedua*, aspek afektif dengan mengedepankan transformasi dan internalisasi nilai-nilai agama daripada transmisi kognitif semata. *Ketiga*, aspek psikomotorik dengan upaya lebih menekankan kemampuan/kecakapan anak didik untuk dapat menumbuhkan motivasi dalam diri sendiri sehingga mampu menggerakkan, menjalankan, dan mengaktualisasikan ajaran agama yang telah terinternalisasikan dalam dirinya melalui aspek afeksi.

Sedangkan Taksonomi Gagne mengklasifikasikan kecakapan anak didik ke dalam lima kategori. *Pertama*, kecakapan informasi verbal. Setiap anak didik disarankan menguasai kecakapan informasi verbal ini dengan mengetahui fakta-fakta tertentu, seperti nama tempat, nama benda, dan nama-nama lainnya, serta mampu menceritakan kembali apa yang dipelajarinya secara baik melalui lisan maupun tulisan. *Kedua*, kecakapan intelektual. Setiap anak didik memerlukan kecakapan intelektual mulai dari yang paling sederhana sampai kepada yang paling kompleks. Kecakapan intelektual ini meliputi: kecakapan membedakan (*discriminate*), mendefinisikan konsep mulai dari yang konkret sampai kepada yang abstrak, menguasai prinsip (hukum atau aturan yang mencakup beberapa konsep), dan kecakapan memecahkan masalah. *Ketiga*, kecakapan strategi kognitif. Setiap anak didik harus memiliki kemampuan untuk mengarahkan proses dan manajemen diri serta daya-pikarnya sendiri. Kecakapan strategi kognitif ini berbeda dengan kecakapan intelektual. Kecakapan intelektual lebih menekankan kepada kemampuan anak didik dalam merespon kejadian-kejadian di luar dirinya, atau lebih berorientasi kepada objek, atau kejadian yang terdapat pada lingkungan, seperti kalimat dan grafik atau masalah matematik. Sedangkan kecakapan strategi kognitif adalah bahwa diri anak didik merupakan objek, yaitu “proses berpikir anak didik itu sendiri,” yang menunjukkan kreativitas, kecepatan, ketepatan, dan kritisisme berpikir anak didik. *Keempat*, kecakapan sikap ialah kemampuan anak didik dalam merespon situasi dan keadaan yang melingkupi dirinya dengan baik, penuh pertimbangan logika dan etika, dan menentukan pilihan sesuai kadar yang semestinya. *Kelima*, kecakapan keterampilan motorik. Anak didik hendaknya dibekali secara harmoni akan kecakapan-kecakapan yang memungkinkan untuk mengoordinasikan kekuatan fisik,



kognisi, dan intelektual dalam suatu tindakan. Kemampuan mengendalikan diri merupakan prasyarat bagi peningkatan kualitas kecakapan motorik ini.

### ***Paradigma Metodik Pendidikan Islam***

Merupakan suatu kenyataan dalam pendidikan Islam bahwa kurangnya penekanan pada bagaimana mengubah pengetahuan agama yang bersifat kognitif menjadi makna dan nilai yang mampu *menginstal* pribadi-pribadi yang kokoh melalui metode, teknik, strategi, dan media yang ada. Titik pendekatan yang selama ini berkembang adalah *naturalistik-positivistik* yang mengacu kepada *koherensi-kognitif* daripada bagaimana “perasaan beragama” menyentuh wilayah *moral-praksis*. Lebih daripada itu, kajian-kajian keagamaan dalam konteks pendidikan Islam menitikberatkan kepada aspek *korespondensi-tekstual* yang lebih menekankan pada kemampuan anak didik untuk menghafal teks-teks keagamaan yang sudah ada, daripada *proses-menemukan* teks-teks tersebut. Sejauh tidak “menggeser” prinsip-prinsip dan nilai-nilai keagamaan yang ada dari Kebenaran Tuhan maka perubahan paradigmatis-metodologis dapat dibenarkan sesuai dengan situasi dan kondisi sosio-kemasyarakatan, perkembangan ekonomi, fluktuasi politik, dan perkembangan iptek yang tidak mengenal titik henti.

Sesungguhnya dalam keberagamaan Islam kedua pendekatan, antara doktriner-religius dan saintifik-empiris, harus dijalankan secara bersamaan. Kajian dan pendidikan agama yang hanya menekankan kepada pendekatan doktriner akan cepat membosankan dan artifisial. Sedangkan pendekatan saintifik (*natural science* maupun *behaviour science*) yang tidak diberi muatan doktriner akan menyebabkan anak didik lupa akan sikap dan pandangan hidup yang sebenarnya. Telaah saintifikasi keilmuan dalam pendidikan Islam meniscayakan pula pendekatan doktriner-religius supaya penghayatan nilai-nilai agama tetap dan menjadi kokoh.

Supaya tujuan pendidikan Islam sesuai instruksional-pembelajaran bisa diperoleh dengan maksimal maka penggunaan metode sebagai alat pencapaian mutlak diperlukan, baik yang bersifat polipragmatis maupun monopragmatis. Metode di sini barangkali bukan hanya sesuatu yang mengarah kepada “prosedur pembelajaran” yang lebih bersifat administratif atau taksonomis yang menggambarkan bahwa mendidik hanya diartikan sebagai usaha-usaha aksiomatis, kaku, dan tematis. Tetapi metode juga semestinya diarahkan kepada “cara pembelajaran” yang mengimplikasikan sifat fleksibel (lentur) sesuai situasi dan kondisi, serta mampu

“mempengaruhi” satu sama lain dan terbina saling ketergantungan antara pendidik dan anak didik dalam suasana kebersamaan. Konsistensi dan sistematika penggunaan metode yang efektif merupakan keniscayaan dalam proses pembelajaran dan pendidikan Islam.

Ada beberapa pendekatan yang perlu dikaji berkaitan dengan proses pembelajaran dan pendidikan Islam. *Pertama*, pendekatan psikologis (*psychological approach*). Aspek psikologis manusia ini meliputi aspek rasional/intelektual, aspek emosional, dan aspek ingatan. Aspek rasional/intelektual mendorong manusia untuk memikirkan ciptaan Tuhan di langit dan di bumi, baik induktif maupun deduktif. Aspek emosional mendorong manusia untuk merasakan adanya Kekuasaan Tertinggi yang Gaib sebagai pengendali jalannya alam dan kehidupan. Sedangkan aspek ingatan dan keinginan manusia didorong untuk difungsikan ke dalam kegiatan mengahayati dan mengamalkan nilai-nilai agama yang diturunkan-Nya. Seluruh aspek psikologis manusia sejatinya dibangkitkan untuk dipergunakan semaksimal mungkin bagi kesejahteraan dan kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat.

*Kedua*, pendekatan sosio-kultural (*socio-cultural approach*). Suatu pendekatan yang melihat manusia tidak saja sebagai individu melainkan juga sebagai makhluk sosial-budaya yang memiliki pelbagai potensi yang signifikan bagi pembangunan masyarakat, dan juga mampu membangun sistem budaya dan kebudayaan yang berguna bagi kesejahteraan dan kebahagiaan hidupnya.

*Ketiga*, pendekatan saintifik (*scientific approach*). Suatu pendekatan yang melihat manusia sebagai makhluk potensial dalam menemukan hal-hal baru yang bisa dikembangkan melalui kekuatan intelektual dan emosionalnya menjadi suatu “anyaman” konsep yang bermanfaat bagi kelangsungan hidupnya. Potensi saintifikasi-keilmuan manusia melahirkan sejumlah teknologi dan industri yang tak pernah berhenti. Supaya ilmu pengetahuan dan teknologi serta industri yang dihasilkan oleh daya intelek manusia tidak terjebak kepada kehampaan spiritual (*split personality*) maka penghayatan keagamaan perlu disandingkan.

Pelbagai pendekatan yang dikemukakan di atas menyarankan kecakapan identifikatif dan verifikatif dalam aplikasinya. Sebab transformasi pendidikan Islam mengandaikan adanya kepekaan terhadap materi, metode, dan media pembelajaran serta kompetensi eksistensial anak didik. Yang paling penting dalam proses pembelajaran adalah bagaimana mengaktualisasikan segenap potensi dan kompetensi dasar anak didik. Untuk itu, maka penggunaan pelbagai pendekatan disarankan

berpegang pada prinsip, “*Child Centered Education*,” yaitu memberikan layanan pendidikan yang mengarah kepada peran aktif anak didik daripada pendidik. Aktivitas anak didik diperankan secara maksimal dalam proses pembelajaran dan pendidikan. Guru tak lebih hanya berperan sebagai fasilitator dan supervisor akademik guna mengantarkan kompetensi personal anak didik ke arah yang dituju dalam pendidikan.

Selanjutnya dalam proses pembelajaran dan pendidikan bisa digunakan pelbagai metode sesuai situasi dan kondisi. *Pertama*, metode dialog (*al-hiwâr*). Metode dialog adalah suatu metode pendidikan yang dilakukan dengan percakapan atau tanya jawab antara dua orang atau lebih secara komunikatif mengenai suatu topik. Metode ini banyak digunakan oleh Nabi saw untuk menyampaikan ajaran Islam kepada sahabat/umatnya. Seperti bisa dilihat pada hadis Nabi saw yang menerangkan tentang Iman, Islam, dan Ihsan. Redaksi al-Qur’an sendiri lebih banyak bersifat dialogis dan komunikatif daripada penyampaian melalui doktrin-doktrin formal, seperti dalam kisah-kisah, perumpamaan-perumpamaan, dan penggambaran kegaiban. Metode dialogis ini memberikan kesempatan yang luas kepada anak didik untuk berpikir kritis dan objektif dalam masalah-masalah yang diajarkan sehingga diperoleh formula pengetahuan yang signifikan bagi diri dan sosialnya.

*Kedua*, metode cerita (*al-qishshah*). Metode cerita dimaksudkan untuk memberi pengetahuan dan perasaan kepada anak didik. Al-Qur’an dan hadis lebih banyak meredaksikan kisah untuk menyampaikan pesan-pesannya. Seperti kisah-kisah malaikat, para nabi, umat terkemuka pada zaman dahulu, dan sebagainya; di mana di dalam kisah-kisah itu tersimpan nilai-nilai pedagogis-religius yang memungkinkan anak didik mampu meresapinya melalui nalar intelek dan nalar religiusnya. Anak didik diberi kebebasan untuk menafsirkan dan menginterpretasikan nilai-nilai yang dikandung di dalam kisah-kisah tersebut. Anak didik diharapkan memiliki kepekaan intelektual (*intellectual ability*) sekaligus kepekaan emosional (*emotional maturity*) dalam pembelajaran kisah untuk “dianggit” dalam “anyaman” kehidupan diri dan sosialnya.

*Ketiga*, metode perumpamaan (*al-amtsâl*). Metode perumpamaan adalah suatu metode yang digunakan untuk mengungkapkan suatu sifat dan hakikat dari realitas sesuatu. Perumpamaan dapat dilakukan dengan men-*tasybih*-kan sesuatu (menggambarkan sesuatu dengan sesuatu yang lain yang serupa), seperti mengumpamakan sesuatu yang rasional-abstrak dengan sesuatu yang bisa diindra. Seperti Allah swt mengumpamakan berhala yang dijadikan sesembahan dan penolong

oleh kaum musyrik laksana sarang laba-laba yang rapuh. Allah swt berfirman, “*Perumpamaan orang-orang yang mengambil perlindungan selain Allah swt adalah seperti laba-laba yang membuat rumah. Dan sesungguhnya rumah yang paling lemah adalah rumah laba-laba, jikalau mereka memahaminya*” (QS. al-Ankabût [29]:41). Juga firman-Nya, “*Perumpamaan orang-orang yang dipikulkan kepada mereka kitab Taurat, namun mereka tidak memikulkannya (mereka dibebani untuk mengamalkannya, tetapi mereka tidak mengamalkan apa yang ada di dalamnya) adalah bagaikan keledai yang membawa kitab*” (QS. al-Jumu`ah [62]: 5).

Metode perumpamaan banyak digunakan dalam pendidikan Qur’ani dan Sunnah Nabawi. Tujuan pokok metode ini adalah mendekatkan makna [hal yang abstrak] kepada pemahaman, merangsang pesan dan kesan untuk menumbuhkan pelbagai perasaan ketuhanan, mendidik akal berpikir secara logika, dan menghidupkan serta mendorong naluri atau penghayatan hati secara mendalam. Seperti dilukiskan pada QS. al-Ankabut [29]:41 di atas, betapa orang yang menyembah berhala itu lemah dan tidak masuk akal karena menyembah karya sendiri; laksana rumah laba-laba yang dibangun di atas puing-puing sarangan yang rapuh. Juga orang yang tidak mau beriman dan mengamalkan kitab sucinya laksana keledai yang suka mengeluh dan meronta jika diberikan beban pada punggungnya. Sikap lemah dan rapuh ini merupakan lukisan manusia tak berdaya guna baik bagi diri apalagi sosialnya.

*Keempat*, metode keteladanan (*al-uswah*). Keteladanan pendidikan merupakan syarat mutlak yang harus melekat pada setiap pendidik/guru. Seringkali anak didik itu melakukan suatu tindakan bukan berdasarkan latihan (*trial and error*), tetapi ia melakukan sesuatu yang orang lain melakukannya. Nabi saw mendeskripsikan bahwa keteladanan merupakan cara paling efektif dalam pendidikan kepribadian anak didik. Terutama usia dini sampai remaja dimana anak didik mengalami perkembangan yang cukup fluktuatif dalam fase tersebut. Pada fase demikian anak didik sedang dalam proses identifikasi kepribadian. Telaah psikologis menunjukkan bahwa anak usia dini sampai remaja berada dalam situasi identifikasi kepribadian yang cenderung meniru dan mencontoh orang lain. Dalam konteks pendidikan dan pembelajaran, implementasi metode keteladanan menuntut personifikasi kepribadian pendidik/guru. Begitu urgennya metode ini sehingga al-Qur’an mengabadikan dan melukiskan pribadi Nabi saw dalam relasi dengan sahabat-sahabatnya dengan, “*Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah saw itu teladan yang baik bagimu, yaitu bagi orang-*

*orang yang mengharap (rahmat) Allah dan kedatangan hari akhir, dan dia banyak menyebut Allah” (QS. al-Aḥzâb [33]:21).*

*Kelima, metode sugesti dan hukuman (al-targhîb wa al-tarhîb).* Sugesti adalah janji yang disertai bujukan dan dorongan rasa senang kepada sesuatu yang baik. Anak didik dimotivasi ke arah sesuatu yang baik melalui janji-janji yang memungkinkan mereka untuk aktualisasi. Sedangkan hukuman adalah sanksi implikatif dari kesalahan dan dosa yang dilakukan anak didik supaya mereka tidak mengulangnya. Kedua metode dimaksudkan untuk membentuk kepribadian anak didik yang baik. Ganjaran dan hukuman (*reward and punishment*) diberikan kepada anak didik untuk memotivasi ke arah sikap-sikap yang baik dan sekaligus mencegah dari perilaku-perilaku yang negatif. Jika anak didik berbuat baik maka berhak ia diganjar, dan sebaliknya, jika berbuat salah maka ia berhak menerima hukuman. Ganjaran dan hukuman adalah dua sifat pedagogik untuk membangkitkan pikiran dan menimbulkan kesadaran.

*Keenam, metode nasihat/penyuluhan (al-maw`izhah).* Pemberian nasihat/penyuluhan kepada anak didik adalah sesuatu yang niscaya untuk menumbuhkan kesadaran dan menggugah perasaan serta kemauan untuk mengamalkan apa yang diajarkan/dipelajari. Metode ini dimaksudkan untuk memotivasi anak didik untuk melakukan yang ma`ruf dan menjauhi yang munkar. Penyuluhan bisa diartikan sebagai proses bimbingan kepada anak didik sebagai subjek individu dan sosial yang perlu diaktualisasikan potensi dan kompetensinya secara maksimal. Tentu dalam pemberian bimbingan ini seorang pendidik harus memperhatikan: karakteristik anak didik (kompetensi, potensi, minat, bakat, kecerdasan, dan sikapnya); dan kondisi lingkungan anak didik (lingkungan keluarga, sekolah, maupun masyarakat); kemungkinan-kemungkinan kemampuan dan kesempatan yang dimiliki untuk pembinaan perkembangan anak didik selanjutnya; dan kondisi fisik dan psikis anak didik termasuk yang berkaitan dengan kesulitan-kesulitan emosional yang bisa menghambat perkembangan anak didik.

Pemberian bimbingan dan penyuluhan dalam proses kegiatan pendidikan di sekolah bisa bersifat: 1). Memelihara (*preservative*), yakni membantu memelihara dan menciptakan lingkungan belajar yang kondusif sehingga anak didik dapat tumbuh-berkembang secara optimal; 2). Mencegah (*preventive*), yakni membantu mencegah terjadinya tindakan anak didik dan sivitas akademika yang tidak efektif dan efisien; 3). Menyembuhkan (*curative*), yakni membantu memperbaiki atau menyembuhkan

kekeliruan yang telah terjadi di sekolah; dan 4). Merehabilitasi (*rehabilitation*), yakni menindaklanjuti sesudah anak didik memperoleh bantuan dan bimbingan untuk diusung ke arah yang baik.

*Ketujuh*, metode meyakinkan dan memuaskan (*al-iqnâ` wa al-iqtinâ`*). Metode meyakinkan dan memuaskan adalah metode pendidikan yang dilakukan dengan cara membangkitkan kesadaran anak didik dalam melakukan suatu perbuatan. Islam adalah agama yang sesuai dengan akal-pikiran dan jiwa manusia, bukan ajaran yang bersifat dogmatis. Jangan sampai anak didik di dalam proses pembelajaran dan pendidikan merasa kecewa apalagi putus asa karena hal itu akan berakibat fatal pada kepribadian selanjutnya. Proses pembelajaran dan pendidikan yang meyakinkan dan memuaskan akan mengantarkan anak didik ke arah kesadaran motivasional untuk melangsungkan kegiatan pembelajaran/belajar sepanjang masa. Kekecewaan anak didik terhadap metode dan proses pembelajaran yang disampaikan guru tidak jarang membuat mereka malas belajar. Jadi, penampilan (*performance*) seorang guru dalam proses pembelajaran dan pendidikan merupakan prasyarat betah-tidaknya anak didik di dalam dan untuk belajar.

*Kedelapan*, metode pemahaman dan penalaran (*al-ma`rifah wa al-nazhariyyah*). Metode ini dilakukan dengan membangkitkan akal dan kemampuan berpikir anak didik secara logika. Jika metode meyakinkan dan memuaskan lebih berorientasi kepada pembentukan kesadaran, maka di dalam metode pemahaman dan penalaran ini sasaran utamanya pada pembinaan kemampuan berpikir logika dan kritis. Jika metode meyakinkan dan memuaskan objeknya hati (*qalb*), maka di dalam metode pemahaman dan penalaran adalah akal (*`aql*). Perbedaan ini hanya bersifat konseptual, sedangkan secara operasional dalam kenyataan manusia tidak bisa dikotak-kotakkan, tetapi sebagai satu-kesatuan tak terpisahkan.

*Kesembilan*, metode latihan perbuatan (*al-mumârisah al-`amaliyyah*). Metode latihan perbuatan adalah melatih atau membiasakan anak didik melakukan sesuatu yang baik. Melalui metode ini anak didik diharapkan mengetahui dan sekaligus mengamalkan materi pelajaran yang diajarkan. Terminologi pendidikan modern menyebut metode ini dengan *learning by doing* atau eksperimen di lapangan. Dasar dari metode ini adalah ajaran Islam yang menghendaki adanya kesatuan antara ilmu dan amal, atau antara kata dan perbuatan; ilmu harus diamalkan dan amal harus didasarkan pada ilmu. Anak didik bisa mengaktualisasikan apa yang dipelajari di sekolah ke dalam dunia realitas-nya. Konsep praktikum dan kuliah kerja nyata

merupakan implementasi metode latihan perbuatan yang sampai sekarang masih relevan.

Apapun metode yang digunakan oleh guru/pendidik dalam proses pembelajaran dan pendidikan Islam, yang perlu diperhatikan adalah akomodasi menyeluruh terhadap prinsip-prinsip KBM. *Pertama*, berpusat kepada anak didik (*student oriented*). Guru harus memandang anak didik sebagai sesuatu yang unik, tidak ada dua orang anak didik yang sama, sekalipun mereka kembar satu telur. Anak didik berbeda dalam minat, motivasi, kemauan, kesenangan, pengalaman, dan cara belajar. Suatu kesalahan jika guru memperlakukan mereka secara sama. Gaya belajar (*learning style*) anak didik harus diperhatikan, baik secara visual, auditorial, dan maupun kinestetik. *Kedua*, belajar dengan melakukan (*learning by doing*). Supaya proses pembelajaran itu menyenangkan, maka guru harus menyediakan kesempatan kepada anak didik untuk melakukan apa yang dipelajarinya, sehingga ia memperoleh pengalaman yang nyata. *Ketiga*, mengembangkan kemampuan sosial. Proses pembelajaran dan pendidikan selain sebagai wahana untuk memperoleh pengetahuan, juga sebagai sarana untuk berinteraksi sosial (*learning to life together*). Interaksi sosial dimaksudkan terbinanya pemahaman yang bermakna dalam pergaulan sosial. *Ketiga*, mengembangkan keingintahuan dan imajinasi. Proses pembelajaran dan pendidikan yang baik harus dapat memancing rasa ingin tahu anak didik. Juga yang mampu memompa daya imajinatif anak didik untuk berpikir kritis dan kreatif. *Keempat*, mengembangkan kreativitas dan keterampilan memecahkan masalah. Proses pembelajaran dan pendidikan yang dilakukan oleh guru bagaimana merangsang kreativitas dan daya imajinasi untuk menemukan jawaban terhadap setiap masalah yang dihadapi oleh anak didik.

Pelbagai model dan paradigma metodik bisa diuji-cobakan untuk memperkaya program pembelajaran dan pendidikan sesuai situasi dan kondisi riil masing-masing lembaga pendidikan yang ada. Metode dan strategi hanya alat yang bisa dipakai sesuai kebutuhan masing-masing pengguna pendidikan—khususnya pendidik dan anak didik—supaya mereka lebih kreatif dan rekreatif dalam menjalankan aktivitas pendidikan. Yang paling penting adalah terwujudnya kompetensi anak didik yang mencerminkan keseimbangan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik, sejalan dengan visi pendidikan kontemporer: *learning to know, learning to do, learning to be, learning to life together, learning how to learn*, dan sebagainya.

## E. Guru sebagai Ujung Tombak Keberhasilan Siswa

*Al-Tharîqah Ahammu min al-Mâddah  
Walâkin al-Mudarris Ahammu min al-Tharîqah*  
(Metode [pembelajaran] lebih penting daripada materi [belajar]  
Akan tetapi eksistensi guru [dalam proses belajar-mengajar] jauh lebih penting  
daripada metode [pembelajaran] itu sendiri).

Diskursus mengenai unsur determinan pendidikan nampaknya masih menarik dan aktual dibicarakan. Sebagian ahli dan pemerhati pendidikan berpandangan bahwa guru merupakan unsur determinan pendidikan yang paling utama. Pandangan ini melahirkan pola pendidikan *teacher centered*, guru adalah sentral proses pendidikan. Sebaliknya, sebagian berpandangan bahwa anak didik/siswa-lah yang menjadi unsur determinan pendidikan. Pandangan ini mengimplikasikan pola pendidikan *student centered*, anak didik merupakan sentral orientasi dalam proses pendidikan.

Kedua pandangan di atas semula berawal dari paradigma kependidikan yang mengatakan bahwa proses pendidikan bisa terjadi cukup dengan adanya guru dan anak didik. Keduanya merupakan unsur determinan pendidikan. Nabi saw bersabda, “*Guru dan anak didik bersekutu dalam memperoleh pahala*” (HR. Sa`id ibn Muhammad). Sekalipun dewasa ini dikembangkan corak pendidikan yang lebih berorientasi kepada kompetensi anak didik (*student oriented*), namun kenyataan ini tidak mengurangi arti dan peran guru dalam proses pendidikan. Pada pola pendidikan apa pun eksistensi guru tetap penting. Guru tetap merupakan unsur dasar pendidikan yang sangat berpengaruh terhadap proses pendidikan itu sendiri.

Dalam perspektif pendidikan Islam keberadaan, peranan, dan fungsi guru merupakan keharusan yang tak diingkari. Tidak ada pendidikan tanpa “kehadiran” guru. Guru merupakan penentu arah dan sitematika pembelajaran mulai dari kurikulum, sarana, bentuk-pola, sampai kepada usaha bagaimana anak didik seharusnya belajar dengan baik dan benar dalam rangka mengakses diri akan pengetahuan dan nilai-nilai hidup. Guru merupakan *resi* yang berperan sebagai “pemberi petunjuk” ke arah masa depan anak didik yang lebih baik.

Peran dan tanggungjawab guru dalam proses pendidikan sangat berat. Apalagi dalam konteks pendidikan Islam, di mana semua aspek kependidikan dalam Islam terkait dengan nilai-nilai (*value bound*), yang melihat guru bukan saja pada penguasaan material-pengetahuan tetapi juga pada investasi nilai-nilai moral dan spiritual yang diembannya untuk ditransformasikan ke arah pembentukan kepribadian



anak didik. Sebagai komponen paling pokok dalam pendidikan Islam, guru dituntut bagaimana membimbing, melatih, dan membiasakan anak didik berperilaku yang baik. Karena itu, eksistensi guru tidak saja mengajarkan tetapi sekaligus mempraktikkan ajaran-ajaran dan nilai-nilai kependidikan Islam.

Begitu mulianya posisi guru dalam pendidikan Islam, al-Zarnuji dalam kitabnya *Ta`lîm al-Muta`allim Tharîqah al-Ta`allum* mengingatkan bahwa anak didik (*thâlib al-ilm*) tidak akan memperoleh ilmu dan tidak akan mendapatkan manfaat dari ilmu itu kecuali menghargai ilmu dan orang yang berilmu, serta menaruh hormat kepada guru. Sehingga al-Zarnuji mengingatkan anak didik untuk tidak memilih mata pelajaran kecuali atas izin guru. Berkaitan dengan kemuliaan guru dalam mengajar dan mendidik, penyair Muslim terkenal Ahmad Syauqi mengidentifikasi laksana Rasul bagi kaumnya. Sebagaimana dilukiskan dalam syairnya, “*Qum li al-Mu`allim wa Qihi al-Tabjîlâ=Kâda al-Mu`allim ‘an Yakûna Rasûlâ*” (Berdirilah kamu di saat guru datang dan jagalah kehormatannya=karena eksistensi guru itu *nyaris* laksana Rasul bagi umatnya). Guru, demikian Syauqi, bapak spiritual bagi anak didik. Guru adalah pribadi yang menyuguhkan makanan kejiwaan (*taghdziyah al-nafs*), membenahi dan membangun akhlak (*tahdzîb al-akhlâq wa taqwîmuhâ*) bagi anak didik, dan mengantarkan mereka ke arah kehormatan hidup (Muhammad `Athiyah al-Abrasyî, *al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah wa Falâsifatuhâ* [Mesir: Isâ al-Bâbî al-Halabî, t.th.: 139]).

Sekalipun demikian guru juga diharapkan mampu memetakan mata pelajaran-mata pelajaran yang sesuai dengan kompetensi intelektual dan emosional anak didik. Guru harus memperhatikan kecenderungan kejiwaan anak didik supaya mereka tidak bosan dalam belajar. Ibn Sina (w. 1037), filosof Muslim terkemuka, sebagaimana dikutip Muhammad `Athiyah al-Abrasyî, mengatakan:

“...Tidak semua pekerjaan yang dikehendaki anak didik memungkinkan dan sesuai baginya, akan tetapi yang mungkin adalah yang sesuai dengan *thabî`ah*-nya. Sekiranya kesusastaan dan pekerjaan-pekerjaan dapat memenuhi kehendak dan keinginan semua orang, tanpa memerlukan kecocokan dan kesesuaian, tidak seorang pun yang tidak menguasai sastra dan tidak memiliki pekerjaan; dan pasti semua akan berlomba-lomba memilih sastra yang tinggi dan pekerjaan yang menguntungkan... Kadang-kadang di sana terdapat tabiat-tabiat manusia yang tidak sesuai dengan sastra dan pekerjaan, karena itu di dalam dirinya tidak ada sesuatu apa pun... Oleh sebab itu, seharusnya bagi seorang pendidik [guru] anak-anak, apabila hendak memilih pekerjaan, ia lebih dahulu harus mengukur tabiat dan keinginannya, dan menguji kepintarannya supaya ia bisa memilih baginya pekerjaan yang sesuai” (Muhammad `Athiyah al-Abrasyî, *al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah wa Falâsifatuhâ* [Mesir: Isâ al-Bâbî al-Halabî, t.th.], h. 191).

Sumbangan berharga bagi filsafat pendidikan Islam adalah pandangan yang menyatakan bahwa guru harus memperhatikan kecenderungan dan kesenangan anak didik akan suatu pelajaran. Kompetensi personal anak didik merupakan unsur utama yang harus diidentifikasi ke arah satuan pembelajaran dan pendidikan. Jauh sebelum dikenalkannya konsep Kurikulum Berbasis Kompetensi (*Competence Based Curricullum*), al-Thûsî sebagaimana dikutip Muhammad Jawwâd Ridlâ dalam *al-Fikr al-Tarbawî al-Islâmî* menyarankan bahwa seorang guru sudah seharusnya untuk meletakkan mata pelajaran yang sesuai dengan kompetensi anak didik, mudah dipahami, dan sesuai dengan kompetensi intelektualitasnya, bukan pelajaran yang “melangit” yang tak mungkin dicerna oleh akal (Muhammad Jawwâd Ridlâ, *al-Fikr al-Tarbawî al-Islâmî* [Mesir: Dâr al-Fikr al-`Arabî, t. th.:98]).

Karena itu, *performance* guru menentukan berhasil-tidaknya proses pembelajaran. Sikap dan kepribadian guru dengan memberikan sepenuhnya perhatian, pemahaman, dan pengertian kepada anak didik diyakini memompa motivasi dan meningkatkan prestasi mereka. Citra positif guru diyakini mampu mendongkrak respon dan supportivitas anak didik dalam meraih kesuksesan dalam belajar. Aspek humanis—mempersepsi diri seperti manusia biasa dan memperlakukan orang lain sebagaimana seharusnya manusia—guru berpretensi positif bagi pengembangan atmosfer yang kondusif untuk belajar. Untuk itu, verifikasi dan identifikasi kompetensial anak didik mutlak dilakukan oleh guru. Asumsi yang mendasari bahwa jika proses pembelajaran di sekolah memenuhi kebutuhan-kebutuhan intelektual dan emosional anak didik maka dimungkinkan terciptanya proses belajar-mengajar berjalan dengan lancar dan menyenangkan.

### ***Guru: Antara Profesi dan Prestasi***

Profesionalisme guru kiranya merupakan kunci pokok kelancaran dan kesuksesan proses pembelajaran di sekolah. Karena hanya guru yang profesional yang bisa menciptakan situasi aktif anak didik dalam kegiatan pembelajaran. Guru yang profesional diyakini mampu mengantarkan anak didik dalam pembelajaran untuk menemukan, mengelola dan memadukan perolehannya, dan memecahkan persoalan-persoalan yang berkaitan dengan pengetahuan, sikap, dan nilai maupun ketrampilan hidupnya. Guru yang profesional diyakini mampu memungkinkan anak didik berpikir, bersikap, dan bertindak kreatif.

Telaah atas eksistensi guru/keguruan dalam literatur kependidikan Islam menyatakan bahwa guru harus memiliki karakteristik profesional. *Pertama*, komitmen terhadap profesionalitas, yang melekat pada dirinya sikap dedikatif, komitmen terhadap mutu proses dan hasil kerja (produk), dan sikap *continous improvement* (improvisasi berkelanjutan). *Kedua*, menguasai dan mampu mengembangkan serta menjelaskan fungsi ilmu dalam kehidupan, mampu menjelaskan dimensi teoritis dan praktisnya. Atau dengan kata lain, mampu melakukan transformasi, internalisasi, dan implementasi ilmu kepada anak didik. *Ketiga*, mendidik dan menyiapkan anak didik yang memiliki kemampuan berkreasi, mengatur dan memelihara hasil kreasinya supaya tidak menimbulkan malapetaka bagi diri, masyarakat, dan lingkungannya. *Keempat*, mampu menjadikan dirinya sebagai model dan pusat anutan (*centre of self-identification*), teladan, dan konsultan bagi anak didiknya. *Kelima*, mampu bertanggungjawab dalam membangun peradaban di masa depan (*civilization of the future*) (Muhaimin, 2002:14-15).

Cukup banyak aneka sifat dan ciri guru yang profesional. Robert W. Richey (1974) mengemukakan delapan ciri-ciri guru yang profesional. *Pertama*, lebih mementingkan pelayanan yang ideal dibandingkan dengan kepentingan pribadi. *Kedua*, sebagai seorang pekerja profesional, secara relatif memerlukan waktu yang panjang untuk mempelajari konsep-konsep seperti prinsip-prinsip pengetahuan khusus yang mendukung keahliannya. *Ketiga*, memiliki kualifikasi tertentu untuk memasuki profesi tersebut serta mampu mengikuti perkembangan dalam perkembangan dalam pertumbuhan jabatan. *Keempat*, memiliki kode etik yang mengatur keanggotaan, tingkah laku, sikap, dan cara kerja. *Kelima*, membutuhkan kegiatan intelektual yang tinggi. *Keenam*, adanya organisasi yang dapat meningkatkan standar pelayanan, disiplin diri dalam profesi, dan kesejahteraan anggotanya. *Ketujuh*, memberikan kesempatan untuk kemajuan, spesialisasi, dan kemandirian. *Kedelapan*, memandang profesi sebagai suatu karier hidup dan menjadikan diri sebagai profesional yang permanen (Suharsimi Arikunto, 1990:235-236).

H.M. Arifin (1991:106) menegaskan bahwa guru yang profesional adalah guru yang mampu mengejawantahkan seperangkat fungsi dan tugas keguruan dalam lapangan pendidikan berdasarkan keahlian yang diperoleh melalui pendidikan dan latihan khusus di bidang pekerjaan yang mampu mengembangkan kekerjanya itu secara ilmiah di samping mampu menekuni profesinya selama hidupnya. Yaitu guru yang memiliki kompetensi keguruan berkat pendidikan dan latihan di lembaga

pendidikan guru dalam jangka waktu tertentu. Tidak hanya itu, guru yang profesional adalah guru yang memiliki kecakapan dalam manajemen kelas dalam rangka proses pembelajaran yang efektif dan efisien.

Jika profesionalisme keguruan itu dikaitkan dengan akuntabilitas publik maka profesi guru bukanlah hal yang ringan, melainkan sesuatu yang mengharuskan pelayanan di tingkat kualifikasi profesional yang lebih memadai. Secara sederhana kualifikasi profesional kependidikan guru bisa dijelaskan dengan: *Pertama*, kapabilitas personal (*person capability*). Artinya, guru diharapkan memiliki pengetahuan, kecakapan, dan keterampilan serta sikap yang lebih mantap dan memadai sehingga mampu mengelola proses pembelajaran secara efektif. *Kedua*, guru sebagai *inovator* yang berarti memiliki komitmen terhadap upaya perubahan dan reformasi. Guru diharapkan memiliki pengetahuan, kecakapan, dan keterampilan serta sikap yang tepat terhadap pembaruan dan sekaligus penyebar ide pembaruan yang efektif. *Ketiga*, guru sebagai *developer* yang berarti ia harus memiliki visi keguruan yang mantap dan luas perspektifnya. Guru harus mampu dan mau melihat jauh ke depan (*the future thinking*) dalam menjawab tantangan-tantangan zaman yang dihadapi oleh sektor pendidikan sebagai sebuah sistem.

Selain persyaratan profesional di atas, guru juga disarankan memiliki kepekaan emosional sehingga ia merasa senang dalam menjalankan profesinya. Guru dalam bekerja didorong oleh hati-nuraninya untuk mendidik anak didik. Panggilan hati nurani guru merupakan dasar-kejiwaan yang harus melekat pada guru untuk melakukan kegiatan pembelajaran dan pendidikan. Karena itu, eksistensi yang seringkali dilekatkan pada guru adalah pembimbing, pengasuh, resi, dan bahkan guru spiritual.

Profesionalisme guru dalam konteks pembelajaran lebih kepada kemampuan guru dalam mendesain strategi pembelajaran di kelas maupun di luar kelas. Strategi pembelajaran merupakan elemen paling penting yang harus dikuasai oleh guru yang profesional, baik mengenai definisi, klasifikasi, metode, dan teknik pembelajaran. Ada empat hal yang harus dijalankan guru yang profesional berkaitan dengan strategi pembelajaran. *Pertama*, mengidentifikasi serta menetapkan spesifikasi dan kualifikasi perubahan tingkah-laku serta kepribadian anak didik yang diharapkan. *Kedua*, memilih sistem pendekatan pembelajaran berdasarkan aspirasi dan pandangan hidup masyarakat. *Ketiga*, memilih dan menetapkan metode dan teknik pembelajaran yang dianggap paling tepat dan efektif dalam pencapaian tujuan pembelajaran. Pemilihan

metode dan teknik pembelajaran ini berkaitan dengan pemilihan media pembelajaran dan pengelolaan kelas. *Keempat*, menetapkan norma-norma dan batas minimal keberhasilan atau kriteria serta standar keberhasilan untuk dapat menjadi pedoman dalam melakukan evaluasi.

Profesionalisme guru yang berkaitan dengan pendekatan pembelajaran bisa diklasifikasikan ke dalam tiga hal penting, yaitu: *model pembelajaran* yang meliputi guru menyampaikan dan anak didik menerima materi pelajaran (*expository teaching-receptive learning*), pembelajaran aktif yang berpusat pada anak didik dan guru sebagai fasilitator (*active learning*), situasi interaktif antara guru dan anak didik (*interactive learning*), dan anak didik dimotivasi untuk mencari, menemukan, dan memecahkan masalah sendiri (*inquiry-discovery-problem solving*); *pengelolaan kelas* yang meliputi pendekatan klasikal, kelompok, dan individual; dan *sasaran pembelajaran* yang meliputi pendekatan pengalaman, pembiasaan, emosional, rasional, dan fungsional.

Apapun alasan yang diajukan dalam konteks profesionalisme guru kiranya etos kerja keguruan dan mutu produk kerja perlu ditingkatkan. Keberhasilan dan kegagalan guru dalam meningkatkan mutu hasil pendidikan sedikitnya bisa dipahami melalui profil lulusannya. Pada tingkat pendidikan SMA dan MA, seberapa banyak lulusannya masuk di Perguruan Tinggi (PT). Pada tingkat sekolah kejuruan/keguruan seperti SMK, seberapa banyak lulusannya diserap ke dalam lapangan kerja. Pada tingkat universitas seberapa banyak lulusannya diterima memasuki sektor profesional publik dan melanjutkan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Jadi, prestasi anak didik memasuki dunia kerja profesional merupakan barometer keberhasilan kinerja profesional keguruan dan kependidikan di sekolah.

### ***Guru: Antara Panggilan Profesi dan “Jihad”***

Tugas keguruan sejatinya bukan hanya panggilan kerja profesional melainkan juga pengabdian kepada sesuatu. Profesi keguruan bukan hanya kerja mencari nafkah keseharian, melainkan juga panggilan “jihad” untuk mencurahkan segala kemampuan untuk mencari ridla Tuhan. Jika panggilan profesi guru hanya dibatasi oleh ruang dan waktu profesional, maka di dalam panggilan jihad seorang guru tidak mengenal ruang dan waktu bekerja. Juga panggilan profesi lebih berorientasi kepada materi, maka panggilan jihad lebih kepada pengabdian dan pelayanan tanpa balasan. Jika ada guru

yang menyatakan dirinya sedang “berjihad” di jalan Tuhan dengan mengharapkan sesuatu yang bersifat material, maka ia tak lebih hanya “makelar” kependidikan.

Guru, dalam konteks jihad pembelajaran, mensyaratkan adanya kebeningan jiwa dan keikhlasan diri ketika melakukan aktivitas pembelajaran/pendidikan. Muhammad `Athiyyah al-Abrâsyî mengidentifikasi delapan sifat yang harus dimiliki seorang guru. *Pertama*, zuhud yakni mengajar adalah untuk ridla Allah swt. Seorang guru yang mengajar karena panggilan ibadah dan mencari ridla Tuhan dia akan mengajar bukan karena adanya upah, gaji, dan hadiah yang bakal diberikan kepadanya. *Kedua*, guru harus suci dari cacat fisik maupun mental. Nabi saw bersabda, “*Ada dua golongan umat-ku yang bakal celaka, yaitu orang alim yang dusta dan hamba yang bodoh, sebaik-baik pilihan adalah pilihan kaum intelektual dan sejelek-jelek kejelekan adalah kaum yang bodoh.*” *Ketiga*, ikhlash dalam bekerja. Keikhlasan seorang guru berpretensi kepada kesuksesan mengajar dan anak didik dalam meraih masa depan. *Keempat*, kemurahan hati (*al-hilm*). Guru yang murah hati adalah guru yang mampu mencurahkan segenap perhatiannya pada anak didik, menghindarkan diri dari kemarahan, dan sabar dalam segala persoalan yang dihadapinya. *Kelima*, kemuliaan dan kewibawaan (*al-haibah wa al-waqâr*). Sikap yang mulai dan berwibawa pada pribadi guru memungkinkan anak didik untuk mematuhi norma dan nilai kependidikan. *Keenam*, memposisikan diri sebagai orang tua (*an yakûna aban*) yang mengasuh, mendidik, dan membimbing anak didik ke arah perkembangan kepribadian yang baik. Seorang guru harus mampu bergaul dan mengakrabi anak didik layaknya orang tua sama anak-anaknya. *Ketujuh*, guru harus memahami kompetensi anak didik secara menyeluruh baik mengenai tabiat, kecenderungan, tradisi, keinginan, dan kompetensi daya pikirnya. *Kedelapan*, konsisten dalam penguasaan materi pelajaran. Artinya, seorang guru benar-benar harus memiliki kompetensi profesional di bidang materi yang diajarkannya kepada anak didik (Muhammad `Athiyah al-Abrasyî, *al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah wa Falâsifatuhâ* [Mesir: Isâ al-Bâbî al-Halabî, t.th.:140-143]).

Mâjid `Irsân al-Kailânî juga menegaskan bahwa ilmu dan jihad merupakan dua entitas tak terpisahkan dalam Tradisi (Mâjid `Irsân al-Kailânî, *al-Fikr al-Tarbawî `inda Ibn Taimiyyah* [Madinah: Maktabah al-Turâts, t.th.:179]). Keduanya merupakan cikal-kunci keberhasilan proses pembelajaran dan pendidikan dalam Islam. Sabda Nabi saw, “*Sampaikanlah dari-ku sekalipun satu ayat,*” merupakan instruksi teologis untuk berjihad dalam mentransformasikan ilmu pengetahuan. Profesi mengajar dan

mendidik harus dilandasi dengan sikap mengabdikan dan berjihad di jalan ridha Tuhan, bukan karena adanya gaji dan upah material. Guru yang dilandasi sikap mengabdikan dan berjihad akan bekerja secara *full-time* dan tak mengenal keluh-kesah dalam menjalankan profesinya. Guru yang dilandasi sikap mengabdikan dan berjihad akan “mengerami” anak didiknya sampai mereka meraih prestasi akademik dan bahkan pekerjaan yang layak bagi mereka. Guru yang dilandasi sikap mengabdikan dan berjihad akan mencurahkan segenap gerak nafasnya untuk anak didiknya.

#### **F. Kurikulum Sekolah: Dari CBSA sampai KBK**

Tiga unsur pokok yang menentukan berhasil-tidaknya proses pembelajaran adalah kurikulum, sumber daya pendidikan, dan kualitas pembelajaran. Kurikulum dalam satuan pendidikan adalah ruh. Desain kurikulum memiliki korelasi positif dengan hidup dan matinya proses pembelajaran di sekolah. Sebagai ruh bagi hidup dan matinya proses pendidikan di sekolah, kurikulum memiliki peranan penting yang perlu ditelaah dan dikaji. Karena kurikulum itu merupakan takaran kualitatif dari tiga jenis kompetensi yang harus dikuasai, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotorik. Tiga kompetensi ini harus “diramu” di dalam desain kurikulum untuk mencapai tujuan pembelajaran dan pendidikan di sekolah.

Perubahan-perubahan ke arah desain kurikulum sepanjang sejarah pendidikan di Indonesia tak pernah berakhir di ujung penyelesaian. Kurikulum 1994, misalnya, pernah mengemuka sebagai alternatif desain kurikulum yang mengembangkan ‘Cara Siswa Belajar Aktif’ (CBSA) dan keseimbangan muatan antara Kurikulum Nasional (Kurnas) dan Kurikulum Lokal (Kurlok). Pelbagai program kependidikan diacu ke arah pengembangan kurikulum 1994 dengan mengembangkan, menjabarkan, dan menambahkan sesuai kebutuhan riil di masyarakat sekolah. Sebab pengembangan kurikulum sekolah tidak bisa dilepaskan dari keterkaitannya dengan perkembangan budaya, tradisi, dan peradaban masyarakat yang ada serta ilmu pengetahuan dan teknologi.

Dengan mengacu kepada kerangka nasional maka kurikulum yang didesain itu mampu mengimplikasikan pikiran-pikiran dan sikap-sikap “nasionalis” kebangsaan yang utuh, seperti kebebasan, toleran, pluralis, non-sektarian, dan multikulturalis. Indonesia yang terdiri dari pelbagai etnik, suku, budaya, dan agama mengharuskan dibangunnya desain kurikulum yang berwawasan kenegaraan dan kebangsaan yang multikultural; sehingga konstruksi pendidikan yang ada mampu melahirkan manusia-

manusia yang menyadari dan menghargai lingkungan sosial, budaya, dan alam-nya. Melalui pendidikan diharapkan dapat tumbuh sumber daya manusia berkualitas yang akrab dan peduli terhadap lingkungannya secara luas.

Sementara kurikulum lokal dimaksudkan anak didik memiliki kualitas kompetensial sesuai dengan diri dan lingkungan sekitarnya. Penekanan kepada pengalaman dan pengamalan keterampilan dalam konteks kurikulum lokal diproyeksikan kepada pembentukan anak didik yang memiliki kualitas terampil, mandiri, religius, dan berwawasan masa depan. Secara sederhana melalui pembelajaran kurikulum lokal anak didik diharapkan: mengenal dan menghargai potensi-potensi yang dimiliki diri dan lingkungannya; menjadi lebih akrab dan mencintai lingkungannya; memiliki bekal kemampuan dan keterampilan serta wawasan tentang daerahnya secara lengkap dan utuh sehingga mampu bersosialisasi dengan lingkungannya; dan memiliki bekal keterampilan praktis yang dapat dijadikan modal untuk membantu kehidupan diri, orang tua, dan semuanya. Kurikulum lokal harus diacu kepada keadaan dan kebutuhan daerah, lingkungan sosial dan budaya, dan pencapaian kualitas pembelajaran yang berpretensi penting bagi kelangsungan (*sustainability*) sekolah.

### ***CBSA atau KBK***

Sistem pola pembelajaran yang efektif (*effective learning*) dan konsep cara belajar siswa aktif (*active student learning*) sesungguhnya sudah lama dikenal. Sejak diberlakukannya kurikulum 1994 sudah disarankan penerapan CBSA itu, sekalipun implementasinya di sekolah masih kurang. Hal ini disebabkan antara lain oleh kebijakan politik (*political will*) pemerintah yang sentralistik dan instruksionistik. Kebijakan politik pemerintah saat itu memasung kreativitas dan produktivitas lokal yang ingin berkembang. Di samping kurikulum 1994 masih menyimpan beberapa kelemahan seperti sarat materi dibandingkan dengan alokasi jam pelajaran yang tersedia, banyak pengulangan dan duplikasi, dan kurang fungsional bagi kepentingan anak didik untuk hidup maupun melanjutkan studi ke jenjang yang lebih tinggi.

CBSA sesungguhnya menyarankan adanya pembelajaran aktif (*active learning*) dimana pembelajaran berpusat kepada anak didik (*student oriented*) dan guru berperan sebagai fasilitator yang menggerakkan aktivitas belajar (*learning by doing*). Hanya peran strategis CBSA ini sampai sekarang dipahami secara parsial oleh para pengambil kebijakan, pemerhati, dan pelaku pendidikan. Interrelasi dan interaksi



dialogis antara guru dan anak didik dalam konteks CBSA sejatinya menjadi amunisi bagi pengembangan keingintahuan dan imajinasi anak didik.

Jadi, CBSA dan Kurlok semula sudah diorientasikan kepada pencapaian kompetensi (*attainment targets*) daripada penguasaan materi, lebih mengakomodasikan keragaman kebutuhan dan sumber daya pendidikan yang tersedia, dan memberikan kebebasan yang lebih luas kepada pelaksana pendidikan di lapangan untuk mengembangkan dan melaksanakan program pembelajaran sesuai kebutuhan masyarakat sekolah.

KBK/Kurikulum Berbasis Kompetensi (*Competent Based Curriculum*)—yang diintrodusir oleh pelbagai surat keputusan, seperti dalam pembelajaran di Perguruan Tinggi dikeluarkan SK Mendiknas No. 232/U/2000 tentang Pedoman Penyusunan Kurikulum Pendidikan Tinggi dan Penilaian Hasil Belajar Mahasiswa, SK Mendiknas No. 045/U/2002 tentang Kurikulum Inti Pendidikan Tinggi, dan SK Dirjen Dikti Depdiknas No. 38/DIKTI/Kep./2002 tentang Rambu-Rambu Pelaksanaan Mata Kuliah Pengembangan Kepribadian di Perguruan Tinggi—sesungguhnya adalah pengejawantahan lebih jelas daripada CBSA. KBK adalah kurikulum yang didesain untuk meningkatkan mutu pendidikan yang berpijak pada kualitas kompetensi anak didik. KBK yang ditawarkan sebagai solusi keruwetan kurikulum yang terjadi selama ini adalah untuk memberikan ketrampilan dan keahlian bertahan hidup (*survive*) dalam perubahan, pertentangan, ketidakpastian, dan kerumitan-kerumitan lainnya. KBK ditujukan untuk mewujudkan tamatan yang kompeten dan cerdas dalam membangun identitas budaya dan bangsa. KBK juga diharapkan memaksimalkan pengetahuan, keterampilan, dan pengalaman belajar untuk membangun integritas sosial dan karakter nasional yang berkeadaban.

Untuk mengetahui kerangka KBK ini kiranya tulisan Muhaimin (2003) yang berjudul “Kurikulum Berbasis Kompetensi dan *Life Skill*” dalam *Tarbiyah Plus*, perlu diapresiasi. Teori kurikulum, demikian Muhaimin, sedikitnya mengacu kepada empat pendekatan yang dapat digunakan dalam pengembangannya. *Pertama*, pendekatan subjek akademik. Pendekatan ini menyarankan adanya konstruksi kurikulum atau penyusunan program pendidikan didasarkan pada sistematisasi disiplin ilmu. Setiap ilmu memiliki sistematisasi tertentu yang berbeda dengan sistematisasi ilmu lainnya. Pengembangan kurikulum dengan pendekatan subjek akademik dilakukan dengan cara menetapkan lebih dahulu mata pelajaran/mata kuliah apa yang harus dipelajari anak didik, yang diperlukan untuk persiapan pengembangan disiplin ilmu.

*Kedua*, pendekatan humanistik. Pendekatan ini bertolak dari ide “memanusiakan manusia.” Penciptaan konteks yang akan memberi peluang manusia untuk menjadi lebih *human* dan mempertinggi harkat manusia, adalah dasar filosofi, teori, evaluasi, dan pengembangan program pendidikan.

*Ketiga*, pendekatan teknologistik. Pendekatan ini menyarankan adanya kurikulum dan program pendidikan yang mengakomodasi dan bertolak dari *analisis kompetensi* yang dibutuhkan untuk tugas-tugas tertentu. Materi yang diajarkan, strategi pembelajaran yang diterapkan, dan kriteria evaluasi yang dicanangkan harus ditetapkan berdasarkan analisis kompetensi tersebut.

*Keempat*, pendekatan rekonstruksi sosial. Pendekatan ini menyarankan bahwa dalam menyusun kurikulum dan program pendidikan keahlian untuk bertolak dari problem-problem yang dihadapi masyarakat, untuk selanjutnya memerankan ilmu dan teknologi sebagai solusi pemecahannya secara kooperatif dan kolaboratif.

KBK dilihat dari perspektif pendekatan di atas lebih mengarah kepada kecakapan hidup (*life skill*), baik secara personal (*personal skill or self awareness*) maupun sosial (*social skill*), baik kecakapan berwiraswasta (*entrepreneurship skill*) maupun kecakapan kepemimpinan (*leadership skill*), baik kecakapan berpikir ilmiah (*academic or scientific skill*) maupun kecakapan vokasional/kejuruan (*vocational skill*). Kecakapan personal (*personal skill*) mencakup: penghayatan diri sebagai hamba dan sekaligus khalifah Tuhan di bumi, anggota masyarakat, dan warga-negara; kesadaran akan kelebihan dan kekuarangan diri untuk “disyukuri” menjadi modal pengembangan dan peningkatan diri yang berguna. Termasuk dalam kecakapan personal adalah *thinking skill* yang mencakup: kecakapan mengakses informasi (*information searching skill*); kecakapan mengolah informasi dan mengambil keputusan (*information processing and decision making skill*); dan kecakapan memecahkan masalah secara kreatif (*creative problem solving skill*). Sedangkan kecakapan sosial mencakup: kecakapan komunikasi dengan empati (*communication skill*) dan kecakapan bekerjasama (*collaboration skill*).

Kecakapan berwiraswasta (*entrepreneurship skill*) diharapkan memiliki jiwa kemandirian dan berani menghadapi problematika hidup secara wajar tanpa merasa tertekan, proaktif, kreatif, dan solutif. Sedangkan kecakapan kepemimpinan (*leadership skill*) dimaksudkan anak didik memiliki kecakapan memimpin, mengelola, dan mengadaptasi dirinya sesuai tuntutan dan kebutuhan hidupnya di pelbagai kamajuan zaman.

Kecakapan berpikir ilmiah (*academic or scientific skill*) yang diangankan dalam KBK mencakup: kecakapan mengidentifikasi variabel; kecakapan merumuskan hipotesis; dan kecakapan melaksanakan penelitian/kependidikan. Sedangkan kecakapan vokasional atau keterampilan kejuruan (*vocational skill*) dimaksudkan anak didik memiliki keterampilan yang profesional berkaitan dengan pekerjaan tertentu yang terdapat di lingkungan-nya.

Untuk mewujudkan pelbagai kompetensi di atas ke dalam desain KBK, menurut Muhaimin, hal pertama yang mesti dilakukan adalah identifikasi kompetensi dengan menetapkan dan mendeskripsikan ciri-ciri, jenis, dan mutu kompetensi. Identifikasi dan klasifikasi kompetensi kemudian dijabarkan ke dalam Tujuan Pembelajaran Umum dan Tujuan Pembelajaran Khusus (TPU dan TPK). Tujuan pembelajaran itu harus mencerminkan usaha peningkatan kompetensi dasar (*basic skill*) seperti menulis, membaca, aritmatika dan matematika, berbicara, dan mendengarkan; kompetensi berpikir (*thinking skill*) seperti berpikir kreatif, mengambil keputusan, memecahkan masalah, memvisualisasikan sesuatu yang direkan dalam otaknya, mengerti bagaimana seharusnya ia belajar dan berpikir; dan kompetensi kualitas personal (*personal quality skill*) seperti perasaan memiliki dan bertanggungjawab, kepribadian yang berharga (*self-esteem*), kepribadian sosial (*self-sociability*), dan kepribadian yang integral (*self-integrity*).

Semangat KBK bermula dari ungkapan Latin, “*non multa sed multum*,” artinya yang penting bukan banyaknya, tetapi mendalamnya; atau yang penting bukan kuantitasnya, tetapi kualitasnya (Baskoro Poedjinoegroho E, “KBK Memberdaya atau Memperdaya Guru,” dalam *Kompas*, Sabtu 26 April 2003). Sebuah ungkapan yang menghentakkan dan sekaligus menyadarkan para pemerhati dan pelaku pendidikan untuk senantiasa men(de/re)-konstruksi sistem pendidikan yang ada. Jika pada desain kurikulum lama merasa sulit mengajak anak didik untuk mempelajari pelajaran-pelajaran tertentu, pada KBK memungkinkan guru bereksplorasi bersama-sama anak didik menemukan konteks belajar. Jika konteks belajar ditemukan secara bersama-sama antara guru dan anak didik, maka proses pembelajaran akan berjalan dengan menarik, relevan, kontekstual, dan mengesankan sekaligus mencerdaskan. KBK diharapkan terciptanya suasana pembelajaran yang menggairahkan, rileks, tidak membosankan, dan tidak “dikungkung” dalam suasana kelas yang pengap-menyempit. Proses pembelajaran boleh dilaksanakan di alam terbuka sesuai situasi dan kondisi riil pelaku pendidikan. Para pelaku pendidikan, khususnya guru dan anak

didik, masing-masing berperan sebagai mitra-dialogis dalam mencapai tujuan pendidikan. Kebersamaan belajar antara guru dan anak didik memungkinkan adanya pembelajaran yang efektif dan efisien yang mampu mengantarkan mereka ke keberhasilan kompetensi yang diinginkan.

Tentu keberhasilan pendidikan di sekolah bukan saja karena KBK, melainkan satu kesatuan sistemik yang meliputi: manajemen pengelolaan kelas, pendekatan, sarana-prasarana, kurikulum, evaluasi, dan yang tak kalah pentingnya adalah profil guru. Perspektif pengelolaan kelas menyarankan penciptaan kelas yang kondusif dan efektif dengan memperhatikan: akseptibilitas, mobilitas, interaksi, dan variasi kerja anak didik. Misalnya dengan membanjar ke belakang, berhadap-hadapan, setengah lingkaran, lingkaran, tapal kuda, lingkaran-lingkaran kecil mengelompok, dan sebagainya. Sedangkan pendekatan berkaitan dengan metode dan teknik yang efektif dan efisien dalam aktivitas pembelajaran. Sarana-prasarana yang dimaksudkan sebagai media informasi dan komunikasi yang efektif dan efisien dalam proses pembelajaran. Media sebagai sumber belajar bisa manusia, benda, dan peristiwa yang memungkinkan anak didik memperoleh pengetahuan, kemahiran, dan keahlian. Media sebagai alat bantu bisa berupa media auditif (*radio, cassette recorder*), media visual (*film strip-film rangkai, slides-film bingkai, foto, gambar, atau lukisan*), media audio (*sound slides, film suara, video cassette*). Penilaian dimaksudkan untuk mengukur ketercapaian kompetensi belajar anak didik baik dalam aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Penilaian hasil-belajar anak didik yang efektif dilakukan secara padu dan integral melalui: pengumpulan kerja anak didik (*portofolio*), hasil karya (*product*), penugasan (*project*), kinerja (*performance*), dan tes tertulis (*paper and pencil test*) serta ujian (*examination*).

Sejatinya apa pun formulasi kurikulum yang dikembangkan harus mengacu kepada kondisi ideal dan riil anak didik dalam relasi-edukatif di sekolah maupun luar sekolah. Acuan kondisi ideal dan riil anak didik ini diperlukan guna menemukan rumusan, identifikasi, klasifikasi, dan pengejawantahan kompetensinya ke arah yang sebenarnya dengan memverifikasi lebih dahulu faktor pendukung dan penghambatnya. Operasional KBK jelas membutuhkan energi kebersamaan antara pelbagai elemen yang secara langsung maupun tak langsung dalam proses pembelajaran di sekolah. Sikap memiliki dan bertanggung jawab (*sense of belonging and responsibility*) akan pendidikan mutlak dalam mengejawantahkan KBK oleh semua

sivitas sekolah dan masyarakat sehingga integrasi kompetensi kognitif, afektif, dan psikomotorik dapat terpenuhi.[]

### *Bagian Kelima*

## **PENDIDIKAN ISLAM: BELAJAR DARI KONSEP PENDIDIKAN TOKOH-TOKOH KLASIK ISLAM**

Manusia adalah makhluk yang unik (*the unique creation*). Salah satu keunikan yang dimiliki manusia adalah adanya kesadaran historis. Pernyataan filosof J. Ortega Y. Gasset bahwa '*man has no nature, what has is history*' (manusia tidak memiliki kodrat, yang ia miliki adalah sejarah), agaknya mengandung kebenaran. Meskipun pernyataan itu berbeda dengan pendapat para sejarawan Renaissance, seperti Machiavelli dan sejarawan modern lainnya, yang beranggapan bahwa "karena manusia memiliki kodrat maka ia mempunyai sejarah" (Ernest Cassirer, 1990:260).

Sejarah adalah khas manusia. Hanya manusia yang bersibuk diri dengan sejarah sebagai sebuah orientasi proyeksi masa depan. Ketika manusia ingin membangun diri dan lingkungannya dengan perspektif ke masa depan serentak dengan kemungkinan untuk mengacu secara retrospektif ke masa lalu. Perlu direnungkan kembali pernyataan Confusius yang menganjurkan '*study history, if you would like divine the future*' (belajarlah sejarah, jika kamu ingin memahami masa depan) dan Dyonisus yang beranggapan bahwa '*history is philosophy teaching by examples*' (sejarah adalah filsafat yang mengajarkan dengan contoh-contoh).

Salah satu wujud kesadaran historis adalah mempelajari, menelaah, dan merenungkan kembali karya-karya dan pemikiran-pemikiran ulama/kaum intelektual masa lalu sebagai referensi membangun masa depan. Di bawah ini akan dipelajari konsep-konsep pendidikan dalam perspektif pemikiran ulama/kaum intelektual terdahulu. Tentu harus disadari bagi para penelaah bahwa aneka konsepsi pendidikan yang dihasilkan oleh mereka tidak bisa dilepaskan dari latar-belakang kausal, kondisional, kontekstual, dialektis, dan unsur-unsur yang merupakan komponen dan eksponen dari proses konstruksi pemikiran pendidikannya. Apapun alasan yang dikemukakan adalah bahwa menengok ke belakang dengan mengkaji karya-karya dan pemikiran-pemikiran kependidikan ulama/kaum inetelektual terdahulu adalah sesuatu yang urgen bagi kepentingan pembangunan sistem pendidikan masa sekarang dan masa yang akan datang.

### A. Ibn Miskawaih (320-412/932-1030)

Ibn Miskawaih adalah Ahmad ibn Muhammad ibn Ya'qub ibn Miskawaih. Dia lahir pada tahun 320 H/932 M. di Rayy, dan meninggal di Isfahan pada 9 Shafar 412 H/16 Februari 1030 M. Sedangkan kedua orangtuanya berasal dari dan berkebangsaan Persia.

Ibn Miskawaih hidup pada masa pemerintahan dinasti Buwaihi (320-450 H/932-1062 M) yang sebagian besar pemukanya bermazhab Syi'ah (Abuddin Nata, 2000). Dia belajar kimia kepada Abû Thayyib al-Râzî. Bersama al-Râzî, dia melakukan eksperimentasi industrial di bidang pertambangan untuk memperoleh harta yang banyak, seperti emas. Tetapi, sebagaimana lazimnya ahli kimia dia belum bisa dikatakan sukses di bidangnya.

Kemudian Ibn Miskawaih hijrah ke Baghdad dan belajar sastra Arab dan Persi kepada Menteri al-Mahlabî pada tahun 348 H. Dia menetap di sana bersama ahli-ahli sastra lainnya sampai al-Mahlabî meninggal dunia pada tahun 352 H.

Setelah itu Ibn Miskawaih kembali ke Rayy. Di daerah asalnya ini, dia ngaji ke Ibn al-`Amîd—seorang intelektual profesional di bidang arsitek bangunan, ahli filsafat, ahli logika, ahli bahasa dan sastra Arab, penyair dan penulis kenamaan. Kurang lebih tujuh tahun dia belajar, sampai Ibn al-`Amîd meninggal dunia pada tahun 359 H.

Beberapa sumber yang lain menyebutkan bahwa Ibn Miskawaih juga mempelajari sejarah dari Abû Bakr Ahmad ibn Kâmil al-Qâdlî, mempelajari filsafat dari Ibn al-Akhmar, dan mempelajari kimia dari Abû Thayyib al-Râzî. Dia pernah bekerja sebagai bendahara, sekretaris, pustakawan, dan pendidik anak para pemuka dinasti Buwaihi. Ia dekat dengan penguasa dan banyak bergaul dengan para ilmuwan seperti Abû Hayyân al-Tauhîdî, Yahyâ ibn 'Âdî dan Ibn Sina. Selain itu, ia pun dikenal sebagai sejarawan terkemuka melebihi pendahulunya, al-Thabârî (w. 310 H/923 M).

Ada beberapa predikasi yang dilekatkan pada Ibn Miskawaih, yaitu ahli bahasa dan sastra, penyair, intelektual profesional, seorang hakim yang bijak, sejarawan, filosof etika dan sastra, dan sufi. Tidak salah bila Abû Hayyân al-Tawhîdî (400 H) mengatakan, "Miskawaih adalah pribadi yang memiliki bahasa sastra yang indah, gagasan-gagasan yang segar, halus budi, mudah dipahami, ulet/tidak banyak mengeluh (*qalîl al-sakb*), hati-hati dalam mendidik, penuh dengan makna (*masyhûr al-ma`ânî*), dan cerdas" (Sa`îd al-Dîwah Jî, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-*

*`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid II, 1409 H/1988 M: 229). Juga Abû Manshûr al-Tsa`labî (421 H) menerangkan bahwa Ibn Miskawaih adalah pribadi mulia yang penuh keutamaan, ahli sastra, ahli balaghah, dan penyair.

### ***Karya-karya Ibn Miskawaih***

Ibn Miskawaih dikenal sebagai filosof etika dalam Islam. Karenanya, karya-karya yang dihasilkan adalah kebanyakan berbicara masalah pendidikan, pengajaran, etika yang utama, dan metode-metode yang baik bagi semua masalah tersebut. Adapun karya-karyanya:

1. *Tahdzîb al-Akhlâq wa Tathhîr al-A`râq*, sebuah kitab yang mendeskripsikan etika dan filsafat sosial masyarakat terdahulu. Suatu bentuk pemilahan antara perilaku yang sesuai dengan syari`at dan perilaku yang menyimpang, beberapa pengalaman hidup yang dilaluinya, dan jalan metodologis ke arah etika yang baik.
2. *Kitâb al-Sa`âdah*, sebuah kitab filsafat etika yang menjadi orientasi semua manusia. Kitab ini disusun sebagai hadiah bagi Ibn al-`Amîd, gurunya di Rayy.
3. *Kitâb al-Fawz al-Kabîr*, sebuah kitab pegangan untuk memperoleh “keuntungan” yang besar dalam sekolah kehidupan.
4. *Kitâb al-Fawz al-Shaghîr*, sebuah kitab pegangan untuk kehidupan sehari-hari.
5. *Kitâb Jâwîdân Khard (al-Aql al-Azâlî)*, sebuah kitab Persia yang berisi tentang himmah-hikmah dan sastra. Semula kitab ini diterjemahkan ke dalam bahasa Arab oleh Hasan ibn Sahal, kemudian disempurnakan oleh Ibn Miskawaih. Di dalamnya banyak dibahas mengenai filsafat Arab, Yunani, dan Persia. Kitab ini berguna bagi semua orang, khususnya bagi ahli hikmah dan politikus serta orang-orang yang *concern* di bidang strategi politik.
6. *Tajârib al-Umam*, sebuah kitab sejarah.
7. *Kitâb Uns al-Farîd*, sebuah kitab ringkasan yang di dalamnya dibahas kisah-kisah, syair-syair, hikmah-hikmah, dan perumpamaan-perumpamaan.
8. *Kitâb al-Sayr*, sebuah kitab sejarah perjalanan seseorang dan pelbagai problematika yang dihadapinya, serta dibubuhkan pula jalan keluarnya.
9. *Kitâb al-Mustwfâ*, sebuah kitab yang berisi syair-syair pilihan.



10. *Kitâb al-Adwiyah al-Mufradah, Kitâb al-Asyribah, dan Kitâb fi Tarkîb al-Bâjât min al-Ath`imah*, semuanya berbicara mengenai kedokteran, kesehatan dan gizi yang baik baik manusia.
11. Dan lain-lain.

### ***Pemikiran Pendidikan Ibn Miskawaih***

Karya-karya Ibn Miskawaih di atas menegaskan bahwa dia memiliki *concern* yang cukup tinggi terhadap nilai-nilai etika dan moralitas manusia. Cukup beralasan jika kemudian Ibn Miskawaih dikatakan sebagai filosof Muslim pertama di bidang etika dan moral (filsafat akhlak). Predikasi demikian bisa dibaca pada pemikiran pendidikan yang diajukan bahwa pendidikan diorientasikan kepada pembentukan pribadi yang memiliki etika dan moral. Ibn Miskawaih berpandangan bahwa pendidikan merupakan media harmoni bagi daya-daya yang dimiliki manusia, yaitu *pertama*, daya kebinatangan (*al-nafs al-bahîmiyyah*) sebagai daya paling rendah; *kedua*, daya berani (*al-nafs al-syajâ`iyyah*) sebagai daya pertengahan; dan *ketiga*, daya berpikir (*al-nafs al-nâthiqiyyah*) sebagai daya tertinggi.

Daya kebinatangan merupakan daya terendah manusia yang memiliki kecenderungan kepada hal-hal negatif. Daya kebinatangan mencerminkan pribadi-pribadi egois, anarkhis, dan hedonis. Jika hidup manusia hanya diorientasikan kepada “kekenyangan” materi, seperti kekayaan, jabatan, dan kehormatan material lainnya, apalah bedanya ia dengan sapi, kambing, ayam, dan sejenisnya. Karena itu, sejatinya pendidikan—demikian Ibn Miskawaih—diangankan kepada pembentukan pribadi-pribadi yang disinari cahaya kemuliaan, tidak saja aspek material-kebendaan melainkan aspek moral dan spiritual. Akal, sebagai anugerah Tuhan paling mulia, berpretensi positif dan signifikan bagi konstruksi pendidikan yang dinamis dan harmonis di dalam mengantarkan manusia yang berkepribadian.

Nilai lebih pentingnya pendidikan moral ini adalah jalan tengah. Pribadi yang memiliki moralitas yang diangankan Ibn Miskawaih adalah pribadi yang mampu memposisikan dirinya secara profesional dan proporsional di dalam kerangka keseimbangan, moderat, toleran, harmoni, mulia-utama, dan senantiasa menempati posisi tengah di antara ekstrimitas kehidupan. Jiwa manusia yang menekankan kepada jalan tengah ini dikenal dengan *al-nafs al-syajâ`iyyah*, yaitu sebuah jiwa perwira yang dipenuhi dengan rasa berani di dalam menolak kemungkaran dan kesungguhan di dalam memperjuangkan kebenaran. Jiwa perwira adalah jiwa yang dipenuhi dengan

pelbagai pertimbangan, mulai dari perencanaan, menentukan tujuan, mengidentifikasi persoalan, menentukan variabel-variabel pendukung dan penghambat, kinerja operasional, dan sampai pada evaluasi. Jiwa perwira juga mensyaratkan terciptanya keadilan dan keseimbangan semesta bagi seluruh komponen kehidupan. Jiwa perwira juga melukiskan pribadi yang memiliki kepekaan intelektual (*intellectual ability*) dan kepedulian emosional (*emotional majority*) terhadap kehidupan diri, masyarakat, dan lingkungannya tanpa mengikatkan diri pada sesuatu komunalitas, etnisitas, dan ideologis.

Konsep jalan tengah ini sesuai dengan ajaran Islam yang diredaksikan dalam al-Qur'an bahwa manusia "*tidak boleh berlebihan dalam membelanjakan harta, dan tidak pula kikir*" (QS. al-Furqân[25]:67); atau "*manusia jangan sampai terbelenggu oleh tangannya sendiri tapi juga jangan mengulurkannya secara lepas*" (QS. al-Isrâ' [17]:29). Abdullah Yusuf Ali dalam *The Holy Qur'an* menafsirkan jalan tengah pada ayat-ayat al-Qur'an tersebut dengan keadilan dan kebijaksanaan. Keadilan di sini adalah keseimbangan antara kemampuan diri dan kebutuhan orang lain. Sedangkan kebijaksanaan adalah memberikan pelayanan pengabdian terbaik bagi semua orang. Tetapi, peyalanan pengabdian terbaik ini jangan sampai menyengsarakan diri sendiri. Keadilan dan kebijaksanaan adalah dua terma pembanguan etika dan moral sosial yang diangankan Ibn Miskawaih di dalam proses pendidikan manusia. Kenapa demikian?

Karena manusia sebagai makhluk Tuhan yang paling mulia (QS. al-Tîn [95]:4), kemuliaannya ditentukan oleh katakwaan dan akhlak (etika dan moral). Jika takwa tidak dimiliki dan akhlak tidak dipunyai, tak akan pernah kemuliaan itu akan hinggap menjadi harkat dan predikat manusia. Minusnya takwa dan akhlak akan membuat predikasi mulian turun menjadi hina (QS. al-Tîn [95]:5) atau bahkan lebih hina dari binatang (QS. al-A`râf [7]:179).

Ibn Miskawaih berkeyakinan bahwa pendidikan etika merupakan pendidikan utama bagi manusia (*anna shinâ`ah al-akhlâq afdlal al-shinâ`ât kullihâ*), dan karena etika seorang manusia bisa dikatakan manusia (*bi tajdîd af`âl al-insân bi mâ huwa insân*). Pendidikan merupakan proses pembentukan watak manusia ke arah keutamaan, perbaikan terhadap yang jelek, dan peningkatan terhadap yang baik. Ganjaran dan hukuman, sanjungan dan nasehat, pujian, dan teguran, dan sebagainya—demikian Ibn Miskawaih—adalah dua keniscayaan yang harus diberikan

pada anak didik dalam membentuk kepribadian yang utama, bahagia di dunia dan di akhirat.

Pendidikan akhlak (norma, etika, dan moral) yang diintrodusir pertama kali oleh Ibn Miskawaih di atas dewasa ini memiliki urgensi nilai yang cukup signifikan dalam membentuk kepribadian bangsa ke depan. Semua krisis kebangsaan yang terjadi di dunia baik ekonomi, politik, dan sosial-budaya karena akhlak tidak lagi menjadi kerangka anutan. KKN, perjudian, perzinahan, narkoba, dan kekerasan di belahan bumi terjadi karena hancurnya pendidikan moral dan akhlak. Sebagaimana dikatakan Syauiqi Beik dalam kata-kata hikmahnya, “*Sesungguhnya umat dan bangsa itu sangat bergantung pada akhlaknya, jika baik, maka akan kuat bangsa itu, dan jika rusak maka akan hancurlah bangsa itu*” (KH. Didin Hafidhuddin, M.Sc., dalam *Republika*, 6 September 1999).

Cukup beralasan jika Ibn Miskawaih lebih menekankan pendidikan moral (*moral education*) bagi pembangunan manusia. Karena pembangunan manusia sejatinya adalah pembangunan jiwa dengan penuh keutamaan (*ahsan taqwîm*), sebanding-sama dengan kenikmatan jasmani, harta, dan kekuasaan. Kehidupan manusia bukanlah kehidupan zuhud dan penolakan, akan tetapi kompromi dan kanalisasi, antara tuntutan-tuntutan jasad dan ruh. Orang bijak bukanlah orang yang menanggalkan kenikmatan duniawi sepenuhnya, tetapi menghubungkannya dengan kenikmatan spiritual dengan etika sebagai penjaganya. Karena itu, pendidikan yang diberikan kepada peserta didik—demikian Ibn Miskawaih—adalah pendidikan yang berorientasi kepada keutamaan. Keutamaan itu sendiri bukanlah suatu yang bersifat alami dalam diri manusia, tetapi harus diusahakan. Karenanya, adalah suatu kewajiban untuk mengajarkan dasar-dasar pengetahuan dan pergaulan (pendidikan norma, etika, dan moral) di dalam proses pembelajaran dan pendidikan. Dan pengetahuan yang paling tepat diberikan kepada peserta didik, menurut Ibn Miskawaih, adalah syari’at, sebab hal itu merupakan kewajiban semua manusia menuju ke keutamaan, kebijaksanaan, dan kebahagiaan (Ahmad Mahmûd Shubhî, 2001: 310-311).

Sabda Nabi saw, “*Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak,*” membuktikan pentingnya posisi etika dalam pendidikan Islam. Fazlur Rahman, cendekiawan Muslim terkenal asal Pakistan, sampai mengatakan bahwa Islam pada dasarnya adalah agama moral (akhlak) sebelum menjadi agama hukum (fikih) dan lainnya. Sayangnya, kendati urgen pendidikan etika ini kurang begitu diminati dan bahkan tidak pernah

dijamah oleh para pemerhati, pakar, dan pelaku pendidikan serta ilmuwan-ilmuwan Islam. Kecuali Ibn Miskawaih, para ulama dan intelektual Muslim dianggap tidak cukup peduli dengan isu-isu penting etika baik dalam wacana-wacana filsafat, kalam, maupun fikih apalagi pendidikan.

Padahal semua memahami bahwa hidup adalah perjuangan memisahkan dua hal antagonisme, yaitu kebaikan dan kejahatan. Kejernihan menentukan pilihan di antara dua posisi ini mengandaikan keutamaan dan kemuliaan bagi manusia. Juga diyakini bahwa segala tindakan dan cara orang bertindak adalah dipengaruhi oleh keyakinan-keyakinan mengenai apa yang baik dan yang jahat. Pendidikan etika menjadi urgen karena—meminjam istilah Iris Murdoch—“cara berpikir merupakan cara berada.” Pendidikan etika mengangankan suatu komunitas yang adil dan bijaksana, lepas dari egoisme maupun relativisme yang suka “mengikuti arus.” Sebagai pemisahan di antara dua kutub antagonisme, pendidikan etika juga mengandaikan rasa hormat terhadap satu pihak yang dipisahkan dengan pembedaan itu.

Sedikitnya ada dua cara dalam proses pembelajaran dan pendidikan etika bagi anak didik. *Pertama*, adanya kesungguhan pendidik untuk melatih/berlatih terus-menerus dan menahan diri (*al-`âdah wa al-jihâd*) untuk memperoleh keutamaan dan kesopanan yang sebenarnya sesuai dengan keutamaan jiwa. Sebab pendidikan merupakan proses pembiasaan dengan penuh perjuangan dan latihan secara kontinyu. Pembentukan karakter diri dan budaya yang baik akan dicapai bila anak didik dibiasakan dengan berpikir dan berbuat yang baik. Selain memerlukan sikap keteladanan, pembentukan ke arah pribadi anak didik yang baik juga mensyaratkan perjuangan (*al-jihâd*) dan keikhlasan para pendidik. Pendidik yang memiliki nilai juang dan ikhlash adalah mereka yang senantiasa berupaya melakukan perbaikan dan memberikan yang terbaik bagi anak didik baik sekarang maupun di masa depan.

*Kedua*, menjadikan semua pengetahuan dan pengalaman orang lain sebagai cermin bagi dirinya. Apa pun bentuk dan warna pengetahuan dan perilaku orang lain itu menjadi pertimbangan logika dan etika bagi pembentukan diri-pribadi yang baik. Orangtua, misalnya, sebagai pendidik pertama dan utama bagi anak-anaknya di rumah dengan syari'at sebagai materi pendidikan diharapkan menjadikan dirinya sebagai pribadi yang bisa digugu dan ditiru. Orangtua bagaimana menjadi referensi utama bagi kelangsungan perilaku anak-anak di dalam rumah, sekolah, dan masyarakat. mengharuskannya. Karena peran yang demikian mulia itu, maka agama menempatkan

orangtua sebagai manusia pertama yang harus ditaati setelah Tuhan dan Rasul-Nya. Guru, demikian Ibn Miskawaih, sebagai wali kedua bagi anak-anak di luar rumah selain harus profesional di bidangnya, ia juga harus memiliki kasih sayang sebagaimana kedua orangtuanya. Cinta kasih guru kepada anak didik harus berbanding-sama dengan kasih orangtua bagi anak-anaknya. Karena itu, seorang guru tidak saja melakukan *transfer of knowledge*, tetapi juga harus mampu melakukan transformasi keilmuan dan kependidikan bagi anak didik. Sebagai pribadi yang berpretensi bagi transformasi keilmuan dan kependidikan, guru tidak boleh mengenal *jam kerja* melainkan *waktu juang* yang tidak dibatasi situasi dan kondisi di dalam proses pembelajaran dan pendidikan. Pembelajaran dan pendidikan bisa dilakukan kapan dan di mana saja sesuai kompetensi anak didik dengan mempertimbangkan etika kependidikan yang semestinya.

Apapun sistem-metode pendidikan etika yang diajarkan, demikian Ibn Miskawaih, guru merupakan *the centre of learning* yang menentukan berhasil-tidaknya proses pendidikan. Guru, secara eksistensial merupakan pusat keberhasilan dan kegagalan bagi proses pembentukan kepribadian anak didik. Eksistensinya tidak bertumpu pada ilmu yang dimilikinya, melainkan pada perilakunya yang baik dan strategi-metodologis yang digunakan dalam mendidik anak didiknya (*wa makânah al-murabbî lâ tatawaqqaf `alâ `ilmihî, bal `alâ husni `amalihî, wa siyâsatihî al-nâjihah fi tahdzîb al-athfâl*) menuju puncak keberhasilan. Karena itu, segala sesuatu yang berkaitan dengan pribadi dan kepribadian guru sangat menentukan berhasil-tidaknya proses pendidikan—mulai cara berpenampilan (*performance*) di dalam kelas, metode dan teknik serta evaluasi pembelajaran yang digunakan, sampai pada posisinya di depan publik. Karisma kesalehan individu dan sosial guru merupakan amunisi yang “manjur” untuk menyembuhkan dan sekaligus menggairahkan bagi anak didik dalam belajar.

## **B. Ibn Sînâ (370-428 H/980-1037 M)**

Ibn Sina adalah Abû `Alî al-Husayn ibn `Abd Allâh ibn Hasan ibn `Alî ibn Sînâ. Di lahir di desa Akhsyanah, dekat Bukhârâ, pada tahun 370 H/980 M dan meninggal dunia di Hamadzân pada tahun 428 H/1037 M. Ulama berbeda pendapat mengenai tahun kelahirannya. Al-Qifthî dan Ibn Khalkân mengatakan pada tahun 370/980, Ibn Abî Ushaibi`ah mengatakan pada tahun 375/985, ada yang mengatakan pada tahun 373/983, dan ada pula yang mengatakan pada tahun 363/973 (Muhammad

Ustmân Najâtî, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid II, 1409 H/1988 M:234).

Ayahnya bernama Abdullah dari Balkh dan ibunya Astarah dari Afghanistan. Ada juga yang menyatakan bahwa ibu Ibn Sina berkebangsaan Persia, karena pada abad ke-10 M Afghanistan berada di bawah kekuasaan Persia (Abuddin Nata, 2000: 60). Ayahnya adalah penganut Syi`ah Isma`iliyyah, sekalipun diri Ibn Sina menolak identitas itu.

Ibn Sina adalah belia yang cerdas. Di usia sepuluh tahun, dia sudah bisa hafal al-Qur`an dan `alîm pelbagai ilmu ke-Islaman yang berkembang saat itu seperti tafsir, fikih, kalam, filsafat, logika, dan arsitek serta pengobatan. Dia belajar fikih kepada Ismâ`îl ibn al-Husain *al-Zâhid*, belajar logika dan arsitek kepada Abû `Abd Allâh al-Nâtîlî, dan pernah belajar ilmu kedokteran kepada `Alî Abî Sahl al-Masîtî dan Abû Manshûr *Hasan ibn Nûh al-Qamarî*. Sebenarnya setelah berguru kepada al-Nâtîlî, Ibn Sina mempelajari dan menekuni pelbagai ilmu secara otodidak, baik ilmu pengetahuan agama seperti kalam, filsafat, dan tasawuf; maupun ilmu pengetahuan umum seperti arsitek, kedokteran, dan pengobatan.

Selain dikenal sebagai filosof terkemuka di dunia Islam, Ibn Sina dikenal sebagai dokter yang profesional. Tidak heran bila suatu ketika Raja Nûh ibn Manshûr, penguasa Bukhârâ dan sekaligus guru Ibn Sina, memanggilnya untuk mengobati penyakit yang diderita sang guru di saat dokter-dokter lain tidak sanggup. Sambil mengobati gurunya ini, dia memohon izin supaya diperkenankan memasuki perpustakaan pribadi Nûh ibn Manshûr untuk mempelajari lebih jauh ilmu kedokteran yang ditekuninya. Dari perpustakaan pribadi guru inilah Ibn Sina memperoleh banyak pengetahuan baik masalah keagamaan, sosial, filsafat-logika, maupun kedokteran sendiri. Kecuali Ibn Sina, maka di saat perpustakaan Nûh ibn Manshûr musnah terbakar tak satu pun yang bisa dikatakan ahli di bidang kedokteran. Di usia 18 tahun dia sudah dikenal sebagai dokter, dan pada usia 20 tahun dia pun banyak menulis karangan (Muhammad Ustmân Najâtî, 1988: 238).

Setelah ayahnya wafat, di saat Ibn Sina berumur 21 tahun, dia memlih untuk pindah. Jurjan adalah kota pertama yang disinggahi dan kemudian ke Hamadzân ketika Raja Syamsu al-Dawlah hendak dan berkenan diobati. Dia menjadi asisten pribadi Raja. Karena terjadi revolusi yang digerakkan oleh para tentara kerajaan, maka dia pun ditahan dalam beberapa waktu. Namun, raja sakit untuk kali kedua dan terpaksa Ibn Sina dibebaskan kembali. Setelah kursi kekuasaan digantikan anaknya,

Raja Tâj al-Malik, Ibn Sina diminta untuk menjadi menteri Raja. Namun Ibn Sina menolak dan memilih untuk menjadi penulis dengan menempati rumah kawannya di Hamadzân. Karena tidak merasa aman tinggal di Hamadzân, dia mengirim surat rahasia ke Raja Ashfahân, petinggi kerajaan, untuk diperkenankan pindah. Sayang, permohonannya itu diketahui Raja Tâj al-Malik dan kemudian raja marah serta menahan Ibn Sina selama empat bulan di Tahanan Qardajân. Setelah dibebaskan untuk kali kedua ini Ibn Sina masih bekerja pada Raj Tâj al-Malik untuk beberapa waktu. Ibn Sina meninggalkan Kota Hamadzân dalam pakaian sufi menuju Ashfahân, setelah petinggi kerajaan memberikan kebebasan yang seluas-luasnya kepadanya. Di saat Ibn Sina menemani petinggi kerajaan menuju Hamadzân, dia meninggal dunia pada tahun 428 H/1037 M dan dikubur di sana.

Karena intelektualitas Ibn Sina yang cukup refresentatif pada masanya sehingga diberi “gelar” *al-Syaikh al-Ra’îs* (the Leader among Wise Men), *Hujjat al-Haqq* (the Proof of God), dan bapak kedokteran Islam (*Amîr al-Athibbâ’*, “the Prince of Physicians”). Suatu predikasi mulia bagi seorang intelektual profesional yang tidak mudah diberikan kepada siapa pun karena eksistensinya yang ketat-memikat.

### ***Karya-karya Ibn Sina***

Cukup banyak buah karya ilmiah yang dihasilkan Ibn Sina. Mulai dari filsafat, etika/akhlak, ilmu jiwa, dan sebagainya. Ibn Khalkân dalam *Wafayât al-A`yân* menyebutkan ada 100 buah karangan, Ibn Abî Ushaibi’ah dalam *Uyûn al-Anbiyâ’* menyebutkan ada 102 buah karangan, dan Yahyâ ibn Ahmad al-Kâsyî menyebutkan ada 92 kitab dan risalah. Sedangkan karangan Ibn Sina secara lengkap bisa dibaca pada karya editorial Jûraj Syahâtah Qunwâtî berkenaan dengan *Mu’allaqâti Ibn Sînâ* yang diterbitkan di Kairo pada tahun 1950 (Muhammad Utsmân Najâtî, 1988: 250).

Karya-karya Ibn Sina yang cukup terkenal adalah:

1. *Al-Syifâ’*, sebuah karya filsafat yang telah di-*tahqîq* oleh Jûraj Syahâtah Qunwâtî, Sa`îd Zâyad, dan Ibrâhîm Bayûmî Madkûr (Kairo: al-Hay’ah al-Mishriyyah al-`Ammah li al-Kitâb, 1975).
2. *Al-Najâh*, sebuah karya ringkasan filsafat dari *al-Syifâ’* dan diberi komentar (*al-syarh*) oleh Fakhr al-Dîn al-Râzî (w. 600 H).
3. *Al-Isyârât wa al-Tanbîhât*, sebuah karya filsafat etika yang kemudian diedit oleh Sulaimân Dunyâ, pernah terbit pada 1325 H. Al-Jurjânî mengomentari

bahwa kitab ini merupakan karya monumental dan terakhir Ibn Sina. Kitab ini juga diberi komentar oleh Nashîr al-Dîn al-Thûsî (w. 762 H).

4. *Al-Qânûn fî al-Thibb*, sebuah karya di bidang kedokteran. Terbit di Roma pada tahun 1653 H.
5. *Ahwâl al-Nafs*, di-tahqîq oleh Ahmad Fu'âd al-Ahwânî (Kairo: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-Arabiyyah, 1952 M).
6. *Tis`a Rasâ'il fî al-Hikmah al-Thab`iyyah*, terbit di Istambul 1298 H.
7. *Risâlah fî Ma`rifah al-Nafs al-Nâthiqah wa Ahwâlihâ*, yang disiarkan oleh Muhammad Tsâbit al-Fandî (Kairo, 1934 M).
8. *Uyûn al-Hikmah*, di-tahqîq oleh 'Abd al-Rahmân Badawî (Kuwait: Wakâlah al-Mathbû`ât, 1980).
9. *Mabhats `an al-Quwâ al-Nafsâniyyah*, diperkenalkan oleh Fandîk (Kairo, 1325 H).
10. *Asbâb Hudûts al-Hurûq*, Kairo-1332 H.
11. *Hayy ibn Yaqzhân*, Kairo-1809 H.
12. *Risâlah al-Fayd al-Ilâh*, sebuah karya lokal yang mencoba mendeskripsikan tentang *photograh* (ilmu gambar/photo).
13. *Al-Ta`lîqât `alâ Hawâsyî Kitâb al-Nafs li Aristhû (Aristoteles)*, di-tahqîq oleh 'Abd al-Rahmân Badawî (Kairo: al-Hay'ah al-Mishriyyah al-`Ammah li al-Kitâb, 1973 M).
14. *Al-Qashîdah al-`Ayniyah fî al-Nafs*, sebuah karya komentar terhadap *al-Manâwî* (Kairo, 1318 H).
15. *Kitâb al-Siyâsah*, diperkenalkan dan diedit oleh Bulas Ma`lûf al-Yasû`î (Beirut, 1911 M).
16. *Manthiq al-Masyriqiyyîn*, diterbitkan di Kairo: al-Maktabah al-Salafiyah, 1910 M.
17. *Fî Aqsâm `Ulûm al-`Aqliyyah*, sebuah kitab logika.
18. *Dan lain-lain.*

Untuk memahami semua kitab dan risalah Ibn Sina, demikian Najâtî, memerlukan komentar-komentar para ahli sesuai bidang ilmu yang ditekuni karena bahasa, sistematika, dan isinya yang sulit dipahami oleh pemerhati kemudian. Tidak jarang pemerhati kemudian jatuh pada kesalahan dan kekeliruan jika sebelumnya tidak memdpelajari dari para editor-komentator pemikiran Ibn Sina. Karena itu,



disarankan bagi pemerhati pemikiran Ibn Sina untuk mempelajari/menguasai terlebih dahulu pemikiran dan komentar para tokoh sebelumnya.

### ***Pemikiran Pendidikan Ibn Sina***

Pendidikan usia dini dewasa ini cukup menggembirakan. Pemerintah dan masyarakat menyadari bahwa pendidikan usia dini merupakan hal yang urgen bagi kelangsungan hidup seseorang. Kebijakan pemerintah wajib-belajar 9 tahun perlu diapresiasi secara positif bagi akselerasi dan peningkatan mutu pendidikan nasional. Asumsi yang mendasari adalah pendidikan usia dini diyakini sebagai penentu mutu dan kemampuan belajar serta perjalanan hidup anak didik di masa depan. Kualitas perdana anak (*early childhood*), merupakan cermin kualitas bangsa di masa depan. Munculnya TK, TPA/TPQ (Taman Pendidikan Al-Qur'an), TKA/TKQ (Taman Kanak-kanak Al-Qur'an), dan bahkan Program Diploma PGTK (Pendidikan Guru Taman Kanak-kanak) dan PGSD/PGMI di Indonesia, semuanya adalah bentuk kesadaran akan pentingnya pendidikan usia dini. Pemerintah menamakan pendidikan usia dini itu dengan pendidikan prasekolah, sebagaimana disebutkan dalam UUSPN Nomor 2 Tahun 1989 pasal 12 ayat (2), "Selain jenjang pendidikan sebagaimana dimaksud pada Ayat (1), dapat diselenggarakan pendidikan prasekolah."

Ibn Sina, dalam *Kitâb al-Siyâsah*-nya, sejak awal telah memberikan perhatian serius terhadap pendidikan anak usia dini. Pendidikan anak dimulai dari memberikan "nama yang baik." Nama yang baik, demikian Ibn Sina, merupakan hal urgen bagi pembentukan karakter diri si anak (*fî takwîn mafhûm al-dzât `inda al-thifli*). Sebuah nama berpretensi bagi kelangsungan sikap, perilaku, dan tradisi yang baik. Jadi, jauh sebelum Sigmund Frued dan ahli-ahli ilmu jiwa mendengungkan pentingnya pembinaan dini usia bagi anak, Ibn Sina telah mendeskripsikannya secara ilmiah.

Anak, demikian Ibn Sina, sejak awal sudah harus diberikan/dibiasakan berperilaku, berucap-kata, dan berpenampilan yang baik. Pujian dan hukuman dalam mendidik anak (*istikhdâm al-tsawâb wa al-`iqâb fî ta'dîb al-thifli*) adalah dibenarkan. Hukuman dapat dibenarkan sepanjang tidak merusak mental/kejiwaan dan fisik si anak, melainkan dapat memulihkan kesadaran dan kepekaan mereka ke arah yang lebih baik. Dalam hal ini, Ibn Sina berkata:

"Jika anak sudah disapih dari susu ibunya, maka hendaknya segera dididik dan dilatih/dibiasakan dengan etika yang baik sebelum pribadinya dikuasai oleh etika yang jelek, sebelum dikurung oleh sangkar tabi'at yang buruk, dan sebelum dipenjara oleh tradisi yang salah. Karena anak kecil mudah sekali dipengaruhi

oleh etika yang baik dan sekaligus etika yang buruk. Karena itu, pendidikan yang diberikan kepadanya harus diusahakan menjauhkan mereka dari etika yang jelek, dari tabi'at yang buruk, dan dari tradisi yang salah, dengan pujian dan celaan, ganjaran dan hukuman, penerimaan dan penolakan, hadiah dan siksaan; sesuai kondisi yang bersangkutan. Jika perlu, pendidikan pemulihan anak ke arah etika yang baik dilakukan dengan pukulan sejauh tidak merusak dan menjadikannya penakut—sebagaimana banyak dilakukan oleh ahli hikmah bagi murid-muridnya.”

Jika anak kecil sudah mampu berbicara dan siap menerima pelajaran, demikian Ibn Sina, maka hal pertama yang perlu diajarkan adalah al-Qur'an, prinsip-prinsip agama, menulis, lagu-lagu dan syair, dan sastra. Pendidikan sastra adalah hal paling mendasar bagi pendidikan anak. Karena hal itu menjadikan si anak mampu menghayati nilai-nilai bagi terwujudnya etika yang utama, ilmu yang terpuji, hinanya kebodohan, dan celanya kelemahan/sesuatu yang tidak masuk akal (*`aib al-sakhaf*). Juga pendidikan sastra mampu menumbuhkan rasa hormat kepada kedua orangtua, berbuat yang terbaik kepada yang lain, menghormati setiap tamu yang datang, dan etika-etika baik lainnya. Tidak salah bila dikatakan bahwa sastrawan adalah manusia yang mampu melihat/memperlakukan yang lain dengan hati dan akalunya secara *human*, tak terkecuali mereka yang dianggap hina sekalipun. Para wanita PSK, misalnya, bagi orang yang memiliki kepekaan seni-sastra tidak serta-merta para PSK itu dihakimi sebagai manusia hina, apalagi para pengayuh sampah, pengais rezeki di pinggir jalan, gelandangan, dan sebagainya perlu di-“rehabilitasi” secara manusiawi karena mereka bagian dari manusia secara layaknya.

Di Indonesia, pendidikan anak usia dini sebenarnya sudah dimulai sejak zaman kolonial Belanda yang disebut dengan “kelas persiapan” (*voorklas*) pada tahun 1914 yang fungsinya menyiapkan anak-anak memasuki HIS (Sekolah Dasar masa Belanda). Ki Hajar Dewantara mendirikan *Taman Indria* di Perguruan Taman Siswa pada tahun 1922, sebagai model pendidikan anak usia dini. Juga *Bustanul Athfal*, yang diprakarsai organisasi-organisasi Islam di Indonesia. Model pendidikan anak usia dini menemukan bentuknya yang solid sejak tahun 1941 pada saat sekolah jenis *kindergarten* atau *garden of children*, yang berarti “kebun milik anak” yang dikembangkan pertama kali oleh F.W. Froebel (1782-1852), bapak pendidikan anak usia dini dari Blankenburg, Jerman, diperkenalkan ke dunia dengan nama Taman Kanak-kanak (Mastuki HS, dalam *Afkar*, Edisi No. 11 Tahun 2001: 63-76).

Anak usia dini memang perlu perhatian serius. PBB pada tahun 1979 sudah menetapkan hak-hak anak yang meliputi pelbagai hal. *Pertama*, hak untuk

memperoleh kasih sayang, cinta, dan pengertian. *Kedua*, hak untuk mendapatkan gizi dan perawatan. *Ketiga*, hak untuk mendapatkan kesempatan bermain dan berekreasi. *Keempat*, hak untuk mempunyai nama dan kebangsaan. *Kelima*, hak untuk mendapatkan perawatan khusus bila cacat. *Keenam*, hak untuk belajar agar menjadi warga negara yang berharga. *Ketujuh*, hak untuk hidup dalam kedamaian dan persaudaraan. *Kedelapan*, hak untuk diperlakukan sama, tidak dibedakan dan didiskriminasikan.

Sayang, di saat pemerintah dan masyarakat menaruh harapan kepada lembaga-lembaga pendidikan yang ada dewasa ini masih ditemukan pelayanan dan program pendidikan yang terpisah-pisah, tidak integratif, tidak sinkron, tidak sinergik, dan bahkan terkesan “ikut-ikutan” mengikuti *trend-mode* kontemporal. Sehingga keberadaannya kurang mengakar dan kurang mengakomodasi segenap aspirasi, inspirasi, dan tradisi masyarakat pengguna pendidikan tersebut. Akhirnya, tidak jarang program-program pendidikan yang diangankan hanya menjadi mimpi-mimpi yang sulit diwujudkan. Padahal, sejatinya sebuah sistem pendidikan apa pun bentuknya harus bertumpu pada akar dan kesinambungan budaya yang ada. Pandangan keseharian, pandangan kebudayaan, dan pandangan ilmiah haruslah menjadi orientasi dari sistem pendidikan.

Dalam konteks pendidikan anak, dewasa ini parang orangtua tidak jarang “terbuai” mitos bahwa anak harus berprestasi secara akademis, rajin belajar, dan ikut kegiatan ekstra-kurikuler. Kondisi demikian kadang masih diperkeruh dengan asumsi bahwa orangtua adalah orang yang paling mengerti kebutuhan anak dan semata-mata berperan sebagai “guru” yang mendidik anak-anak di rumah. Tak ayal anak menjadi “korban” mitos tersebut. Indikasi yang menunjukkan hal itu sedikitnya bisa dibaca pada setiap keseharian anak yang harus dijejali dengan pelbagai kurikulum, antara Kurnas (Kurikulum Nasional) dan Kurlok (Kurikulum Lokal), kegiatan ekstra-kurikuler, dan bahkan kursus-kursus serta PR sekolah—sehingga tak jarang orangtua juga “ikutan sekolah” di rumah untuk mengerjakan PR anak-anak mereka.

Keluarga, sebagaimana dideskripsikan Ibn Sina, seharusnya bisa menjadi taman pendidikan pertama dan utama bagi anak. Karena itu, orangtua sebaiknya memahami apa yang sebetulnya dibutuhkan anak-anak mereka. Selain orangtua juga harus bisa menularkan nilai-nilai sosial, seperti rasa belas kasih (*confession*) dan empati terhadap orang lain. Caranya adalah dengan melakukan *sharing* atau berbagi pengalaman yang dapat dilakukan secara informal ataupun dengan bermain di rumah.

Para orangtua seringkali salah dalam menilai/mengawasi anak-anaknya. Mereka khawatir anak-anaknya tidak beranjak dewasa seperti yang diharapkannya membuat mereka cenderung mengekang kebebasan anak-anaknya. Padahal, langkah tersebut bukan membuat anak-anak bahagia karena diperhatikan orangtuanya. Sebaliknya, anak merasa terkekang sehingga malah menimbulkan sesuatu yang justru jauh dari harapan orangtuanya.

Sementara sekolah yang menyelenggarakan pendidikan anak usia dini haruslah melibatkan partisipasi aktif orangtua agar tidak terkesan hanya menjadi “panti penitipan anak.” Artinya, jangan sampai sekolah pendidikan anak itu hanya menjadi “majelis anak” secara rutin, kurang variatif, kurang memperhatikan kompetensi pribadi si anak, sosialisasi kepatuhan daripada otonomi, dan “celaknya” orangtua pun cenderung melepaskan tanggung jawab mereka sebagai pengasuh kepada sekolah. Partisipasi aktif orangtua/wali anak dan keterlibatan mereka dalam pertemuan-pertemuan di sekolah mutlak dibutuhkan bagi kesinambungan pendidikan anak.

Adapun guru yang baik, menurut Ibn Sina, adalah guru yang memiliki wawasan keagamaan dan etika (*dzâ dîn wa khuluq*), kepribadian yang kokoh, kecerdasan dan retorika yang baik (*labîb wa huluww al-hadîts*), dan kearifan dalam memilih metode yang sesuai bagi pendidikan anak. Alhasil, demikian Ibn Sina, guru yang baik dipilih berdasarkan kompetensi profesional di dalam pembentukan kepribadian anak didik (Muhammad Utsmân Najâtî, 1988: 259-260).

Setelah anak selesai diberikan pendidikan al-Qur’an dan prinsip-prinsip bahasa, maka baik baginya diberikan pendidikan ketrampilan (*softskill*) dan keahlian (*mihnah*) secara kompetensif. Guru harus mampu memverifikasi *softskills* yang layak dikonsumsi oleh anak didik. Kompetensi dasar anak didik kiranya harus menjadi orientasi pertama pelaksanaan proses pembelajaran/pendidikan. Sebagaimana dikatakan Ibn Sina, “Sebaiknya guru ketika memilih materi pelajaran (ketrampilan dan keahlian) harus terlebih dahulu mempertimbangkan tabi’at, mengukur/menguji potensi, dan menguji kecerdasan si anak. Juga perlu dipertimbangkan apakah metode, alat, dan strategi pembelajaran yang digunakan sudah sesuai ataukah belum? Apakah semua itu mampu memobilisasi potensi anak didik ataukah tidak? Apakah semua itu juga mendekatkan diri anak pada kesuksesan ataukah justru menjauhkannya?” Jadi, sebelum bola KBK (Kurikulum Berbasis Kompetensi) digulirkan di arena sistem pendidikan nasional di Indonesia, sebenarnya jauh sebelumnya Ibn Sina sudah

mengingatkan akan pentingnya memperhatikan kompetensi anak didik dalam proses pembelajaran/pendidikan.

Tetapi, verifikasi kompetensif kesiswaan/anak didik tidak sepenuhnya tanggungjawab guru. Orangtua juga bertanggungjawab untuk memilih program studi/institusi pendidikan yang sesuai (dalam urutan prioritas) dengan minat, bakat, dan kebutuhan mendasar anak-anaknya. Yang paling penting adalah minat. Sebagaimana dikatakan dalam pepatah, “*Choose a job that you love and you'll never work for the rest of your life.*” Banyak siswa/mahasiswa (karena arahan orangtua) terjebak memilih program studi/institusi pendidikan yang populer sekedar mengikuti arus tetapi kemudian menyesali pilihan dan tidak bisa menikmati studi mereka (Anita Lie, *Kompas* 20 Maret 2003). Orangtua bertanggung jawab untuk memilih program studi/institusi sesuai minat, bakat, dan kebutuhan anak berdasarkan mutu institusi (akreditasi dan ranking) dan fasilitas belajar (akuntabilitas dan akseptabilitas pelayanan) serta kultur institusi yang ada.

Selain itu, Ibn Sina juga terkenal dengan konsep pendidikan *learning by doing* (belajar sambil bekerja). Konsep *learning by doing* ini sesungguhnya merupakan integrasi antara teori dan praktik. Siswa/mahasiswa, selain perlu “dikenyangkan” dengan pelbagai teori di dalam kelas atau di bangku kuliah maka hendaknya “dipekerjakan” di lapangan sesuai bidang studi yang ditekuninya, yang dikenal dengan KKN (Kuliah Kerja Nyata) dan PKL (Praktik Kerja Lapangan). Pendidikan model seperti ini dipraktikkan Ibn Sina pada semua sistem pendidikan profesional khususnya bidang kedokteran. Asumsi yang mendasari adalah teori tanpa praktik tidak bermakna, sebaliknya praktik tanpa dilandasi teori tidak bisa menghasilkan kualitas yang memadai. Artinya, seluruh sistem dan metode yang ada harus bisa diselaraskan secara sinambung terhadap minat-bakat-kebutuhan anak didik di segala situasi dan kondisi.

### **C. Abû Hâmid al-Ghazâlî (450-505 H/1059-1111 M)**

Nama lengkap al-Ghazali adalah Abû Hâmid Muḥammad ibn Muḥammad ibn Aḥmad al-Thûsî al-Ghazâlî, dilahirkan di Khurasan, Persia, tahun 450 H/1059 dan meninggal dunia di tanah kelahirannya pada tahun 505 H/1111 M. Nama al-Ghazali dinisbahkan ke Thûsi karena ia merupakan kota di mana penduduk Khurasan bekerja, yang sebelumnya bernama Thâbarân. Kota Thûsi ditaklukkan oleh umat Islam pada

tahun 28 H/649 M, dirobokan oleh para pengkhianat pada tahun 791 H/1389 M, dan di kota itulah Khalifah Harun al-Rasyid dikuburkan.

Ayah al-Ghazali adalah seorang penenun kain wol yang dijualnya di kota Thûsi. Tetapi, sekalipun ayahnya tergolong miskin masih rajin menghadiri majelis para ahli fikih dan tasawuf. Tidak jarang ayahnya dengan sungguh-sungguh berjuang melayani, berbuat baik, dan memberikan nafkah bagi mereka. Karena itu, al-Ghazali kecil akrab sekali di majelis-majelis ahli sufi seperti Ahmad ibn Muhammad al-Râzikânî—sebagai guru pertama yang mengajar diri dan saudaranya ajaran tasawuf dan fikih-ushul fikih Syafi'i (Fâ'iz Muḥammad `Alî al-Hâjj, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid III, 1409 H/1988 M: 29).

Remaja, sebuah usia anak yang seringkali mengalami fluktuasi di pelbagai dimensi perkembangan tidak disia-siakan al-Ghazali. Dia pergi ke Jurjan dan memperdalam fikih ke Abî al-Qâsim al-Ismâ`ilî (w. 477/1085), di saat umurnya belum genap 20 tahun. Tidak diketahui pasti berapa lama dia tinggal di sana. Yang pasti, ketika hendak pulang dari sana al-Ghazali dihadang oleh para pembegal dengan merampas tas-nya yang berisi buku-buku filsafat dan ilmu pengetahuan yang disenanginya. Tas yang berisi buku-buku itu dikembalikan lagi oleh para pembegal kepadanya karena rasa iba-hati dan kasihan. Kejadian itu menjadikan *trauma* psikologis berkepanjangan bagi al-Ghazali, dan sejak itu juga dia selalu berhati-hati terhadap apa yang dibawanya (Fâ'iz Muḥammad `Alî al-Hâjj, 1988:29). Setelah kejadian itu pula, al-Ghazali menjadi bertambah rajin mempelajari kitab-kitabnya, memahami ilmu yang dikandungnya, dan berusaha mengamalkannya. Juga selalu menaruh kitab-kitabnya di suatu tempat khusus yang aman (Abuddin Nata, 2000:82).

Kemudian al-Ghazali ke Nîsâbûr, berguru ke Imâm Dliyâ'u al-Dîn al-Juwainî (419-478 H/1028-1085 M), yang kala itu menjabat sebagai Kepala Madrasah Nizhâmiyah. Di sana dia belajar perbedaan mazhab, corak-pemikiran, dan metodologi baik mengenai filsafat, etika, maupun kalam. Di madrasah inilah al-Ghazali memperoleh pencerahan jiwa maupun akal. Dia melukiskan kepuasan jiwa dan akalnya itu demikian:

“Sejak mendekati usia baligh dalam permulaan umur dewasanya, saya selalu menceburkan diri dalam luasnya lautan yang dalam dan menyelami mutiara kedalaman itu dengan berani. Saya membenci segala kezaliman, menyerang (berusaha menyelesaikan) segala kesulitan, mengatasi segala kelemahan, menverifikasi segala perbedaan, dan menyingkap rahasia-rahasia gagasan setiap

kelompok supaya saya bisa menentukan mana yang benar dan mana yang batil, mana yang disunnahkan dan mana yang bid`ah. Saya juga belajar kepada ahli batin karena ingin memahami kekayaan batinnya, dan sebaliknya, belajar kepada ahli zhahir karena ingin mengetahui hasil kezhahirannya. Saya belajar kepada filosof karena ingin berdiri seperti kokohnya filosof, saya belajar kepada ahli kalam karena ingin mendaki ke arah pencapaian puncak kalam dan *mujâdalah*-nya ahli kalam, dan saya menemani ulama sufi karena ingin merasakan manis “madu”-nya para sufi. Saya dekati ahli ibadah karena ingin mengawasi hasil apa yang akan kembali kepadanya. Saya pun duduk di kursi ahli zindiq yang terabaikan/terlantarkan itu supaya saya bisa menahan/menghentikan perilaku zindiq (yang mengabaikan kebenaran) itu” (Fâ`iz Muḥammad `Alî al-Ḥâjj, 1988: 30).

Al-Ghazali kiranya melukiskan sosok gurunya, al-Juwainî, sebagai sosok ulama yang multi disiplin. Jika menjelaskan filsafat maka al-Juwaini adalah seorang filosof; jika mendiskusikan kalam maka dia adalah ahli kalam; jika menjabarkan perilaku sufi maka dia adalah sufi; jika mengajak beribadah maka dia adalah ahli ibadah; jika menerangkan negatif perilaku *zindiq* maka dia adalah pembasmi virus *zindiq*; dan sebagainya. Tak ayal jika kemudian al-Ghazali juga memiliki karakter seperti gurunya, al-Juwainî, dalam menyelami pelbagai disiplin ilmu. Sehingga dia pun dijuluki *hujjah al-Islâm* (bapak-kamus ajaran Islam) dan *bahr mughriq* (lautan yang menenggelamkan) karena mampu menyelami semua disiplin ilmu sampai ke dasar kedalaman atau ke puncak ketinggian ilmu.

Cukup banyak pengalaman-pengembaraan al-Ghazali di luas dan dalamnya lautan ilmu. Dia menghibahkan diri sebagai pribadi yang haus akan ilmu dengan merelakan diri hanyut di rantau keilmuan. Ke Baghdad, Syam, Mekkah, Palestina, Hijaz, Mesir, dan pelbagai belahan dunia keilmuan, merupakan tempat dimana al-Ghazali sekurang-kurangnya pernah singgah dalam beberapa waktu untuk belajar/mengajar.

### ***Pemikiran Pendidikan al-Ghazali***

Karya al-Ghazali mengenai pendidikan cukup banyak. Di antara yang paling masyhur adalah *Fâtîḥah al-`Ulûm*, *Ayyuhâ al-Walad*, *Mîzân al-`Amal*, dan *al-Risâlah al-Ladunniyyah*. Sedangkan karya monumentalnya yang di dalamnya juga banyak dijelaskan masalah-masalah keilmuan dan kependidikan—selain kalam, fikih, dan

akhlak—adalah *Ihyâ' 'Ulûm al-Dîn*. Jauh sebelum para filosof kependidikan memikirkan/membangun struktur kependidikan, al-Ghazali sudah meletakkan struktur kependidikan itu (*nizhâman tarbawiyyan*) secara universal dan komprehensif. Tidaklah asing bagi kita bahwa pendidikan merupakan produk deterministik (*natîjah hatmiyyah*) bagi filsafat, karena seorang filosof bisa bekerja sesuai kerangka dasar dan prinsip-prinsip yang ada jika terlebih dahulu masuk ke dalam pendidikan. Artinya, pendidikan merupakan pintu masuk para filosof dalam berfilsafat.

Al-Ghazali membangun paradigma tujuan pendidikan sesuai dengan pandangan dan falsafah hidup manusia. Paradigma pendidikan yang dibangun harus sesuai dan sekaligus mampu mengaktualisasikan tujuan-tujuan kependidikan dalam bingkai falsafah hidupnya. Secara skematik bangunan keilmuan/kependidikan al-Ghazali bisa dijelaskan sebagai berikut:

### **Gambar Pembagian Ilmu**

*Keterangan:*

1. Ilmu yang disyari`atkan (*al-`ulûm al-syar`iyyah*) adalah ilmu yang disandarkan kepada Nabi saw. dan bukan diperoleh melalui aktivitas akal (*wa lâ yursyid al-`aql*) seperti ilmu berhitung (*al-hisâb*), bukan pula dari pengalaman (*al-tajribah*) seperti ilmu kedokteran, dan bukan pula dari pendengaran seperti fikih.
2. Ilmu yang tidak disyari`atkan (*al-`ulûm ghayr al-syar`iyyah*) adalah ilmu yang tidak disandarkan kepada Nabi saw dan diperoleh melalui penalaran akal, pengalaman, pendengaran, dan sebagainya.
3. Ilmu yang terpuji (*al-`ilm al-mahmûd*) adalah ilmu yang berkaitan dengan kemaslahatan dunia seperti kedokteran, berhitung/matematika, dan sebagainya.
4. Ilmu yang wajib sebagian (*fardl kifâyah*) adalah semua ilmu yang berkaitan dengan urusan keduniaan yang cukup dipelajari oleh sebagian di antara sekian banyak orang secara spesialis-profesional. Seperti ilmu kedokteran, misalnya, dalam konteks wajib kifayah yang spesialis urgen untuk dipelajari bagi kelangsungan kesehatan hidup manusia. Ilmu berhitung penting dipelajari untuk menjamin hubungan sosial/kontrak sosial, pembagian harta warisan, peninggalan, wasiat, dan sebagainya. Termasuk di dalam kategori ilmu wajib



kifayah adalah ilmu politik, ilmu pertanian, ilmu perindustrian, dan sebagainya.

5. Ilmu yang diutamakan (*`ilmu fadlilah*) adalah ilmu yang secara profesional lebih dalam dari ilmu wajib kifayah. Jika dalam ilmu wajib kifayah seseorang hanya mengetahui dasar-dasarnya saja, maka dalam ilmu yang diutamakan adalah mendalami lebih jauh ilmu wajib kifayah itu sampai pada batas di mana orang lain tidak menandinginya.
6. Ilmu yang tercela (*al`ilm al-madzmûm*) adalah ilmu yang tidak dikehendaki oleh syari`ah, seperti ilmu sihir, ilmu jimat/mantera, ilmu sulap (*`ilm al-sya`badzah*), dan ilmu-ilmu samar lainnya (*`ilm al-talbîsât*).
7. Ilmu yang dibolehkan (*`ilm al-mubâh*) adalah seperti ilmu sastra, syair, ilmu sejarah, dan sebagainya.

Semua ilmu yang digariskan ajaran Islam, demikian al-Ghazali, harus diejawantahkan melalui pendidikan sejak dini. Karena anak sejak kecil telah memiliki *instink* kejiwaan-keilmuan yang harus dibangun melalui pendidikan. Tapi, dia juga mengemukakan bahwa anak kecil itu laksana kertas putih yang suci (*khuluwwah min ayyi naqasyin*) yang bisa dituliskan kepadanya sesuai “lingkungan”-nya. Sebagaimana dikatakan bahwa “Anak itu adalah amanah bagi orangtuanya. Hatinya yang suci merupakan mutiara yang sangat berharga yang sepi dari lukisan dan ukiran. Dia bisa menerima segala sesuai yang dilukiskan (diberikan) (*qâbil likulli mâ yunqasyu `alaihi*) dan direkayasa kepadanya (*mâ`il ilâ mâ yuhâlu ilaihi*). Jika kepadanya diajarkan kebaikan maka dia akan tumbuh-berkembang menjadi baik dan bahagia di dunia dan di akhirat, dan kedua bapak-ibunya akan mendapatkan pahala karena telah mendidiknya. Karena setiap pengajaran dan pendidikan akan menghasilkan sesuai apa yang diajarkan dan dididiknya. Jika kepadanya diajarkan keburukan/kejelekan, maka dia akan tumbuh-berkembang menjadi manusia berkecenderungan kepada yang buruk/jelek. Dia akan menjadi manusia picik dan celaka di dunia dan di akhirat, dan dosa itu muncul bergantung pada peletak pertama nilai dan wali yang bersangkutan.”

Kerangka paradigmatis kependidikan al-Ghazali kiranya sesuai dengan kaum empirisme Inggris seperti John Locke (1632-1704) dan David Hume (1711-1776), yang menyatakan bahwa anak itu lahir bagaikan kertas putih yang kepadanya bisa dituliskan apa saja. Konsep ini dalam ilmu jiwa perkembangan dikenal dengan istilah *Tabula Rasa*. Empirisme Locke dan Hume dibangun berdasarkan prinsip tunggal,

“*semua pengetahuan berawal dari pengalaman.*” Akal budi dan spekulasi yang abstrak, dalam terminologi filsafat, harus diletakkan pada pengalaman, dalam kemampuan belajar dan mengetahui tentang dunia melalui pancaindera. Tegasnya, “*semua pengetahuan berasal dari indera.*” Tetapi, Locke juga menerima metafora Cartesian, yaitu perbedaan antara pikiran dan tubuh; dan karena itu, dia memandang bahwa pengetahuan pertama-tama berkenaan dengan pemeriksaan pikiran. Kita memeriksa (“mengintrospeksi”) ide-ide kita, dan karena itu, kita menyimpulkan cara dunia berada. Pikiran, demikian Locke, adalah suatu “potongan kayu kosong” yang akan ditulisi oleh pengalaman di sepanjang kehidupan seseorang. Jika kaum rasionalis lain, seperti Renè Descartes (1596-1650), Baruch Spinoza (1632-1677), dan Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716), berargumen bahwa untuk sejumlah “ide bawaan” yang jelas, justeru Locke menyarankan bahwa pikiran lebih mirip dengan suatu kamar kecil yang kosong, yang akan diterangi hanya melalui cahaya yang masuk dari luar (Robert C. Solomon & Kathleen M. Higgins, dalam terj. Saut Pasaribu, 2000: 386-387).

Al-Ghazali, sebagaimana empirisisme Locke dan Hume, berpandangan bahwa anak itu berpotensi secara sama (*alâ haddin sawâ*) untuk menerima yang baik dan yang buruk. Sebagaimana dikatakan dalam hadis Nabi saw., “*Semua anak itu dilahirkan berdasarkan fitrah-nya, kedua orang-tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi*” (HR. Muslim). Dalam menafsirkan hadis ini al-Ghazali mengatakan bahwa pada dasarnya setiap anak dilahirkan dengan membawa watak potensial yang seimbang (*al-mizâj al-i`tidâl*), dia menjadi jahat karena pengaruh lingkungan dan begitu juga sebaliknya dia menjadi baik karena pengaruh lingkungan. Namun demikian, al-Ghazali juga tidak menampik adanya potensi bawaan (*al-isti`dâd al-wâritsiyyah*) yang juga berpretensi bagi pembentukan pribadi si anak. Tetapi, sekali lagi perlu ditegaskan bahwa potensi bawaan itu akan berkembang secara efektif dan dinamis bilamana dikembangkan melalui pendidikan. Jadi, pendidikan merupakan media paling efektif bagi pembentukan pribadi anak didik. Sebagaimana dikatakan para psikolog modern, “Pohon dan biji kurma tidaklah berbuah karena pohon apel sebelum kita memroteksinya dengan menanam dan “mendidik”-nya lebih dahulu. Artinya, suatu pendidikan tidak mungkin bisa merubah potensi kesiapan biji kurma untuk menerima sebagian keadaan (lingkungan). Tetapi juga karena pendidikan (pencangkokan/kloning) biji kurma bisa menghasilkan buah apel dan begitu pula sebaliknya.” Juga dikatakan, “Kita juga tidak kuasa menahan

marah dan keinginan secara keseluruhan sehingga tiada berbekas sekalipun kita mengusahakannya secara sungguh-sungguh melalui latihan dan perjuangan ke arah itu” (Al-Ghazali, *Ihyâ' `Ulûm al-Dîn*, Juz III: 48).

Karena itulah al-Ghazali—sebagaimana juga para psikolog modern dan pendidik—meberikan batasan-batasan berkaitan dengan potensi bawaan dan pengaruh lingkungan, watak/tabi'at (*ttab`i*) dan pembentukan watak/tabi'at (*tathabbu`i*), atau apa yang disebut dengan *Nature and Nurture* (sifat-dasar dan rekayasa budaya). Relasi dialektik kedua hal ini menggambarkan bahwa adanya perpetaan watak/pribadi seseorang tidak semata-mata dapat dikembalikan ke pendidikan, artinya pendidikan bukanlah satu-satu pembentuk pribadi seseorang tetapi watak bawaan (*al-thabî`ah al-mawrûtsah*) juga berpretensi baginya.

Implikasi konseptual relasi dialektik *nature and nurture* ini menyarankan adanya pemilihan sistem pendidikan (institusi, manajemen, sarana-prasarana, kurikulum, metode, dan evaluasi) secara profesional dan proporsional. Sehingga apa yang diangankan melalui pendidikan tidaklah menjadi sia-sia, baik oleh pihak anak didik, orangtua/masyarakat, guru/pihak sekolah, maupun masyarakat secara luas. Anak didik, misalnya, demikian al-Ghazali, sejak awal harus bisa mengukur kualitas akalunya dan jangan memaksakan diri ke arah sesuatu di atas jangkauannya supaya akal itu tidak lari/membenci pelajaran yang diberikan kepadanya (*an yaqtashir al-mut`allim `alâ qadri fahmihî falâ yulqâ ilahi mâ lâ yablughuhû `aqluhû, fayanfîruhû aw yabkhatu `alaihi `aqluhû*). Juga guru harus mampu menverifikasi pelajaran-metode-sarana yang sesuai dengan situasi dan kondisi anak didik, baik secara pribadi seperti umur, potensi, dan kompetensi-personal, maupun secara sosial seperti keadaan keluarga, kompetensi-sosial dan lingkungannya secara luas (Al-Ghazali, *Ihyâ' `Ulûm al-Dîn*, Juz III: 51).

Kompetensi profesional guru kiranya menjadi perhatian serius al-Ghazali dalam mendidik anak didik. Guru harus profesional dalam mendekati aspek kejiwaan dan watak anak didik (*nañsah al-thifl wa thabî`atihî*). Guru hendaknya mendidik anak didik dengan cara-cara yang baik (keteladanan) yang bisa menumbuhkan etika dan perilaku yang baik dalam pergaulan sosial. Anak didik jangan dibiasakan dengan sesuatu yang jelek (*al-`abats*, sesuatu yang sia-sia) dan kelakar yang berlebihan (*al-mujûn*). Anak didik jangan dibiasakan tidur siang karena kebiasaan demikian mewarisi kemalasan. Anak didik jangan dibiasakan mengkonsumsi makanan berlebihan yang mengakibatkan kelelahan dan kegemukan, yang pada akhirnya

menjadikannya pemalas. Sabda Nabi saw, “*Tidur waktu pagi bisa mewarisi kefakiran.*” Karena pagi-siang hari, bagi al-Ghazali, merupakan waktu paling efektif untuk bergerak, berlatih, dan berjuang mengembangkan diri ke arah yang lebih baik dalam semua aspek kehidupan baik kesehatan, kecerdasan, maupun ekonomi. Sebaliknya, demikian al-Ghazali, anak didik hendaknya dibiasakan dengan sesuatu yang baik di waktu-waktu luangnya, seperti membaca/mempelajari al-Qur’an, hadis, hikayat/kisah, syair, dan lagu-lagu yang “merangsang” jiwa anak didik ke arah kebaikan.

Di sini, akuntabilitas keguruan tenaga edukatif secara profesional sangat ditekankan. Guru harus mampu memberikan layanan terbaik bagi anak didik dan masyarakat pengguna pendidikan. Artinya, kualifikasi kompetensif-profesional guru adalah taruhannya yang secara umum kualifikasi ini dibagi ke dalam tiga tingkatan. *Pertama*, kapabilitas personal (*the person capability*), yakni guru diharapkan memiliki pengetahuan, kecakapan dan keterampilan serta sikap yang lebih mantap dan memadai sehingga mampu mengelola proses belajar-mengajar (pembelajaran) secara efektif. *Kedua*, guru sebagai *inovator* yakni sebagai tenaga kependidikan yang memiliki komitmen terhadap upaya perubahan dan reformasi. Para guru diharapkan memiliki pengetahuan, kecakapan dan ketrampilan serta sikap yang tepat terhadap pembaruan dan sekaligus penggagas ide pembaruan yang efektif. *Ketiga*, guru sebagai *developer* yakni selain menghayati kualifikasi yang pertama dan kedua, dalam tingkatannya sebagai *developer*, guru harus memiliki visi keguruan yang mantap dan luas perspektifnya. Guru harus mampu dan mau melihat jauh ke depan dalam menjawab tantangan-tantangan yang dihadapi oleh sektor pendidikan sebagai suatu sistem.

Bahkan lebih daripada itu, guru juga disarankan memiliki *rouping* atau “panggilan hati nurani” untuk melakukan kegiatan pembelajaran/pendidikan. Rasa senang dan menyenangkan profesi yang ditekuni adalah prasyarat khusus yang harus dimiliki guru. Guru harus merasa *ikhlas*, sebagai nyawa bagi keberlangsungan proses pembelajaran/pendidikan yang efektif. Jika guru mengajar/mendidik bukan karena panggilan hati nurani (ikhlas) laksana tubuh manusia berjalan tanpa roh. “*Setiap manusia akan celaka kecuali orang yang berilmu, dan orang berilmu akan celaka kecuali yang mengamalkan ilmunya, dan orang yang mengamalkan ilmunya pun akan celaka kecuali yang beramal dengan ikhlas,*” demikian sabda Nabi saw. yang selalu dikutip al-Ghazali. Artinya, proses pembelajaran/pendidikan harus dijalankan dengan

penyempurna rasa *cinta* karena dengan cinta segala sesuatu yang kaku akan menjadi cair. Sebagaimana dikatakan al-Ghazali mengenai *Ta`mîm al-Mutsîr*, “Persaksian dan pengalaman menunjukkan bahwa sesungguhnya cinta itu melampaui segala sesuatu yang meliputi dan berkenaan dengan diri pribadi yang dicintainya... Barangsiapa mencintai Allah berarti ia mencintai segala sesuatu yang berhubungan dengan-Nya, dan siapa yang mencintai manusia berarti ia mencintai pekerjaan, garis-hidup, dan semua perilakunya” (Fâ`iz Muḥammad `Alî al-Ḥâjj, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid III, 1409 H/1988 M: 47).

Selain itu, kiranya *learning experiences* atau pengalaman belajar guru juga berpotensi positif dalam merangsang kesadaran dan komitmen anak didik mengenai masalah sosial dan etika masyarakatnya. Anak didik, demikian al-Ghazali, harus diberikan kesadaran mendalam mengenai ajaran agamanya guna terbina kebahagiaan di dunia dan di akhirat. Secara pragmatis-teologis, sebagaimana dikutip Abuddin Nata (2000: 94), al-Ghazali menyarankan supaya ajaran Islam tidak saja dikuasai kognitif tetapi juga mengimplemen-tasi ke dalam perilaku afektif dan psikomotorik anak didik. Akhirnya, proses pembelajaran/pendidikan harus bisa membangkitkan kesadaran kependidikan bagi anak didik baik kognitif, afektif, maupun psikomotorik.

#### **D. Ibn Taimiyah (661-728 H/1263-1328 M)**

Ibn Taimiyah adalah Taqiyy al-Dîn Ahmad ibn `Abd al-Halîm ibn Taimiyah, dilahirkan di kota Ḥarrân, sebelah utara Suriah, pada Senin, 10 Rabi`ul Awal 661 H/22 Januari 1263 M dan meninggal dunia di Damaskus pada malam Senin (Minggu malam), 20 Zulkaidah 728 H/26 September 1328 M. Ayahnya bernama Syihâb al-Dîn `Abd al-Halîm ibn `Abd al-Salâm (627-672 H) adalah ulama besar yang mempunyai kedudukan tinggi di Mesjid Damaskus. Selain sebagai khatib dan imam besar di Mesjid itu, ayahnya juga sebagai guru dalam bidang tafsir dan hadis. Jabatan lain yang pernah dipangku ayahnya adalah Direktur Madrasah Dâr al-Ḥadîts al-Sukkariyyah, salah satu lembaga pendidikan Islam bermazhab Hambali di Damaskus yang sangat maju waktu itu. Di lembaga inilah Ibn Taimiyah memulai pendidikannya dengan mempelajari ilmu al-Qur`an, hadis, bahasa, fikih Hambali, dan pelbagai disiplin ilmu lainnya (Abuddin Nata, 2000: 129-300; Mâjid `Irsân al-Kailânî, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid III, 1409 H/1988 M: 249).

Hal yang menarik dari kota kelahiran Ibn Taimiyah, Ḥarrân, adalah kota itu merupakan terpenting bagi penganut *Helenisme*. Ḥarrân menggantikan Alexandria,

bahkan Atioch, sebagai pusat ilmu pengetahuan yang aktif. Orang-orang pagan *Helenisme* bersama-sama orang Kristen mengajarkan ilmu mereka kepada kaum muslimin dengan menggunakan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar. Tidak heran bila kondisi kota Harrân sebagai *scientific community* mempengaruhi pribadi Ibn Taimiyah dalam mencintai ilmu pengetahuan.

Sejak kecil Ibn Taimiyah dikenal cerdas dan jenius serta mempunyai keinginan kuat untuk mencari ilmu. Pada usia tujuh tahun, Ibn Taimiyah sudah menghafal al-Qur'an dengan amat lancar. Tidak hanya menghafal, tetapi dia juga bisa memahami, menghayati, mengamalkan, dan memasyarakatkan al-Qur'an.

Ibn Taimiyah belajar hukum Islam dari Syams al-Dîn `Abd al-Rahmân ibn Muḥammad ibn Aḥmad al-Maqdisî atau dikenal dengan Ibn Qudamah al-Maqdisî (597-682 H.). Dia juga belajar dari Muhammad ibn `Abd al-Qawî ibn Badrân al-Maqdisi al-Mardawî (603-699 H.), seorang ahli hadis, ahli fikih, ahli nahwu, dan seorang mufti serta pengarang terkemuka pada masanya, dan masih banyak lagi gurunya.

Ibn Taimiyah adalah penganut 'salafiyah', yaitu paham yang berpegang teguh kepada al-Qur'an dan Sunnah. Al-Qur'an dan hadis dipandang sebagai pegangan yang mencakup semua urusan agama baik akidah dan ibadah, maupun muamalah dan amal sosial lainnya. Sebagai implikasi konseptual dari konsep salafi Ibn Taimiyah adalah dihramkannya segala sesuatu yang berkonotasi khurafat, bid`ah, dan *syurûr* bagi umat Islam. TBC (Taklid, Bid`ah, dan Churafat) merupakan penyakit yang harus dienyahkan dari pikiran dan keyakinan umat Islam jika ingin kembali ke ajaran yang benar (*al-haqq*) sebagaimana dijelaskan di dalam al-Qur'an dan Sunnah.

Hal ini bisa dipahami bahwa mazhab Hanabilah merupakan mazhab yang senantiasa memperjuangkan reformasi keagamaan, dengan semangat *puritanisme*, dan pemahaman literal terhadap nash. Cukup beralasan jika Ibn Taimiyah berjuang-mematikan khurafat, bid`ah, dan taklid yang dilegitimasi oleh *ijma'* ulama sebagai baju-kedok bagi kelangsungan *status quo* pemikiran. Selain kondisi masyarakat yang selalu berada di bawah tekanan penguasa-politik, dibinanya konflik antar golongan, ditutupnya pintu ijtihad, dan dikerdikannya pemikiran pembaruan. Kondisi politik demikian memaksa Ibn Taimiyah untuk memasuki dunia politik. Karena keberpihakannya kepada kaum lemah dia dipenjara sebanyak enam kali antara tahun 693-728 H/1293-1328 M, dengan waktu berselang-selang selama enam tahun (Mâjid

`Irsân al-Kailanî, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid III, 1409 H/1988 M: 252).

Cukup banyak karya yang dihasilkan Ibn Taimiyah baik berupa buku maupun risalah yang mencakup ilmu-ilmu agama, akidah, dan sosial. Ibn al-Qayyim al-Jawziyah (w. 751 H), salah seorang muridnya, mengatakan bahwa Ibn Taimiyah telah menulis buku/risalah lebih dari 350 buah. Adapun karya yang monumental adalah terhimpun dalam *Majmû` Fatâwâ Syaikh al-Islâm Ibn Taimiyah* sebanyak 37 jilid yang dihimpun oleh `Abd al-Rahmân ibn Qâsim dan puteranya. Universitas Islam Imam Muhammad ibn Su`ûd, juga menerbitkan karya-karya Ibn Taimiyah yang diberi judul *Dar`u Ta`ârudl al-`Aql wa al-Naql* sebanyak 11 jilid, *Iqtidlâ` al-Shirâth al-Mustaqîm*, *Majmû`ah al-Rasâ`il al-Kubrâ wa al-Jawâb al-Shahîh*, *al-Shârim al-Maslûl `alâ Syâtim al-Rasûl*, dan lain-lain.

Ibn Taimiyah, sekalipun dikenal bermazhab salafi, pemikiran-pemikirannya merupakan embrio pembaruan pemikiran Islam yang menarik minat banyak kalangan untuk menelaahnya sampai sekarang. Ruh pemikiran Ibn Taimiyah berkembang sampai masa kebangkitan (1800-sekarang) dan menemukan artikulasinya yang mapan di bawah gerakan tauhid yang diprakarsasi oleh Muhammad ibn `Abd al-Wahhâb, pendiri mazhab Wahabi, di seantero kepulauan Arab. Sehingga Duncan McDonald, seorang orientalis, menamakan gerakan tauhid ini dengan “titik terang dalam sejarah dunia Islam di tengah-tengah kejumudan.” Bahkan Mohammed Iqbal, pemikir-pembaharu Islam India, mengatakan bahwa Ibn Taimiyah adalah urat-nadi pertama kehidupan dalam sejarah umat Islam modern—di mana pemikiran-pemikirannya membawa banyak kemaslahatan di dunia Arab modern, India, Afrika, dan sebagainya (Muhammad Iqbal, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* [Lahore, 1977: 152]).

### ***Pemikiran Pendidikan***

Pemikiran kependidikan Ibn Taimiyah bisa diklasifikasikan ke dalam filsafat pendidikan, metode, dan kaitan-kaitan pendidikan dengan sosial-masyarakat dan pemahaman mereka akan pendidikan. Konsep kependidikan yang dibangun berlandaskan al-Qur`an dan Sunnah secara menyeluruh, serta responsi kekinian para pembelajar di dalam mengenyahkan ‘khurafat’ sebagai virus kependidikan dan pembangunan kemasyarakatan.

Menurut Ibn Taimiyah, bahwa ilmu yang bermanfaat (*al-`ilm al-nâfi`*) merupakan azas hidup yang utama. Mengamalkan ilmu merupakan pelestari kebaikan hidup yang mulia. Karena itu, demikian Ibn Taimiyah, mencari ilmu dalam Islam adalah ibadah dan meleburkan diri di lautan ilmu adalah jihad. Sedangkan *tawhîd*, ajaran pokok pertama Islam, merupakan *inner circle* filsafat pendidikan, yang terbagi ke dalam dua bagian: *tawhîd rubûbiyyah*, keyakinan bahwa Allah adalah pendidik hakiki bagi manusia dan alam; dan *tawhîd ulûhiyyah*, keimanan bahwa hanya semata karena dan untuk Allah kita beribadah, cinta, memuji, dan taat.

Asas tauhid ini menyarankan manusia berhasil memperoleh sesuatu yang baik, yang bermanfaat, dan memberi kenikmatan bagi diri dan sosialnya. Sebaliknya, manusia juga disarankan menolak sesuatu yang menyakitkan dan membayakan diri dan sosialnya. Artinya, pendidikan yang dijuangkan oleh manusia bagaimana bisa membawa kepada kemaslahatan diri dan sosial serta lingkungannya secara menyeluruh. Karena itu, akal—demikian Ibn Taimiyah—merupakan amunisi bagi tercapainya kemaslahatan manusia dalam perspektif kependidikan. Sebagaimana dikatakan Ibn Taimiyah:

“Akal merupakan syarat di dalam memahami ilmu pengetahuan, syarat bagi kesempurnaan, dan syarat bagi kemaslahatan segala amal. Dengan akal, ilmu dan amal menjadi sempurna. Tetapi, juga bukan karena semata-mata akal, melainkan instink dan kepekaan diri bawaan, merupakan faktor penentu sebagaimana kekuatan melihat pada mata. Akal mampu memahami cahaya al-Qur’an laksana kepekaan mata di dalam menangkap cahaya matahari dan api.”

Sistem pendidikan yang bersendikan ajaran tauhid mengimplikasikan sikap demokratis dan pembebasan diri dari segala sesuatu, kecuali kepada Tuhan. Tidak ada kepercayaan hakiki kecuali kepada apa yang diwahyukan Tuhan melalui Rasul-Nya. Akal, sebagai anugerah Tuhan paling mulia kepada manusia, merupakan amunisi menuju manusia yang bebas, merdeka, dan demokratis dalam segala segi kehidupan. Sebagaimana dikatakan Muhammad Natsir, salah satu tokoh pejuang kemerdekaan RI, mengatakan bahwa salah satu dari tiang-tiang ajaran junjungan Nabi Muhammad saw. yang penting, ialah “Menghargai akal-manusia dan melindungi dari tindasan-tindasan yang mungkin dilakukan orang atas nikmat Tuhan yang tiada ternilai itu. Nabi Muhammad saw. sendiri meletakkan akal pada tempat yang terhormat dan menjadikan akal itu sebagai salah satu alat untuk mengetahui Tuhan” (Muhammad Natsir, 1973:238).



Penghargaan Islam terhadap kebebasan dan kemerdekaan akal, demikian Natsir, untuk memikirkan ayat-ayat al-Qur'an (*qawliyyah*) dan lebih-lebih yang berkenaan dengan ayat-ayat kealaman (*kawniyyah*) supaya manusia dengan akalnya dapat mengerti maksud dan tujuannya, lantaran ayat-ayat al-Qur'an khususnya diturunkan untuk mereka yang mau berpikir, mau mempelajari, mau meneliti, mau mengetahui, mau mengambil makna, dan mau ber-*istimbâth* (QS. al-An`âm [6]:98). Islam sendiri mencela orang tidak mau mempergunakan akalnya, orang yang terikat pikirannya dengan kepercayaan dan paham yang tak berdasarkan kepada landasan yang benar, orang yang mengikatkan diri kepada yang lain tanpa *reserve* kecuali kepada Tuhan.

Jadi, suatu pendidikan manusia dikatakan sempurna jika mampu merealisasikan ibadah kepada Allah dalam pengertiannya yang benar (*bi ma`nâhâ al-shahîh*). Karena kata *ibâdah*, demikian Ibn Taimiyah, adalah kata ungkapan universal (*ism jâmi`*) bagi segala sesuatu yang dicintai dan diridloi Allah Swt., mengenai kepercayaan-keyakinan (*al-muqtaqidât*), perilaku-keseharian (*al-a`mâl*), nilai-nilai (*al-qiyam*), dan tradisi (*al-`âdât*). Ibadah tidak saja berkenaan dengan hubungan hamba dengan Tuhan, melainkan segala sesuatu hal yang berkenaan dengan relasi-relasi individu, sosial, dan bangsa (*ummah*) secara keseluruhan dalam segala segi kehidupan.

Ibn Taimiyah membagi ibadah ke dalam dua bagian. *Pertama*, ibadah keagamaan (*ibâdah dîniyyah*) yakni ibadah yang berkenaan dengan tata-cara hubungan hamba dengan Tuhan, dengan pribadi, sosial, dan umat secara menyeluruh. Ibadah keagamaan ini terbagi ke dalam dua aspek, yaitu aspek *ta`abbudî* dan aspek *ijtimâ`î*. Untuk merealisasikan ibadah keagamaan ini meniscayakan adanya pendidikan pribadi yang berkaitan dengan tata-cara berhubungan dengan Tuhan dan sesamanya, dan hal ini merupakan lapangan ilmu-ilmu keagamaan (*al-`ulûm al-dîniyyah*) dan ilmu-ilmu sosial (*al-`ulûm al-ijtimâ`iyyah*).

*Kedua*, ibadah keduniaan/kealaman (*ibâdah kawniyyah*) yakni kesanggupan untuk menguak aturan-aturan Tuhan di dunia dan alam sekitarnya. Untuk merealisasikan ibadah keduniaan/kealaman ini meniscayakan anak didik diberi pendidikan ilmu-ilmu kealaman, seperti biologi, astronomi, astrologi, dan sebagainya. Rahasia-rahasia kealaman dan hukum-hukum Tuhan di alam bisa dikuak secara memadai hanya dengan di antaranya ilmu-ilmu yang disebutkan ini. Segala peristiwa kenabian yang dialami Nabi saw. sesungguhnya memiliki pesan keilmuan

secara luas. Isra' dan mi'raj Nabi saw., misalnya, memiliki pesan bagi manusia untuk mempelajari ilmu kebidanan dan cuaca yang berguna bagi jawatan-jawatan dan stasiun-stasiun penerbangan di udara.

Pemikiran pendidikan/kependidikan Ibn Taimiyah menyarankan adanya integrasi dan keseimbangan keilmuan (*integrated curriculum*) yang selama ini dipahami secara mendua (*dualism*), antara ilmu agama dan ilmu umum. Tujuan pendidikan yang diangankan Ibn Taimiyah adalah terbinanya pribadi muslim (*al-fard al-muslim*) dan umat muslim (*al-ummah al-muslimah*) secara seimbang, terlaksananya aspek keagamaan (*al-mazhhar al-ma'nawîyy*) dan aspek material (*al-mazhhar al-maddîyy*), terkuaknya hakikat keagamaan (*ḥaqîqah dîniyyah*) dan hakikat kealaman (*ḥaqîqah kawniyyah*), termanifestasikannya ilmu-ilmu samawi (*ʿulûm sam`iyyah*) dan ilmu-ilmu rasional (*ulûm `aqliyyah*), digunakannya metode wahyu (*al-tharîqah al-Qur`aniyyah* atau *al-dalâlah al-syar`iyyah*) dan metode ilmiah (*al-tharîqah al-`ilmiyyah* atau *tharîqah al-irâdah*) (Mâjid `Irsân al-Kailanî, dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, Jilid III, 1409 H/1988 M:255-269).

Jauh sebelum para pemerhati, pemberi kebijakan, dan pelaku pendidikan menyadari akan pentingnya integrasi keilmuan dan kurikulum kependidikan, Ibn Taimiyah sesungguhnya sudah meletakkan dasar-dasar *integrated curriculum* dalam pemikiran pendidikannya. Perbedaan materi-pelajaran dan suasana sosial-budaya-ekonomi-politik yang dijalani anak didik-pendidik, meniscayakan adanya perbedaan metode dan pendekatan yang mesti digunakan dalam proses kependidikan. Situasi sosial-politik, misalnya, mengandaikan adanya desentralisasi, devolusi, deregulasi, delegasi, dan reorganisasi serta reposisi sistem pendidikan yang mandiri sekalipun harus tetap berada dalam bingkai kebijakan dan pedoman (*guidelines*) nasional.

*Integrated Curriculum* di sini bisa memifestasi berupa *pelarutan* dua hal yang berbeda untuk dipadukan baik secara substantif maupun formatif yang hasilnya sudah tidak bisa dibedakan jenisnya, ataupun *percampuran* dimana hasil perpaduannya masih bisa dibedakan baik secara substantif maupun formatif (A.M. Saefuddin, 1993:114). Jerome Bruner, seorang pakar kurikulum pendidikan Barat, dalam bukunya *The Process of Education* mengatakan bahwa 'pelarutan' di sini berarti *integrated curriculum*, sedangkan 'percampuran' berarti *correlated curriculum* (Jerome Bruner, 1961:83). Jika dalam *integrated curriculum* materi pelajaran (bahan ajar) diintegrasikan dalam satu tema sehingga warna disiplin ilmu masing-masing tidak tampak lagi dan batas-batas ilmu menjadi hilang, maka dalam *correlated*

*curriculum* satuan pelajaran yang dikorelasikan dengan pelajaran lainnya masih menyisahkan warna disiplin ilmu masing-masing yang ada.

Kiranya konsep integrasi ilmu di atas merupakan aktualisasi konsep pendidikan tauhid Ibn Taimiyah. Yaitu konsepsi kependidikan yang integral dalam membangun kesadaran menyeluruh mengenai kekuasaan Tuhan di segala ayat-ayatnya. Ayat-ayat Tuhan itu meniscayakan diintegrasikannya akal-religius dan akal-filosofis secara komprehensif untuk dikuak. Karena itu, integrasi-keilmuan adalah sesuatu yang niscaya bagi sistem dan transformasi kependidikan. Integrasi-keilmuan adalah jawaban bagi solusi kemanusiaan dan kealaman.

#### **E. Al-Zarnûjî (w. 591 H/1203 M)**

Nama al-Zarnûjî di kalangan pesantren sangat populer. Melalui karya monumentalnya, *Ta`lîm al-Muta`allim Tharîqah al-Ta`allum*, menjadi “pintu gerbang” santri dalam belajar, sama seperti *al-Jurûmiyyah* dan *Amtsâl al-Tashrîfiyyah* untuk gramatikal bahasa Arab dan *Taqrîb* untuk fikih. Karya al-Zanûjî itu telah diterjemahkan ke dalam pelbagai bahasa, seperti Inggris, Urdu, Latin, dan juga Indonesia (Mehdi Nakosteen, 1996:142).

Tidak diketahui pasti siapa al-Zarnûjî. Plessner, sebagaimana dikutip Sayyid Aḥmad Utsmân dalam *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah*, mengatakan bahwa al-Zarnuji adalah seorang filosof Arab yang tidak diketahui pasti siapa sebenarnya. Kecuali Fu`âd al-Ahwânî—satu-satunya pertimbangan akademik yang mendekati kebenaran sejarah—mengatakan bahwa al-Zarnuji meninggal dunia pada 591 H/1203 M. Plessner, dengan mengutip pendapat Edward van Dyke dan Ḥajjī Khalîfah, mengatakan bahwa al-Zarnuji adalah murid penulis kitab *al-Hidâyah*, yakni Burhân al-Dîn Alî ibn Abî Bakar al-Farghânî al-Marghînânî (w. 593 H). Al-Zarnuji sendiri seringkali menyebut gurunya ini di dalam karangannya, yang dengan begitu menunjukkan bahwa ia meninggal dunia setelah tahun 593 H. Ibn Khâlîkan dalam karyanya *Wafâyah al-A`yân* menyebutkan bahwa al-Zarnuji adalah guru Rukn al-Dîn Imâm Zada (w. 573 H/1177, 8 M) dalam bidang fikih dan di saat bersamaan ia belajar mujâdalah pada Ridâ' al-Dîn al-Nîsâbûrî. Hal ini dapat diasumsikan bahwa al-Zarnuji dan al-Nisaburi hidup dalam satu zaman. Namun Ibn Khâlîkan menyebutkan sesuatu yang tidak berarti, kecuali bahwa al-Zarnuji menjadi guru dari ilmuwan lain yang dikenal dengan *Rukn al-Dîn*, yaitu Rukn al-Dîn al-Tawûsî (w. 600/1203) dan Rukn al-

Dîn al-`Amîdî (w. 615/1218) yang dikenal dengan Imam al-Haramain (Affandi Muchtar, 1993:4).

Dengan jelas menurut Sayyid Ahmad Utsman, al-Zarnuji dikenal dengan penganut mazhab Hanafi. Dia dikenal murid al-Farwânî al-Marwânânî. Dia hidup kira-kira akhir abad ke-6 H/12 M atau awal abad ke-7 H/13 M. Dia hidup di Khurâsân, sebuah yang memiliki iklim akademik Islam yang bagus dalam mazhab Hanafi. Juga didasarkan pada nisbah al-Zarnûjî, dimungkinkan dia berasal dari Zarandj, sebuah kota di Persia, dan Sijistan, sebuah kota selatan Heart (Afghanistan sekarang). Tidak ada informasi yang cukup signifikan untuk dijadikan data akurat. Tetapi, terlepas dari spekulasi ini ada yang tidak bisa dibantah bahwa al-Zarnuji hidup di zaman, dimana pemerintahan dan pemikiran Islam mengalami kemunduran.

### ***Eksistensi Kitab Ta`lîm al-Muta`allim***

Kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* merupakan kitab yang secara khusus membicarakan cara dan etika belajar siswa. Ia merupakan jawaban ilmiah atas kegagalan pembelajaran yang dirasa negatif, seperti kurang menghormati ilmu dan orang-orang berilmu, kurangnya motivasi keilmuan, dan strategi pembelajaran yang kurang memuaskan. Ia juga sebagai jawaban peradaban Islam atas hegemoni Barat yang cenderung diskriminatif dalam melihat Islam sebagai peradaban yang tidak memiliki konsep keilmuan, termasuk konsep strategi pembelajaran. Sebagai jawaban peradaban (*al-fi`l al-tsaqâfi*), al-Zarnuji ingin mengembalikan peradaban Islam (*al-ḥadlârah al-Islâmiyyah*) ke asalnya, yaitu al-Qur`an dan Sunnah. Atas alasan ini, al-Zarnuji ingin menyelamatkan kerangka pikir Islam (*al-fikr al-Islâmî*) dan memagarinya dari serangan kekuatan hegemoni luar (*al-tahdîd al-khâriji*) yang diskriminatif.

Tidak hanya, kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* juga sebagai strategi pembelajaran yang sesuai dengan ajaran fundamental Islam. Ketika semarak kajian keislaman berkembang dalam pelbagai mazhab, seperti kalam, filsafat, sekte, dan golongan lainnya, maka lahirnya kitab pembelajaran memungkinkan anak didik tidak keliru di dalam memilih pelajaran yang sesuai dengannya. Kehadiran ilmu strategi pembelajaran *Ta`lîm al-Muta`allim* diangankan al-Zarnuji sebagai usaha sungguh-sungguh bagaimana mengkokohkan ajaran fundamental Islam, mendalami, memahami, dan melangsungkan kesinambungan ajaran-ajaran yang dikandungnya.

Secara sederhana kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* bisa dideskripsikan bahwa kitab itu memuat tiga belas bab selain pengantar, yaitu:

1. Urgensi memhami dan keutamaan ilmu (*mâhiyah al-`ilm wa al-fiqh wa fadlîhî*).
2. Niat ketika belajar (*al-niyyah hâl al-ta`allum*).
3. Memilih guru, teman, dan relasi yang baik dengannya (*ikhtiyâr al-mu`allim wal alustâdz, wa al-syarîk, wa al-tsabât `alaihi*).
4. Mengagungkan ilmu dan orang berilmu (*ta`zhîm al-`ilm wa ahlihî*).
5. Giat, tekun, dan berdedikasi dalam mencari ilmu (*al-jadd wa al-muwâzhabah wa al-himmah*).
6. Sistematis pembelajaran yang baik (*bidâyah al-sabaq wa qadruhû wa tartîbuhû*).
7. Tawakkal (*al-tawakkul*).
8. Waktu yang baik memperoleh pengajaran (*waqt al-tahshîl*).
9. Simpati/empati dan nasihat (*al-syafaqah wa al-nashîhah*).
10. Mengambil manfaat (*al-istifâdah*).
11. Bersikap wara` (jauh dari maksiat) ketika belajar (*al-wara` fi hâl al-ta`allum*).
12. Sesuatu yang menyebabkan hafal dan lupa (*fi mâ yûritsu al-hifzh wa mâ yûritsu al-nisyân*).
13. Sesuatu yang bisa menarik dan menolak rezeki, dan sesuatu yang bisa memanjangkan dan memendekkan umur (*fi mâ yajib al-rizq wa mâ yamna`uhû, wa mâ yazîd al-`umr wa mâ yunqish*).

Kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* karya al-Zarnuji merupakan salah satu kitab strategi pembelajaran yang banyak diapresiasi secara positif oleh para pemerhati, pelaku, dan pengelola pendidikan modern. Sebagaimana dikatakan Sayyid Ahmad Utsman, ada tiga kitab klasik yang cukup representatif dan signifikan bagi strategi pembelajaran. *Pertama*, kitab *al-Fadlîlah li Ahwâl al-Mu`allimîn wa Ahkâm al-Mu`allimîn wa al-Muta`allimîn*, karya al-Qâbisî al-Qairûnî, yang diberikan komentar oleh Ahmad Fu`âd Ahwânî dengan judul *al-Risâlah li Ahwâl al-Mu`allimîn wa Ahkâm al-Mu`allimîn wa al-Muta`allimîn*. *Kedua*, kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* karya al-Zarnuji sendiri. *Ketiga*, kitab *Fî Ahkâm al-Mu`allimîn wa al-Muta`allimîn* karya Muḥammad ibn Abî Zayd.

### ***Karakteristik Strategi Pembelajaran***

Karakteristik yang paling menonjol dalam kitab *Ta`lîm al-Muta`allim* karya al-Zarnuji adalah guru—sebagai fasilitator pendidikan dan pembelajaran—hendaknya mempertimbangkan kecenderungan anak didik (*competence student*) terhadap mata pelajaran, menganjurkan guru untuk mempermudah materi pelajaran, menyederhanakan dan mengkonkritkannya. Aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik anak didik harus menjadi perhatian utama guru dalam mengajarkan ilmu kepada mereka. “Anak-anak didik bukanlah manusia dewasa yang tubuhnya kecil,” adalah ungkapan pedagogis yang menyarankan anak didik diletakkan secara profesional dan proporsional. Sebagaimana al-Ghazali, al-Zarnuji menyarankan agar guru mengetahui tabiat anak didik dari sisi kejiwaannya. Aspek kejiwaan anak didik harus dikuasai untuk membantu memilih metode dan teknik pembelajaran yang tepat, baik ketika mengajar, membina mental, dan memberikan petunjuk. Di sini, bisa dikatakan bahwa ketidakmampuan guru dalam memahami aspek psikologis anak didik akan berakibat fatal dalam pembelajaran (Fathimah Hasan Sulaiman, t.th.: 65).

Al-Zarnuji menawarkan sedikitnya empat metode pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan anak didik. *Pertama*, metode menghafal. Guru disarankan untuk memilih pelajaran yang ringkas dan mudah sehingga bisa dipahami dan dihafal oleh anak didik. Pelajar pemula, demikian al-Zarnuji, hendaknya menghafal pelajaran di luar kepala. Mengutip pendapat gurunya, Syeikh Fakhr al-Islâm Qâdlikhan, al-Zarnuji mengingatkan bahwa pelajar fikih hendaknya menghafal secara sempurna kitab fikih. Tetapi, perlu diingat pula bahwa menghafal itu harus disesuaikan dengan karakteristik anak didik supaya tujuan pendidikan bisa dicapai (al-Zarnuji, *Ta`lîm*:33-34). Metode menghafal ini cocok untuk diberikan kepada anak didik di usia dini. Karena, sebagaimana dikatakan Ibn Khaldun, anak didik yang sudah usia remaja/baligh mulai merasakan keinginan untuk berpikir bebas dan lepas dari ikatan-ikatan, yang berbeda dari usia sebelumnya (Ibn Khaldun, 2000:129).

*Kedua*, metode pemahaman. Setelah menghafal, anak didik disarankan bisa memahami dengan cara mengulang-ulangi mata pelajaran yang diajarkan guru. Al-Zarnuji mengatakan, “Hafal dua huruf lebih baik daripada mendengar dua batas pelajaran dan memahami dua huruf lebih baik daripada menghafal dua batas pelajaran.” Untuk memperkokoh hafalan dan pemahaman ini, demikian al-Zarnuji, anak didik disarankan kreatif dalam membuat: catatan tersendiri yang mudah

dipahami, sungguh-sungguh dalam memahami apa yang diterima dari gurunya, dan berdoa kepada Allah swt supaya dijauhkan dari kelupaan dan kealpaan.

*Ketiga*, metode diskusi (*mudzâkarah*, *munâzharah*, dan *muthârahah*). Metode-metode ini merupakan implementasi dari metode musyawarah. Musyawarah merupakan metode yang paling efektif, karena sifatnya yang dialogis-dialektik, memungkinkan terciptanya suasana pembelajaran yang menyenangkan, menciptakan kebebasan berpikir dan berpendapat, kebebasan dalam berkomunikasi, memperluas wawasan, cekatan dalam berpikir, dan teguh dalam pendirian. `Abd al-Rahmân al-Nahlawî mendeskripsikan beberapa keutamaan metode diskusi, yaitu: topik dialog disajikan dengan dinamis karena kedua belah pihak “menarik” dan “mengulur” materi sehingga tidak membosankan dan mendorong pembaca untuk terlibat secara menyeluruh; pembaca dituntut untuk mengikuti dialog hingga selesai untuk mengetahui kesimpulan apa yang bakal dihasilkan oleh dialog tersebut; perasaan dan emosi pembaca akan terbangkitkan dan terarah sehingga idealismenya terbina dan pola pikirnya betul-betul merupakan pancaran jiwanya; dan topik pembicaraan biasanya disajikan secara realistis dan manusiawi yang memungkinkan anak didik berperilaku lebih baik (Abd al-Rahmân al-Nahlawî, 1999:205).

*Keempat*, metode merefleksikan dan memikirkan kembali untuk menemukan esensi keilmuan. Anak didik disarankan memiliki kemampuan untuk merefleksikan/mengaktualisasikan pelajaran-pelajaran yang telah diperolehnya. “Hanya dengan refleksi, segala problematika akan ditemukan pemecahannya,” demikian ungkapan yang biasa dikatakan al-Zarnuji.

Hal menarik lainnya dari *Ta`lîm al-Muta`allim* karya al-Zarnuji adalah metodologi pembelajaran yang ditawarkan senantiasa dihiasi dengan mutiara-mutiara sufistik. Seperti sebagai anak didik, disarankan untuk jangan menyapu di malam hari, mengepel lantai dengan kain, membakar kulit bawang, memakai celana sambil duduk, dan memakai sorban dengan berdiri. Juga al-Zarnuji berkata: “Anak didik (murid) hendaknya jangan berpegang pada keyakinan diri dan akal-nya, tetapi hendaknya bertawakkal kepada Allah untuk mencari kebenaran dari-Nya.” Artinya, usaha pencarian ilmu dan doa serta tawakkal adalah satu kesatuan pedagogis yang harus dipegangi oleh setiap pencari ilmu.[]

### *Bagian Keenam*

#### **MODEL INTEGRASI SAINS DAN ISLAM: SEBUAH TAWARAN KE ARAH PENGEMBANGAN KURIKULUM PENDIDIKAN SD, SMP, SMA/SMK BERWAWASAN IMTAQ**

Sedikitnya ada dua kecenderungan yang bisa diidentifikasi berkaitan dengan zaman globalisasi. *Pertama*, semakin kuatnya dominasi ilmu pengetahuan dan teknologi (iptek) dalam kehidupan manusia. Iptek menjadi “malaikat imajinatif” kreativitas dan produktivitas, mampu merekayasa apa saja semaksimal mungkin bagi kepentingan hidup manusia. Tak satu pun kekayaan alam bisa dieksplorasi, dieksploitasi, dan dimanfaatkan oleh manusia kecuali dengan penguasaan iptek secara sempurna. Manusia berpretensi positif terhadap iptek untuk kelangsungan hidup dan kehidupannya. Seakan-akan boleh dikatakan bahwa tak ada satu bidang kehidupan pun yang tidak didekati dengan menggunakan iptek. Bahkan, konon jin pun akan dijual-belikan untuk kepentingan manusia melalui iptek.

*Kedua*, kuatnya dominasi iptek pelan-pelan menggeser nilai-nilai luhur yang secara universal dijunjung tinggi oleh manusia. Nilai-nilai kemanusiaan, budaya, dan agama mengalami *alienasi* baik pemahaman, pelestarian, maupun aplikasinya. Hampir mayoritas pemerhati sosial dan keagamaan sependapat bahwa, globalisasi dan teknologi menyebabkan bergesernya nilai baik-buruk di masyarakat.

Dalam konteks itulah maka peran pendidikan dan/atau lembaga pendidikan sebagai pemasok utama manusia-manusia *skilled*, manusia yang memiliki kemahiran dan ketrampilan penguasaan iptek, bertanggungjawab mengembalikan visi, konsep, dan orientasi penguasaan dan sekaligus penggunaan iptek pada sesuatu yang bernilai. Literatur/buku, sebagai salah satu penunjang kurikulum pendidikan, meminjam istilah Ary Ginanjar Agustian (2007:101), merupakan satu sebab dari *God Spot*, yang berpengaruh bagi pengembangan keilmuan anak didik. Tidak jarang, demikian Ginanjar, *literatur/buku* menjadi sebuah *mazhab* yang melahirkan pengikut fanatik. Contohnya, Karl Marx dengan Marxismenya, Freud dengan Psikoanalisisnya, atau Darwin dengan Teori Evolusinya.

Kecuali itu, UUSPN Nomor 20 Tahun 2003 pasal 30 yang mewajibkan penyelenggaraan **pendidikan agama** pada semua strata pendidikan merupakan bentuk **kesadaran bersama** guna mencapai kualitas hidup manusia yang utuh. Upaya pemerintah untuk menyelenggarakan pendidikan agama pada semua jenis, jalur, dan jenjang pendidikan kiranya memperoleh apresiasi positif dari semua elemen masyarakat yang peduli terhadap pola pikir, sikap, dan perilaku anak bangsa dewasa ini. Mengapa demikian? Terjadinya berbagai krisis seperti politik,



ekonomi, sosial, hukum, retaknya relasi etnis, ras, golongan, dan agama, serta akhir-akhir ini yang *trendi* dewasa ini yaitu "pemanasan global" (*global warming*) dianggap sebagai akibat rendahnya kontribusi pendidikan dalam menanamkan integritas etik dan akhlak pada anak didik.

Anggapan miris di atas mungkin ada benarnya jika diamati bahwa **pendidikan (dengan literatur yang ada, termasuk di antaranya literatur sains/mata pelajaran IPA) selama ini lebih terfokus pada pengayaan keilmuan yang gersang dari nilai-nilai, terutama nilai-nilai agama.** Karenanya, masalah yang seringkali muncul bukan saja berkaitan dengan rendahnya kualitas lulusan tetapi juga berkaitan dengan masalah keadaban (*civility*) masyarakat pada umumnya. Tidak mengherankan bila keberadaan pendidikan yang ada sampai sekarang ini belum sepenuhnya berhasil mencetak manusia/masyarakat yang beradab karena kecerdasan yang diperoleh para lulusan sekolah tidak disertai dengan terwujudnya sikap-sikap dan tradisi-tradisi yang luhur (*sivilized*).

Sudah banyak kritik yang dialamatkan kepada lembaga-lembaga pendidikan mengenai budaya dan praktik-praktik destruktif dari perilaku anak muda yang menandakan gagalnya pendidikan (khususnya agama) di sekolah. Maka hal ini cukup beralasan untuk meniscayakan keprihatinan para agamawan dan praktisi pendidikan untuk mencari solusi yang signifikan bagi keberadaan sistem pendidikan di sekolah.

Memang kurang relevan menumpahkan semua perilaku destruktif akhir-akhir ini kepada gagalnya pendidikan (agama) di sekolah. Sebab, diakui atau tidak, teknologi informasi dan telekomunikasi yang sampai ke kamar-kamar tidur kita, baik melalui media cetak, seperti surat kabar dan majalah, maupun media elektronik, seperti televisi dan internet, terlalu kuat untuk "membius" tata nilai dan tradisi yang sejatinya harus dipegangi. Implikasi negatif dari perkembangan global teknologi ini sedikitnya memunculkan pribadi-pribadi yang miskin moral-spiritual; jatuh dari makhluk moral-spiritual ke lembah material-individualistik, eksistensi Tuhan hanya berdiam di relung pemikiran, diskusi, khutbah-khutbah baik lisan maupun tulisan, dan mengalami frustasi eksistensial (*existential frustration*) dengan ciri-ciri: hasrat yang berlebihan untuk berkuasa (*will to power*), bersenang-senang mencari kenikmatan (*will to pleasure*) dengan uang-kerja-seks, dan perasaan hidup tanpa makna (*neorosis noogenik*) seperti bosan-apatis-tak punya tujuan. "Celakanya," peran agama digeser menjadi persoalan akhirat yang tidak memiliki keterpautan dengan perkembangan global dan orientasi serta pembangunan manusia masa depan (Ahmad Barizi dan Imam Tholkhah, 2004:3).

Melimbahnya perilaku destruktif di era teknologi global ini perlu diapresiasi dan dicarikan solusinya guna mengangkis anak bangsa dari lembah desktruksi

pola pikir, sikap, dan perilaku sehari-hari, sekurang-kurangnya melalui pengembangan kurikulum pendidikan agama di sekolah. Sebab sekolah sampai sekarang kiranya masih dipercaya sebagai lembaga yang paling berkompeten dan berpretensi untuk *menginstal* kepribadian anak bangsa ke masa depan yang lebih baik.

### ***Urgensi Integrasi Sains dan Islam***

Wacana sains dan Islam di Indonesia bukanlah hal baru. Dengan berjalannya waktu, urgensinya bukan menyusut, tapi tampaknya justru menjadi makin strategis. Bahkan, isu ilmu dan agama, telah diajarkan—khususnya dan utamanya—di banyak perguruan tinggi di Indonesia dalam beragam bentuknya, sebagai matakuliah wajib (dari pemerintah maupun universitas) maupun pilihan. Selain ada matakuliah-matakuliah yang khusus mengangkat isu ini, tema ilmu dan agama (Islam) muncul secara mencolok dalam, misalnya, modul matakuliah agama untuk tingkat universitas. Dalam modul matakuliah agama yang dikeluarkan Departemen Pendidikan Nasional (Depdiknas) RI, topik ilmu dan agama mendapat tempat secara khusus, baik di bawah judul yang secara eksplisit menyebut ilmu dan agama, maupun dalam topik-topik lain seperti konsep ketuhanan dan konsep agama tentang alam (Zainal Abidin Bagir, dkk. [peny.], 2006:v).

Nilai urgensi pengembangan studi sains dan agama, khususnya Islam, di banyak perguruan tinggi, sampai sekarang masih terasa parsial dan sepotong-potong. Agama, dan Islam sebagai paradigma keilmuan, masih ditempatkan sebagai "pelengkap" bahasan-bahasan sains yang artifisial. Keberadaannya hanya tak lebih dari sekadar penjustifikasi konsep-konsep sains dan belum menjadi sebuah paradigma keilmuan yang holistik yang di dalamnya mensyaratkan elaborasi-elaborasi saintifik sesuai konsep ilmu yang ada.

Sekadar contoh dan perbandingan, UIN Maliki Malang hadir sebagai jawaban atas problematika keilmuan di atas dalam konteks relasi sains dan Islam. Melalui UIN Maliki Malang, orientasi dan sistem pendidikan Islam di universitas tidak perlu lagi terjadi ambivalensi dikotomis antara ilmu dan agama, atau tegasnya antara sains dan Islam. Tetapi hadirnya UIN Maliki Malang diangankan sebagai bentuk perpaduan/kesatuan sejati (*holisme monistik*) antara sains dan Islam, yang dapat mensinergikan keduanya secara utuh dan *fleksible*, dan tentu saja *link and match*. Hadirnya UIN Maliki Malang juga mengandaikan sivitas akademiknya, selain mampu menjelma sebagai masyarakat kecil yang unggul (*small society of excellence*), juga tidak "minder" menghadapi kehidupan riil, memilih kesempatan dan lapangan kerja serta relasi hidup dalam masyarakat global (*global community*).

Apa yang digagas oleh UIN Maliki Malang dengan "mengintegrasikan" antara universitas dan pesantren (ma'had), serta ditambah dengan penguatan masjid dan kelembagaan-kelembagaan terkait, seperti PKPBA/I (Program Khusus Pendidikan Bahasa Arab/Inggris), PKS (Pusat Kajian Sains dan Islam), *Hai'ah Tahfizh wa Qurra'* (Lembaga Penggiat Hafalan dan Pembacaan Al-Qur'an), dan lain-lain, merupakan satu bentuk usaha pengembangan integratif antara sains dan Islam secara holistik. Perpaduan integratif antara universitas dan pesantren di lingkungan PTAIN/PTAIS Kementerian Agama mungkin ini adalah satu-satunya, sebagai penggagas awal. Di samping itu, ada sembilan Arkanul Jami'ah yang harus ada di UIN Maliki Malang sebagai pilar pengembangan, yaitu: 1). SDM yang unggul, 2). Masjid yang hidup dan semarak, 3). Ma'had sebagai pengembangan spiritual, intelektual, dan jiwa profesional, 4). Perpustakaan sebagai ladang keilmuan, 5). Laboratorium sebagai wahana penelitian, 6). Ruang belajar dosen dan mahasiswa, 7). Perkantoran sebagai pusat pelayanan akademik, 8. Pusat-pusat pengembangan seni dan olahraga, dan 9). Sumber pendanaan yang luas dan kuat.

"Agama adalah akal, dan tidak ada agama bagi mereka yang tidak berakal" (*al-dîn `aql, lâ dîna li man lâ `aql lahû*—hadis), menyiratkan intelektualisme dan rasionalisme. Etos intelektualisme dan rasionalisme dalam beragama, mengandaikan manusia bukanlah sekedar tamu di rumah yang sudah jadi. Manusia tidak boleh puas dengan—meminjam istilah Abdul Karim Soroush (2000)—"jatah" kehidupan mereka, dan hendaknya menghindarkan diri dari pepatah: "kita hanya dibagi beberapa jatah dari meja takdir ini." Manusia harus mengambil peran agen dunia yang agresif dan aktif untuk mengubahnya.

Atas dasar inilah maka orientasi dan sistem pendidikan di sekolah tidak perlu terjadi ambivalensi dikotomis antara ilmu agama (Islam) dan ilmu umum (sains), tetapi bagaimana *mengintegrasikan*-nya secara terpadu. Perpaduan dimaksud bukanlah sekedar **proses percampuran** biasa (atau Islamisasi), tetapi sebagai **proses pelarutan**.

Pemikiran ini kiranya mengandaikan suatu bentuk perpaduan sejati antara ilmu agama dan sains, yang dapat mensinergikan keduanya secara *fleksible*, dan tentu saja *link and match*. Ini dimaksudkan agar sivitas akademika "sekolah" sebagai masyarakat kecil (*small society*) tidak 'minder' menghadapi kehidupan riil, memilih kesempatan dan lapangan kerja serta relasi hidup dalam masyarakat global (*global community*).

Untuk itu, dalam konteks pengembangan kurikulum pendidikan di sekolah (SD, SMP, SMA/SMK), urgen dikembangkan model berupa: Kurikulum Berbasis Integrasi Sains dan Islam, atau Sekolah dan Pesantren, bila "hasrat" ke arah terbentuknya *religious culture*, sebagaimana diangankan oleh Direktorat PAIS

DITJEN PENDIS Departemen Agama RI, benar-benar tercapai. Konsep Integralisme Monistik adalah relevan dengan paradigma sains Islami yang disebut sebagai paradigma *tauhid* (jika menekankan dimensi Ilahiahnya) dan paradigma *wahdatiyah* (jika menekankan kesepaduannya). Di sini berarti bahwa **konsep integralisme monistik dalam perspektif Islam adalah sebuah paradigma unifikasi bagi ilmu-ilmu kealaman dan ilmu-ilmu keagamaan**. Akan tetapi, paradigma unifikasi itu bukan hanya menyatukan ilmu-ilmu kealaman dan ilmu-ilmu keagamaan, melainkan juga merupakan paradigma ilmu-ilmu kemasyarakatan dan kemanusiaan. Hal ini bisa digambarkan oleh Armahedi Mahzar (2004:220), demikian:

<b>Aspek</b>	<b>Epistemologi</b> <i>Shûfî</i>	<b>Aksiologi</b> <i>Fiqhî</i>	<b>Ontologi</b> <i>Tauhîdî</i>
<i>Sumber</i>	Subjek <i>Rûhî</i>	Transendental <i>Qur'ânî</i>	Transendensi <i>Dzâtullâh</i>
<i>Nilai</i>	Prinsip <i>Qalbî</i>	Universal <i>Sunnî</i>	Holarki <i>Shifatullâh</i>
<i>Informasi</i>	Teori dan Fakta <i>'Aqlî</i>	Kultural <i>Ijtihâdî</i>	Kreativitas <i>Amrullâh</i>
<i>Energi</i>	Eksperimen <i>Nafsî</i>	Sosial <i>Ijmâ'î</i>	Sirkulasi <i>Sunnatullah</i>
<i>Materi</i>	Instrumen/Objek <i>Jismî</i>	Instrumental <i>'Urfî</i>	Sistem-sistem <i>Khalqillah</i>

Memahami arti penting dari konsep integralisme monistik/holistik Islam, menyarankan ditatingnya Islam sebagai **paradigma** dalam berbagai kajian ilmu pengetahuan. Sebagai sebuah paradigma, Islam (dengan al-Qur'an dan Sunnah) adalah **sumber rujukan** bagi setiap kerja ilmu. Tentu, melalui pemahaman seperti ini **ayat-ayat al-Qur'an dan Sunnah** yang berkaitan dengan ilmu meniscayakan untuk **dielaborasi secara saintifik** sesuai kebutuhan kerja ilmiah yang dibanggunya.

Di sini berarti Islam tidak sekadar menjadi perspektif, atau sebagai sebagai pelengkap dari kajian ilmiah yang ada dan apalagi kajian yang terpisah dari dari sains. Tetapi, justru Islam harus menjadi **pengawal** dari setiap kerja sains oleh setiap para ilmuan (guru matapelajaran).

#### ***Model Integrasi Sains dan Islam: Sebuah Tawaran Awal***

Memahami arti pentingnya pengembangan kurikulum pendidikan sekolah SD, SMP, SMA/SMK berwawasan imtak, sebagaimana diorientasikan adanya

workshop ini, maka dengan begitu Islam haruslah menjadi **paradigma** yang utuh (tidak parsial), **sumber rujukan**, dan **pengawal** yang memberi **inspirasi utama** bagi kerja ilmiah dimaksud. Tentu, paradigma Islam ini disesuaikan dengan berbagai disiplin ilmu (matapelajaran-, atapelajaran) yang ada. Misalnya, Matapelajaran IPA/Fisika harus bermula dari ayat-ayat Al-Qur'an yang berkaitan dengan fisika, dan begitu yang lainnya. Di sini, maka perlu dilakukan "**Grouping Ayat**" yang berkaitan dengan berbagai disiplin ilmu tersebut.

Berbagai disiplin ilmu yang menyarankan adanya perspektif al-Qur'an dan Sunnah menyarankan untuk dikuatkan dengan metodologi **Tafsir Saintifik** yang memadai, sehingga tidak terkesan "asal tempel" melainkan ia menjadi ciri khas dan nilai yang berharga bagi adanya suatu konsep ilmu (matapelajaran). Karena itu, maka hal-hal yang perlu dielaborasi dari ayat-ayat al-Qur'an dan Sunnah adalah **soal konsep** (dari realitas) dan bukan pada **rumus-rumus sains** yang bersifat matematik. Untuk itu, para guru pemegang matapelajaran sains sungguh berkepentingan untuk menyusun langkah-langkah konseptual yang berkaitan dengan disiplin masing-masing.

Ada beberapa langkah yang dapat dijadikan acuan ke arah pengembangan kurikulum di atas. *Pertama*, memetakan konsep keilmuan dan ke-Islaman. Pada bagian ini para guru pengampu matapelajaran sains berusaha diajak bertamasya bersama al-Qur'an ke alam ilmu pengetahuan, dengan cara memetakan konsep dan mengklasifikasikan sains secara sistematis ke dalam berbagai disiplin ilmu (matapelajaran), atau tema-tema yang dikehendaki. Di sini, guru/pendidik perlu diperkaya dengan konsep-konsep atau isyarat-isyarat sains yang bertaburan di dalam al-Qur'an. Atau, dengan kata lain, guru/pendidik disarankan terlebih dahulu "bersafari" melalui dzikir dan pikir dengan menjelajahi semesta konsep-konsep atau tema-tema sains yang ada di dalam al-Qur'an.

*Kedua*, memadukan konsep keilmuan dan ke-Islaman (al-Qur'an). Secara filosofis, istilah inegrasi sains dan Islam adalah satu bentuk *koherensi* (perpaduan) antara ilmu-ilmu Islam dan sains. Baik agama maupun sains masing-masing memiliki kerangka normatif dan sosial-historis. Secara normatif, agama maupun sains mengajarkan kepada manusia apa dan bagaimana mengelola dunia dengan baik. Sedangkan sosial-historis, agama maupun sains menginstruksikan terjadinya transformasi dan "eksploitasi" dunia dengan penuh semangat, radikal dan ambisius. Dengan kata lain, agama dan sains adalah "sabda Tuhan" yang ditebarkan kepada manusia agar ia senantiasa memanfaatkan sumber-sumber dunia secara serius dan dinamis (*i`mal li dunyâ-ka kaannaka ta`îsyu abadan, wa`bud rabbaka kaannaka tamûtu ghadan*—hadis).

Kerja memadukan atau mengintegrasikan konsep, dan bukan rumus-rumus, adalah mencari titik kesamaan atau perpaduan antara sains dan Islam (atau konsep

yang ada pada al-Qur'an dan hadis). Tegasnya, antara al-Qur'an atau hadis dan sains dicoba diintegrasikan sehingga satu-sama lain saling memerkokoh dalam membuka tabir kegaiban akan realitas kongkret yang disabdakan Allah swt dalam ayat-ayat-Nya, baik yang *qauliyah* maupun *kauniyah*.

*Ketiga*, mengelaborasi ayat-ayat al-Qur'an yang relevan secara saintifik. Konsep integrasi sains dan Islam menyarankan ditatingnya Islam sebagai *paradigma* dalam berbagai kajian ilmu pengetahuan. Sebagai sebuah paradigma, Islam (dengan al-Qur'an dan Sunnah) adalah *sumber rujukan* bagi setiap kerja ilmu. Tentu, melalui pemahaman seperti ini ayat-ayat al-Qur'an dan hadis yang berkaitan dengan ilmu meniscayakan untuk *dielaborasi secara saintifik* sesuai kebutuhan kerja ilmiah sesuai tema-tema atau konsep-konsep ilmu pada masing-masing mata pelajaran. Di sini, berarti Islam (dalam al-Qur'an dan hadis) tidak sekadar menjadi perspektif, atau sebagai pelengkap dari kajian ilmiah yang ada dan apalagi kajian yang terpisah dari sains dengan "ayat-ayat yang ditempelkan," melainkan ia harus menjadi *pengawal* (pembuka bahasan ilmiah) dari setiap kerja sains, sebagaimana dimaksud.

Lalu, kerja integrasi sains dan Islam dalam konteks pengembangan kurikulum di atas berupa bahan ajar (literatur/buku) tidaklah cukup bila tidak diberangi dengan **model pembelajaran integratif/terpadu** pula. Model pembelajaran integratif atau terpadu ini menjadi sangat penting, baik dengan pusat-pusat pendidikan (orangtua, masyarakat, dan sekolah) maupun terpadu dengan materi lain. Di sini, masing-masing matapelajaran disarankan mengandung pesan-pesan normatif yang dikembangkan dan ditanamkan kepada siswa/anak didik, yaitu mengintegrasikan nilai-nilai ke dalam semua matapelajaran lain yang ada di sekolah, seperti IPA, IPS, Biologi, Matematika, PPkN, Bahasa, dan sebagainya.

Melalui pembelajaran terpadu dan integratif, suatu masalah yang menggejala tidak bisa disalahkan kepada guru tertentu. Misalnya, jika ada siswa yang terjerat minum-minuman keras, guru bukanlah satu-satunya pihak yang bertanggung jawab. Sebaliknya, jika ada siswa yang kurang peduli terhadap lingkungan hidup di sekitarnya, bukankah itu juga merupakan kegagalan dari guru IPA? Jika ada siswa yang kurang sopan dalam berbicara dengan orang yang lebih tua, bukankah itu juga merupakan kegagalan dari guru bahasa? Jika ada siswa yang kurang bisa menghargai jasa-jasa para pendahulunya, bukankah itu juga merupakan kegagalan guru sejarah/IPS? Jika ada siswa suka hidup mewah dan boros di sekolah, bukankah itu juga merupakan kegagalan dari guru matematika atau ekonomi? Cara padu dan integrasi ini juga menyarankan pula bahwa para pelaku kependidikan di sekolah seperti karyawan administrasi, petugas perpustakaan, laboratorium, petugas kebersihan, dan lain-lainnya harus diberi pembekalan

husus yang memungkinkan terciptanya interaksi edukatif (suasana pembelajaran) yang menunjang perkembangan normatif lebih baik.

### ***Menelusuri Ayat-ayat Sains dalam Al-Qur'an: Sebuah Langkah Menuju Pendidikan Integratif***

#### **1. Peta Konsep Sains dalam Al-Qur'an**

##### **a. Bidang Biologi**

Biologi, sebagai suatu disiplin ilmu pengetahuan, biasanya berhubungan dengan analisis mengenai fenomena yang terdapat pada makhluk hidup, terutama mengenai asal-usul kehidupan. Al-Qur'an menyebutkan: *asal-usul kehidupan dari air* (QS. Al-Anbiyâ'/21: 30); *tentang berbagai air sebagai sumber kehidupan* (QS. Thâhâ/20: 53, QS. al-An'âm/6: 99, QS. al-Nahl/16: 65, QS. al-Hajj/22: 5); *dunia tumbuhan dan tanaman yang tumbuh subur karena air* (QS. Fushshilât/41: 39, QS. Qâf/50: 9-11, QS. al-An'âm/6: 141, QS. al-Nahl/16: 10-11); *aneka ragam warna, buah, bunga, dan hasil panen yang dapat dipetik* (QS. al-Hijr/15: 19, QS. al-Qamar/54: 49, QS. al-Ra'd/13: 3-4, QS. Thâhâ/20: 53, QS. Luqmân/31: 10, QS. al-Hajj/22: 5, QS. al-Syu'arâ'/26: 7-8, QS. al-An'âm/6: 95, QS. Yâsîn/36: 36); *gambaran dunia binatang dengan keanekaragaman, keindahan, dan daya tariknya yang menakjubkan* (QS. al-Najm/53: 45-46, QS. al-Zukhruf/43: 12, QS. al-An'âm/6: 38, 142-144, QS. al-Nahl/16: 5-9), *keberadaan komunitas binatang layaknya bangunan masyarakat manusia yang diorganisir secara apik* (QS. al-An'âm/6: 38), *tingkah-laku binatang seperti lebah, laba-laba, semut, dan burung* (QS. al-Nahl/16: 66-69, 79, QS. al-Ankabût/29: 41, QS. al-Naml/27: 18, QS. al-Mulk/67: 19, dll); *jenis-jenis tanah* (QS. al-A'râf/7: 58), *dataran tinggi dan hujan lebat* (QS. al-Baqarah/2: 265); *masalah banjir* (QS. Saba'/34: 15-16), *gerak hewan* (QS. al-Nûr/24: 45), *ritus perkawinan tumbuhan dan hewan* (QS. Yâsîn/36: 36, QS. al-Hijr/15: 22), *bahasa percakapan serangga* (QS. al-Naml/27: 15-22), dan lain-lain.

##### **b. Bidang Matematika**

Matematika, sebagai disiplin ilmu pengetahuan, biasanya berkaitan dengan pengembangan pengetahuan tentang bilangan (*'ilm al-'adad*) dan ilmu hitung (*'ilm al-'hisâb*). Konsep pokok ilmu matematika adalah konsep *Tawhîd*, yaitu keesaan Allah (QS. al-Ikhlâsh/112: 1). Penggunaan angka-angka dan bilangan-bilangan dalam Al-Qur'an digunakan dalam berbagai konteks (QS. al-Kahfi/18: 11-12, 19, 22, QS. al-Mu'minûn/23: 112-114, QS. Ibrâhîm/14: 34, QS. Maryam/19: 84, 94-95, QS. al-Jinn/72: 24, 28, QS. al-Taubah/9: 37, QS. Hûd/11: 104, QS. al-Muddatstsir/74: 31, QS. Yûsuf/12: 20, dll), misalnya: dalam hubungannya dengan *bentuk-bentuk peribadatan* (QS. al-

Baqarah/2: 184-185, 203), dalam hubungannya dengan *hukum perceraian* (QS. al-Thalâq/65: 1-2, 4, QS. al-Ahzâb/33: 49), dalam hubungannya dengan *hukuman bagi orang-orang kafir* (QS. al-Baqarah/2: 80, QS. Âli 'Imrân/3: 24, QS. Hûd/11: 8), dalam hubungannya dengan *jumlah saksi* (QS. al-Baqarah/2: 282, QS. al-Thalâq/65: 2, al-Nisâ/4: 15, QS. al-Maidah/5: 106, QS. al-Nûr/24: 4, 6-9, dan 13), dalam hubungannya dengan *perjalanan matahari dan bulan* (QS. Yûnus/10: 5, QS. al-Isrâ'/17: 12, QS. al-An'âm/6: 96) dalam hubungannya dengan *penciptaan dunia* (QS. al-Baqarah/2: 29, QS. al-Mu'minûn/23: 86, QS. al-Thalâq/65: 12, QS. al-A'râf/7: 54, QS. Hûd/11: 7, QS. al-Furqân/25: 59, QS. al-Sajdah/32: 4, QS. Qâf/50: 38, QS. Nûh/71: 15), dalam hubungannya dengan *bilangan waktu fisika* (QS. al-Hâjj/22: 47, QS. al-Sajdah/32: 5, QS. al-Ma'ârij/70: 4), dalam hubungannya dengan *pertambahan hasil panen* (QS. al-Baqarah/2: 261, QS. Yûsuf/12: 43), dan lain-lain.

### c. *Bidang Fisika*

Bila IPA (Ilmu Pengathuan Alam, *natural science*) diartikan sebagai ilmu yang mempelajari susunan benda-benda dan perkembangannya, maka ilmu fisik (*physical science*, atau fisika) dimaknai sebagai ilmu yang menyelidiki fenomena-fenomena pada benda-benda tak bernyawa. Studi fisika, dalam konteks pemikiran Islam, dikenal dengan istilah *Filsafat Alam*. Ibn Sînâ (980-1037 M) membahas ilmu ini secara panjang lebar dalam *Kitâb al-Syifâ'* (Risalah Penyembuhan) dan *Fann* (Teknik Ilmiah). Tidak sedikit filosof dan sufi Muslim berjasa di bidang ini, seperti al-Kindî, Nâshir al-Dîn al-Thûsi, al-Bîrûnî, al-Baghdâdî, al-Ma'shûmî, al-Nazzâm, al-Baqillânî, Mulla Shadra, dan Sabziwârî, dan masih banyak yang lainnya.

Beberapa konsep fisika dalam al-Qur'an terurai dalam berbagai tematik dan filosofi, seperti: *dunia fisik alam* (QS. al-Nûr/24: 35); *sifat cahaya* (QS. al-Furqân/25: 61, QS. Yûnus/10: 5, QS. Nûh/71: 16, QS. al-Nûr/24: 13), *fungsi cahaya* (QS. al-Hadîd/57: 13, QS. al-Tahrîm/66: 8, QS. al-Taubah/9: 32), *makna spiritual dan fisik cahaya* (QS. al-Baqarah/2: 17, 20), *jarak dalam tahun cahaya* (QS. al-Sajdah/32: 5, QS. al-Ma'ârij/70: 4, QS. al-Hâjj/22: 47), *lamanya waktu dalam ruang alam semesta* (QS. Yûnus/10: 3, QS. al-Sajdah/32: 4, QS. al-Furqân/25: 59, QS. Qâf/50: 38), *energi panas* (QS. Yâsîn/36: 80, QS. al-Wâqi'ah/56: 71-73, QS. Thâhâ/20: 10, QS. al-Naml/27: 7, QS. al-Qashash/28: 29, QS. al-Nahl/16: 81, QS. Fâthir/35: 21), *energi panas besi atau logam* (QS. al-Kahfi/18: 96, QS. al-Ra'd/13: 17, QS. al-Rahmân/55: 35, QS. al-Zumar/39: 16), *energi dan tenaga listrik* (QS. al-Baqarah/2: 19-20, QS. al-Ra'd/13: 12-13, QS. al-Rûm/30: 24, QS. al-Nûr/24: 43), *neraca dan pengukuran dengan akurasi timbangan (kesetimbangan) dan ukuran* (al-mîzân) (QS. al-An'âm/6: 152, QS. al-A'râf/7: 85, QS. Hûd/11: 84-85, QS. al-Syûrâ/42: 17, QS. al-Rahmân/55: 7-9), *gelombang suara yang berada di atas ambang*



*pendengaran manusia* (QS. al-Kahfi/18: 26, QS. Saba'/34: 50), *ruang atau kondisi nirberat* (QS. al-Hajj/22: 31, QS. al-An'âm/6: 125), *dunia warna* (QS. Fâthir/35: 27-28, QS. al-An'âm/6: 99), dan lain-lain.

**d. Bidang Kimia**

Ilmu kimia bisa dibaca pada bahwa manusia dan lingkungan hidupnya terbentuk dari elemen-elemen dan substansi-substansi yang tergabung menjadi sebuah "ikatan kimia" menurut hukum Allah. Manusia sendiri tercipta dari tanah liat, yang bisa dipastikan terjadi melalui proses kimia interaktif antara berbagai unsur dalam tanah yang bekerja menurut hukum-hukum Allah melalui proses perubahan dan kombinasi tertentu. Artinya, bisa disimpulkan bahwa segala proses penciptaan di dunia ini tidak lepas dari proses kimia interaktif dari berbagai unsur yang ada. Karena itu, konsep dan tema *penciptaan* telah menjadi tema sentral di dalam al-Qur'an (QS. al-An'âm/6: 2, QS. al-Hijr/15: 26, QS. Fâthir/35: 11, QS. al-Rûm/30: 20, QS. Hûd/11: 7, QS. al-Anbiyâ'/21: 30, QS. al-Dzâriyât/51: 49, QS. Yâsîn/36: 36), *penciptaan dari benda mati* (QS. al-An'âm/6: 95, QS. Yûnus/10: 31), *elemen dan reaksi kimiawi pada fenomena-fenomena alamiah batu-batuan dan sungai-sungai* (QS. al-Baqarah/2: 74, QS. al-A'râf/7: 58), *struktur, sifat, dan kegunaan berbagai unsur kimiawi dalam madu* (QS. al-Nahl/16: 68-69).

Selain itu, al-Qur'an banyak menyebut tentang adanya *emas dan perak* sebagai *logam mulia* (QS. Âli 'Imrân/3: 14, QS. al-Taubah/9: 34), sebagai *hiasan dan barang mewah* (QS. al-Zukhruf/43: 33-53), sebagai *tanda karunia Allah bagi penghuni surga* (QS. al-Hajj/22: 23, QS. al-Kahfi/18: 3), *masalah besi sebagai benda bermanfaat, benda keras, bahan konstruksi bangunan, baju besi/perang, dan alat penyiksa di neraka* (QS. al-Hadîd/57: 25, QS. al-Isrâ'/17: 51, QS. al-Kahfi/18: 96, QS. Saba'/34: 10-11, QS. al-Hajj/22: 21, dan QS. Ibrahim/14: 50), *reaksi-reaksi exothermal dan endothermal dalam hubungannya dengan pemanasan benda tertentu yang dikemukakan dalam konteks hukuman neraka* (QS. al-Kahfi/18: 29, QS. al-Hajj/22: 21, QS. Ibrahim/14: 50, QS. al-Dukhân/44: 45-46), *benda-benda yang lebih kecil atau besar dari "atom"* (QS. al-Zalzalah/99: 7-8, QS. Saba'/34: 22), dan lain-lain.

**e. Bidang Teknik Arsitektur**

Seni arsitektur tidak saja bisa dilihat dari struktur dan susunan bangunan yang dihasilkannya, tetapi perlu dilihat dari perencanaan atau disainnya. Al-Qur'an memberikan ilustrasi gaya arsitektur ideal yang menawarkan kenyamanan, kesenangan, dan keindahan maksimal kepada pemakai/penghuninya, dan memerhatikan keseimbangan yang sempurna dengan lingkungan alam yang mengitarinya. Seperti, *gambaran rumah (hunian) yang dipadati kebun dan sungai yang mengalir* (QS. Âli 'Imrân/3: 198, QS. al-Taubah/9: 72, QS. al-Sajdah/32: 19, QS. al-Nisâ'/4: 57, QS. al-Ra'd/13: 35, QS. al-Insân/76:

13-14, QS. al-Musilât/77: 41-42), *perumpamaan struktur bangunan rumah lebah* (QS. al-Nahl/16: 68-69), *konstruksi bangunan yang memerlukan penguat dari besi* (QS. al-Hadîd/57: 25, QS. al-Isrâ'/17: 51, QS. al-Kahfi/18: 96, QS. Saba'/34: 10-11, QS. al-Hajj/22: 21, dan QS. Ibrahim/14: 50), dan lain-lain.

**f. Bidang Teknik Informatika**

Sistem informasi dalam Islam meniscayakan keabsahan data yang disampaikan. Karena itu, disain atau teknik informasi adalah suatu konsep untuk mempermudah adanya akses dan proses informasi. Al-Qur'an secara tegas menjelaskan *pentingnya keabsahan data informasi* (QS. al-Hujurât/49: 6) dan untuk *mempermudah akses dan proses informasi* (QS. al-Baqarah/2: 185, QS. al-Thalâq/68: 7, QS. al-Insyirâh/94: 5-6).

**2. Contoh-contoh Elaborasi Al-Qur'an secara Saintifik**

**a. Disiplin Biologi, misalnya:**

**1. Tentang Cekaman Garam**

Allah swt. berfirman:



*"Kamu lihat bumi ini kering. Kemudian apabila tidak kami turunkan air di atasnya, hiduplah bumi itu dan suburlah serta menumbuhkan berbagai macam tumbuh-tumbuhan yang indah"* (QS. al-Hajj/22: 5).

Ayat di atas menjelaskan tentang pengaruh air terhadap butiran-butiran debu atau tanah (*fa idzâ anzalnâ 'alayhâ al-mâ'a*), sehingga butiran-butiran itu menjadi tanah liat yang mampu memberikan kehidupan bagi tanaman (*ih tazat wa rabat wa anbatat min kulli zawj bahîj*). Semakin banyak tanah menjadi satu (liat, *ih tazat wa rabat*), maka ia dapat menyimpan air irigasi hingga waktu *mengecambah*. Air yang tertanam dalam tanah memakan waktu tertentu untuk *mengecambah*, sebagaimana firman-Nya di bawah ini.

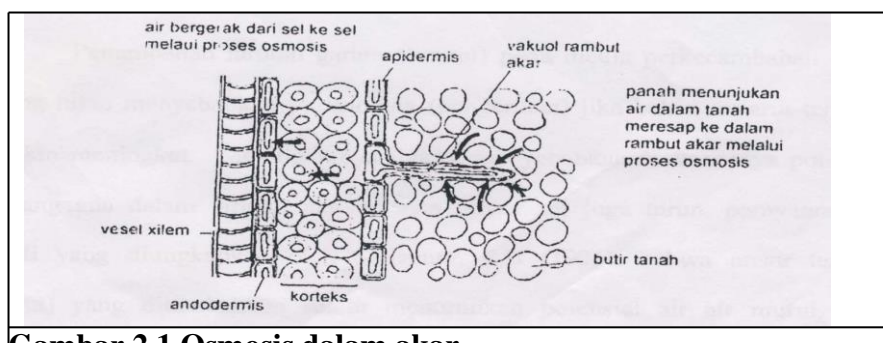


*'Kami turunkan air dari langit menurut satu ukuran, lalu kami jadikan air itu menetap di bumi. Sesungguhnya Kami benar-benar kuasa menghilangkannya'* (QS. al-Mu' minûn/23: 18).

Suatu proses perkecambahan, sebagai fase penting kehidupan tumbuhan berbiji, sangat tergantung pada ketersediaan air (*mâ'a bi qadr*). Sebab, suatu benih tanaman perlu menyerap sejumlah air tertentu (*anzalnâ min al-samâ' mâ'a bi qadr fa askannâhu fi al-ardh*) untuk memulai perkecambahan. Bila ketersediaan air berkurang (*wa Innâ 'alâ dzahâb bihî laqâdirûn*) maka akan menyebabkan apa yang dikenal dengan istilah *cekaman*. Cekaman (*stress*) didefinisikan sebagai faktor lingkungan yang mampu menginduksi ketegangan (*strain*) yang potensial menimbulkan kerusakan pada tanaman. Ketegangan ini dapat bersifat elastis atau *reversible* (kembali seperti semula), yaitu bila stress dihentikan dan dapat bersifat plastis, yaitu *irreversible* (tak dapat kembali seperti semula), yaitu bila stress dihentikan maka tanaman mengalami kerusakan.

Cekaman atau *stress* pada tanaman diakibatkan kondisi lingkungan yang kurang optimum. Salah satu faktor cekaman lingkungan adalah garam. Garam merupakan zat padat berwarna putih yang dapat diperoleh dengan menguapkan dan memurnikan air laut. Garam juga dapat diperoleh dengan menetralkan HCl dan NaOH berair. NaCl nyaris tidak dapat larut dalam alkohol, tetapi larut dalam air sambil menyedot panas, dan perubahan kelarutannya sangat kecil dengan suhu. Garam merupakan kristal bening atau putih, gumpalan, berasa asin, tidak berbau, larut dalam air, dan sedikit larut dalam alkohol, titik leleh  $801^{\circ}\text{C}$  dan tidak mudah terbakar. Apabila kristal NaCl tersebut dimasukkan dalam air, maka ion  $\text{OH}^{-}$  yang merupakan senyawa polar kutub negatif dari air akan mendekati ion  $\text{Na}^{+}$ , sedangkan kutub positif dari molekul air ( $\text{H}^{+}$ ) mendekati ion  $\text{Cl}^{-}$  dari kristal. Apabila gaya tarik antara ion-ion penyusun NaCl dengan molekul-molekul air lebih besar dari gaya tarik antara ion-ion dalam kristal, maka ion-ion pada kisi-kisi kristal akan terlepas, dengan terlepasnya ion-ion pada kisi kristal NaCl ke dalam air maka terbentuk larutan garam.

Garam, sebagai salah satu faktor cekaman pada tumbuhan, berkaitan dengan peristiwa difusi dan osmosis. Proses osmosis kerap terjadi didalam proses pergerakan air dalam sel tumbuhan, misalnya penyerapan air di dalam tanah oleh rambut akar, seperti pada gambar di bawah ini.



**Gambar 2.1 Osmosis dalam akar**

(Sumber:Yeni dan Ratna ,2003)

Sementara itu, sel tumbuhan terdiri atas sitoplasma dengan dua selaput, yaitu *plasmalema* di sebelah luar dan *tonoplasma* di sebelah dalam. Keduanya sangat *permeabel* terhadap air, meski relatif tak permeabel (semi permeabel) terhadap bahan terlarut. Sebaliknya, dinding sel adalah selaput yang hampir permeabel penuh. Dinding sel tumbuhan umumnya terdiri atas *selulose* yang bersifat permeabel, sedangkan *ektoplas* (*plasmalema*) bersifat semi permeabel. Tonoplas yang menyelubungi vakuola, dan protoplasma bersifat semi permeabel. Dinding sel itu penting karena sifatnya yang kaku sehingga cenderung menahan penambahan sel. Cairan vakuola dalam vakuola tengah merupakan larutan berbagai zat yang larut dalam air. Oleh karena itu, pada dasarnya ada larutan di dalam yang terpisah oleh dua selaput, yaitu selaput luar dan selaput dalam yang semi permeabel. Dengan adanya sistem ini jelas adanya perbedaan potensial air di antara kedua larutan tersebut dan air akan berdifusi dari potensial air tinggi ke potensial air rendah.

Penambahan larutan garam (NaCl) pada media perkecambahan benih kapas menyebabkan plasmolisis (pengerutan) jika konsentrasi NaCl meningkat. Meningkatnya NaCl menyebabkan menurunnya potensial air yang ada dalam larutan dan tekanan turgor sel juga turun. Singkatnya, kelebihan garam dapat mengubah aktivitas enzim baik secara langsung maupun tidak dengan mengurangi potensial air. Atau, dengan kata lain, cekaman kekeringan yang disimulasikan oleh garam sangat berpengaruh pada stadia perkecambahan suatu biji tanaman karena pada masa tersebut sangat peka terhadap kelangkaan air atau cekaman kekeringan.

2. *Tentang Perkecambahan dan Plasma Nutfah*

Allah swt. berfirman: Pertumbuhan kapas diawali dengan perkecambahan benih, di dalam al-Qur'an diterangkan dalam surat al-An'am/ 6: 95 yang berbunyi:



“*Sesungguhnya Allah menumbuhkan butir tumbuh-tumbuhan dan biji buah-buahan. Dia mengeluarkan yang hidup dari yang mati dan mengeluarkan yang mati dari yang hidup. (yang memiliki sifat-sifat) demikian ialah Allah, Maka Mengapa kamu masih berpaling*” (QS. al-An'am/ 6: 95).

Ayat di atas menguraikan akan proses biologis tumbuh-tumbuhan berupa benih (*al-habb wa al-nawâ*), sebagai suatu benda mati (*al-mayyit*). Suatu benih dikatakan benda mati karena ia sejatinya tidak mengalami kehidupan yang berevolusi tanpa persediaan oksigen ( $O_2$ ), kecuali ia telah berkecambah setelah mendapatkan air. Benih akan menyerap air hingga sel-selnya bertambah besar, lebih renggang dan lunak. Ayat di atas jelas berarti bahwa dalam proses perkecambahan tanaman dibutuhkan air untuk membantu jaringan yang mati, sehingga menjadi larut dan bercampur. Setelah larut dan bercampur itulah maka benih itu berubah menjadi sel dan jaringan yang hidup, yang disebut dengan *plasma nutfah* atau *gen*.

Kecuali itu, proses perkecambahan benih (*mukhrij al-hayy min al-mayyit*) merupakan suatu rangkaian kompleks dari perubahan-perubahan morfologi, fisiologi, dan biokimia. Tahap *pertama*, suatu perkecambahan benih dimulai dengan proses penyerapan air oleh benih, melunaknya kulit benih dan hidrasi dari protoplasma. Tahap *kedua*, dimulai dengan kegiatan-kegiatan sel dan enzim-enzim serta naiknya tingkat respirasi benih. Tahap *ketiga*, terjadinya penguraian bahan-bahan seperti karbohidrat, lemak dan protein menjadi bentuk-bentuk yang melarut dan ditranslokasikan ketitik-titik tumbuh. Tahap *keempat*, asimilasi dari bahan-bahan yang telah diuraikan tadi ke daerah meristematik untuk menghasilkan energi bagi kegiatan pembentukan komponen dan pertumbuhan kecambah melalui proses pembelahan, pembesaran dan pembagian sel-sel pada titik tumbuh.

Adapun faktor-faktor yang memengaruhi perkecambahan benih, sedikitnya disebabkan oleh dua faktor, yaitu faktor dalam dan faktor luar. Faktor dalam meliputi: tingkat kemasakan benih, ukuran benih, dormansi, dan penghambat perkecambahan. Sedangkan faktor luar, berupa faktor lingkungan antara lain: air, temperatur, oksigen, cahaya, dan media perkecambahan. Dan air yang tersimpan dalam tanah adalah faktor lingkungan utama dalam perkecambahan. Banyaknya air yang diperlukan bervariasi tergantung pada jenis benih, tetapi umumnya tidak melampaui 2 atau 3 kali berat kering benih. Benih tanaman mampu berkecambah pada kisaran air tanah tersedia mulai dari kapasitas lapangan sampai titik layu permanen.

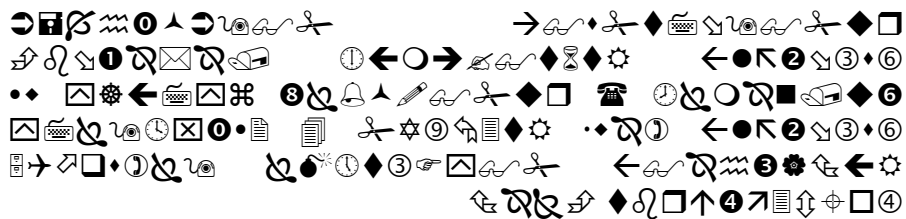
Tingkat penyerapan air juga dipengaruhi oleh temperatur. Temperatur yang tinggi menyebabkan kebutuhan air meningkat. Pada sintesis lemak menjadi gula diperlukan  $O_2$  karena molekul asam lemak mengandung lebih sedikit  $O_2$  daripada gula. Kebutuhan dari respon benda terhadap cahaya dan perkecambahan berbeda-beda tergantung pada jenis tanaman. Media perkecambahan yang baik harus mempunyai sifat fisik yang gembur mampu menyimpan air dan bebas dari organisme penyebab penyakit.

Pertumbuhan kecambah selanjutnya tumbuh menjadi bibit. Berdasarkan letak kotiledon terhadap permukaan tanah, maka dapat dibedakan dua tipe bibit. *Pertama*, tipe Epigeal. Tipe ini ditandai

dengan terangkatnya kotiledon diatas permukaan tanah sewaktu pertumbuhannya. Terangkatnya kotiledon ini disebabkan oleh pertumbuhan dan pemanjangan hipokotil. Bibit tipe ini kebanyakan terdapat pada tanaman dikotil. *Kedua*, tipe Hipogeal. Tipe ini ditandai dengan tetap tinggalnya kotiledon di bawah permukaan tanah sewaktu pertumbuhannya. Pada bibit tipe hipogeal, hipokotil tidak atau hanya sedikit memanjang, sehingga kotiledon tidak terangkat ke atas. Bibit tipe ini banyak dijumpai pada famili rumput-rumputan (*graminae*) atau pada monokotil.

3. *Tentang Macam-macam Tanah*

Allah swt. berfirman:



"Dan tanah yang baik, tanaman-tanamannya tumbuh subur dengan seizin Allah; dan tanah yang tidak subur, tanaman-tanamannya hanya tumbuh merana. Demikianlah Kami mengulangi tanda-tanda kebesaran (Kami) bagi orang-orang yang bersyukur" (QS. al-A'râf/7: 58).

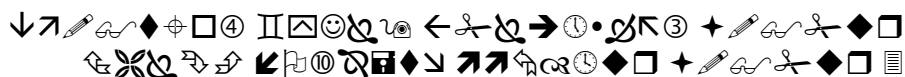
Ayat di atas menjelaskan tentang macam-macam tanah. Menurutny, ada dua macam tanah yaitu tanah yang subur (*al-balad al-thayyib*) dan tanah yang gersang/tidak subur/tanah masam (*al-ladzî khabutsa*). Masing-masing tanah ini mempunyai kelebihan atau manfaat, sesuai dengan karakter atau kandungan mineral atau zat kimiawi yang ada di dalamnya. Karena itu, dua macam tanah itu tetap meniscayakan sistem pengelolaan yang profesional bagi manusia (*yasykurûn*). Terusakan dengan kandungan-kandungan tanah subur dan tidak subur secara sains!

b. *Disiplin Matematika*, misalnya:

1. *Tentang Metode Hamming*

Semua yang ada di alam ini ada ukurannya, ada hitungannya, ada rumusnya, atau bahkan ada persamaannya. Secara lebih sederhana pembahasan mengenai sifat matematisnya, Allah swt. berfirman:





“Perumpamaan (nafkah yang dikeluarkan oleh) orang-orang yang menafkahkan hartanya di jalan Allah adalah serupa dengan sebutir benih yang menumbuhkan tujuh butir, pada tiap-tiap bulir seratus biji. Allah melipat gandakan (ganjaran) bagi siapa yang Dia kehendaki. Dan Allah Maha Luas (karunia-Nya) lagi Maha Mengetahui” (QS. al-Baqarah/2: 261).

Matematika itu pada dasarnya berkaitan dengan pekerjaan menghitung, sehingga tidak salah jika kemudian ada yang menyebut matematika dengan ilmu hitung atau ilmu hisab. Dalam urusan hitung-menghitung ini, Allah swt adalah rajanya. Allah sangat cepat dalam menghitung dan sangat teliti. Dalam ayat di atas kita dapat memisalkan benih (*habbah*) adalah variabel  $x$ , butir (*sumbulah*, jamaknya: *sanâbil*) adalah variabel  $y$  dan variabel  $z$  adalah biji (*mi'atu habbah*). Maka jika dalam matematika dapat kita tulis, demikian:

$$\text{Persamaan I} = x = 7y$$

$$\text{Persamaan II} = y = 100z$$

Persamaan III kita peroleh jika persamaan II disubstitusikan pada persamaan I dan menghasilkan  $x = 7 (100z)$ . Maka  $x = 700z$ .

Maka seseorang yang menafkahkan hartanya, Allah swt. akan melipatgandakannya sampai tujuh ratus kali lipatan.

Selain dari amal perbuatan, dapat kita ilustrasikanpula mengenai shalat berjama'ah. Nabi saw. bersabda: ”*Shalat berjama'ah lebih utama dari shalat secara sendiri dengan 27 kali derajat.*” Artinya, bila shalat sendiri berpahala 1 derajat, sedangkan bila shalat berjama'ah maka pahalanya menjadi 27 derajat. Secara matematik, antara shalat sendirian (*munfarid*), sebagai  $x$  (1 derajat) dan shalat berjama'ah (*jamâ'ah*), sebagai  $y$  (27 derajat) dapat dirumuskan demikian:

$$y = 27 x$$

Inilah salah satu contoh sistem rumus matematik yang menggambarkan adanya metode *hamming*, suatu bentuk metode matematik dengan persamaan prediktor dan korektor.

c. **Disiplin Fisika**, misalnya:

1. **Tentang Motor DC**

Motor DC adalah motor yang digerakkan oleh energi listrik DC. Salah satu jenis motor DC ialah motor DC magnet permanen (*permanent magnet excited brushed DC motor*) yang banyak ditemui penggunaannya baik di industri maupun di rumahtangga. Pada umumnya motor DC jenis ini digunakan untuk sumber-sumber tenaga yang kecil, seperti pada rumahtangga dan otomotif.

Terapan motor DC kebanyakan merupakan sistem yang memerlukan pengatur kecepatan. Kecepatan motor DC dapat diatur

dengan menggunakan sebuah pengendali atau pengontrol tertentu yang sesuai dengan karakteristik motor DC tersebut agar mencapai suatu kestabilan sistem. Akan halnya motor DC adalah matahari, sebagai sebuah sistem, ia memerlukan Pengatur gerakannya agar tetap stabil dan beredar pada tempatnya. al-Qur'an menjelaskan fenomena peredaran matahari sebagai suatu sistem yang stabil, demikian:



Artinya: "*Matahari berjalan di tempat peredarannya. Demikianlah ketetapan yang Maha Perkasa lagi Maha mengetahui*" (QS. Yâsîn/36: 38).

Ayat ini menginspirasi para saintis untuk mengelaborasi sistem kestabilan seperti pada motor DC. Kata *tajrî* yang secara harfiah berarti berlari, secara umum verba itu berarti matahari beredar sampai batas waktu dan poros tertentu serta tidak melebihi batasnya yang menjamin kelangsungannya. Ada yang mengatakan bahwa batas tertentu itu adalah terjadinya hari kiamat (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 83-84).

Verba *tajrî* menunjukkan makna gerak matahari yang sebenarnya, yang berpindah, dan membawa planet-planet yang berada di bawah tata suryanya di angkasa luar. Verba *tajrî* juga menunjukkan gerak itu terjadi dengan tingkat yang tinggi karena verba "berlari" menunjukkan arti gerakan benda yang lebih cepat daripada verba "berjalan" (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 84).

Kecuali itu, ayat di atas ditutup dengan dua sifat Allah, yakni *al-'Azîz* (Mahaperkasa) dan *al-'Alîm* (Mahamengetahui). Dua kata ini bertujuan untuk menjelaskan bahwa pengaturan Allah (*taqdîr*) terhadap benda-benda langit, seperti matahari yang demikian besar, dapat terlaksana karena Dia Mahaperkasa dimana semua tunduk kepada-Nya, dan Maha Mengetahui sehingga pengaturannya sangat stabil, teliti, dan mengangumkan.

Sedangkan kata *taqdîr* bisa diartikan dengan menjadikan sesuatu memiliki kadar serta sistem tertentu dan teliti. Ia juga berarti menetapkan kadar sesuatu, baik yang berkaitan dengan materi maupun waktu. Artinya, Allah swt. telah menetapkan bagi matahari kadar sistem perjalanan/peredarannya yang sangat teliti dan pada saat yang sama Dia itu mengatur dan menetapkan pula kadar waktu bagi peredarannya itu (Quraish Shihab, 2002: 541).

Sebagaimana telah diketahui secara jamak bahwa matahari itu bergerak pada tempat peredarannya di bawah kontrol Allah swt. sesuai kadar sistem dan waktu yang ditetapkan, mempunyai kecepatan gerak yang sangat dahsyat. Para ahli berhasil menghitung kecepatan gerak matahari dengan planet-planetnya

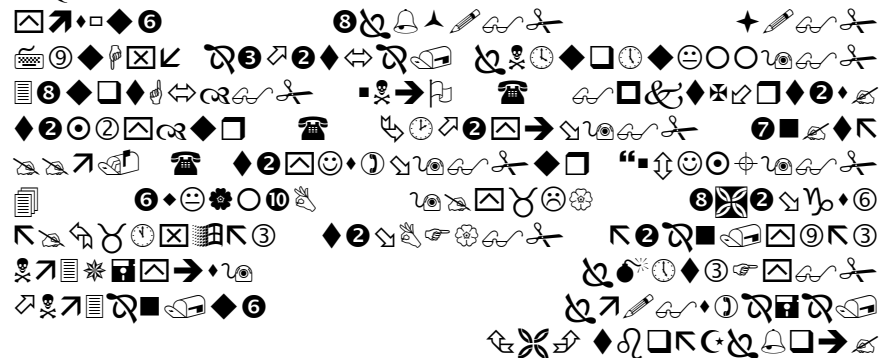


sekitar 19 kilometer per-detik menuju titik tertentu di planet Hercules yang berdekatan dengan bintang Vega. Titik tersebut dalam istilah sains disebut "tempat berhentinya matahari" (*mustaqar al-syams*). Namun, sekali lagi, matahari yang mempunyai kecepatan gerak yang sangat dahsyat seperti itu tidak lepas dari kendali Allah Swt. sehingga ia tetap bergerak di tempat peredarannya dengan kecepatan yang stabil (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 84).

Akan halnya matahari adalah motor DC, sebagai suatu komponen yang mempunyai kecepatan putaran yang dapat digunakan, misalnya, untuk memutar *impeller* pompa, *fan* atau *blower*, menggerakkan kompresor, mengangkat bahan, dan lain-lain. Kecepatan motor DC itu tidak akan stabil atau bahkan akan merusak suatu alat jika tidak ada pengontrol atau pengendali yang menstabilkan kecepatan tersebut, seperti halnya matahari.

Bisa dikohersikan bahwa matahari bisa tetap stabil beredar pada tempat peredarannya karena adanya pengontrol, yaitu Allah swt. Sedangkan putaran kecepatan motor DC akan/bisa stabil bila dikontrol oleh sebuah pengontrol, baik menggunakan pengontrol Proporsional, Proporsional-Integral (PI), maupun pengontrol PID. Dalam teori kontrol, matahari disebut sebagai plant, seperti halnya motor DC, sedangkan Allah disebut kontrolernya.

Ketabilan suatu sistem ditentukan oleh tanggapannya terhadap masukan atau gangguan. Suatu sistem akan/bisa stabil jika setiap masukan terbatas menghasilkan keluaran terbatas. Artinya, antara masukan acuan dan keluaran yang diinginkan (*set point*) harus terjadi keseimbangan. Sistem kestabilan ini bisa dibaca pada ayat al-Qur'an di bawah ini.



"Allah-lah yang meninggikan langit tanpa tiang (sebagaimana) yang kamu lihat, kemudian Dia bersemayam di atas 'Arasy, dan menundukkan matahari dan bulan. Masing-masing beredar hingga waktu yang ditentukan. Allah mengatur urusan (makhluk-Nya), menjelaskan tanda-tanda (kebesaran-Nya), supaya kamu meyakini pertemuan (mu) dengan Tuhanmu" (QS. Al-Ra'd/13: 2).

Ayat ini melukiskan fenomena alam yang diinformasikan oleh Allah swt. untuk menunjukkan kesempurnaan akan hikmah-Nya

yang tinggi. Allah menciptakan langit tanpa tiang dan penopang yang dilihat oleh kasat mata. Quraish Shihab (2002: 536) dalam *Tafsir al-Mishbah*, menafsirkan bahwa langit sebenarnya ada tiangnya, tapi kita tidak dapat melihatnya dengan kasat mata. Seandainya ayat itu berhenti pada frase "tanpa tiang" (*bi ghayr 'amadin*), berarti penafian mutlak terhadap adanya tiang, baik yang terlihat maupun yang tidak terlihat. Dari perspektif sains modern, tiang yang tidak terlihat dapat digambarkan dengan semacam kuat medan (*field force*) yang bekerja sesuai dengan hukum tertentu untuk menjaga keseimbangan alam dan menahan benda langit pada porosnya, serta mencegahnya dari ketergelinciran di angkasa luar atau jatuh menimpa yang lain. Hal itu disebabkan benda-benda langit bergerak di bawah pengaruh gaya gravitasi dan gaya tolak untuk menghubungkan dan mencegahnya agar tidak jatuh.

Adanya gaya gravitasi yang menarik dan enghubungkan benda-benda langit akan mendekatkan jarak dan memertemukan di antara benda-benda langit itu dan sebaliknya, gaya tolak justeru mendorong benda-benda itu jauh ke luar angkasa sesuai dengan pengaruh daya pada benda-benda tersebut. Untuk menjaga benda-benda angkasa agar tidak jatuh atau saling menimpa dan menjaga berlangsungnya perputaran pada porosnya, maka gaya gravitasi harus sebanding dengan gaya tolak (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 54).

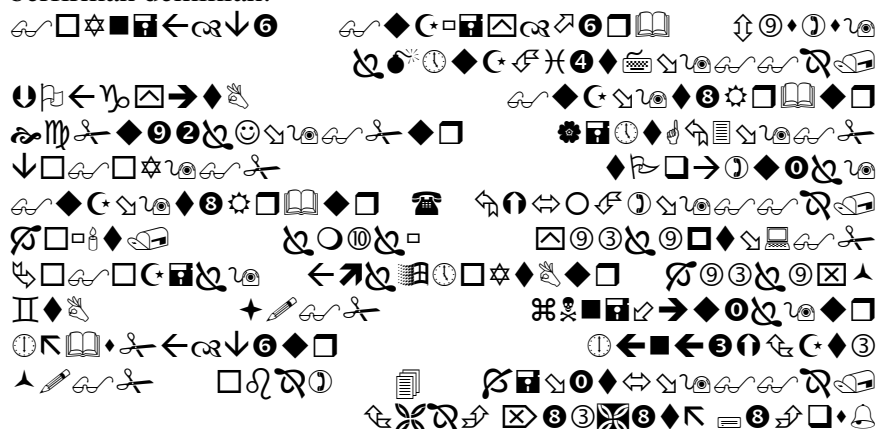
Dalam teori kontrol, benda-benda langit berlaku sebagai sistem (*plant*) yang selalu dikontrol oleh pengontrol (*field force*), yaitu Allah swt., agar gaya gravitasi (masukan acuan) yang menarik benda-benda langit tetap seimbang dengan geraknya (keluaran/set point) yang diperolehnya dari gaya tolak dan loop tertutup (*close loop*) umpan balik yang akan membantu pengontrol untuk menentukan nilai respon, baik yang dihasilkan input (gaya gravitasi) maupun *output* (daya gerak) sehingga terjadi keseimbangan. Maka, dengan terjadinya keseimbangan antara kekuatan/gaya pengangkat dan kekuatan/gaya pengikat menyebabkan benda-benda langit itu tidak berjatuhan dan perputaran pada porosnya dapat berlangsung dengan baik dan stabil. Oleh karena itu, seluruh komponen alam raya yang besar ini telah diatur sedemikian rupa oleh sistem yang sungguh-sungguh rapi, sebagaimana bisa digambarkan dengan diagram di bawah ini (dan setelah ini bahasan selanjutnya bisa diteruskan dengan, misalnya, elaborasi atas: bagian-bagian motor DC, karakteristik, model matematik, kontrolernya, dst.).

## 2. Isotop Besi Fe-57 dan Surat *al-Hadîd*

Salah satu benda-benda fisika yang ada di alam ini adalah besi. Secara khusus, besi disebutkan sebagai salah satu surat dalam al-Qur'an. Yaitu surat *al-Hadîd*, yang berarti besi. Surat *al-hadîd* merupakan surat ke-57 dalam al-Qur'an, di mana hal ini sama

dengan salah satu isotop besi yaitu Fe-57 yang sifatnya sangat stabil. Sedangkan kata *al-hadîd* disebutkan dalam al-Qur'an sebanyak 6 kali (ayat), yaitu pada: QS. al-Isra'/17: 50; QS. al-Kahfi/18: 96; QS. al-Hajj/22: 21; QS. al-Saba'/34: 10; QS. Qâf/50: 22; dan QS. al-Hadîd/57: 25.

Mengenai salah satu unsur keistimewaan besi, Allah swt. berfirman demikian:



"Sesungguhnya Kami telah mengutus Rasul-rasul Kami dengan membawa bukti-bukti yang nyata dan telah Kami turunkan bersama mereka Al kitab dan neraca (keadilan) supaya manusia dapat melaksanakan keadilan. dan Kami ciptakan besi yang padanya terdapat kekuatan yang hebat dan berbagai manfaat bagi manusia, (supaya mereka mempergunakan besi itu) dan supaya Allah mengetahui siapa yang menolong (agama)Nya dan rasul-rasul-Nya Padahal Allah tidak dilihatnya. Sesungguhnya Allah Maha kuat lagi Maha Perkasa" (QS. al-Hadîd/57: 25).

Ayat ini mengisyaratkan adanya kekuatan luar biasa dan nilai kegunaan besi bagi manusia. Bilai dilihat dari kaca mata sains, ternyata nomor atom dari besi adalah 26 yang mempunyai konfigurasi elektron-elektron yang hebat.

d. Disiplin Kimia, misalnya tentang:

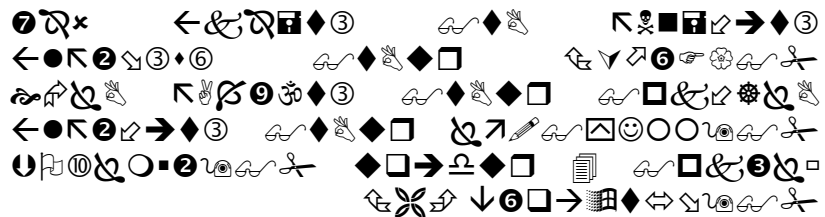
1. Kandungan Merkuri dalam Bumi

Merkuri, atau air raksa (Hg), merupakan salah satu mineral yang terkandung dalam lapisan bumi, selain besi (Fe-57), kadmium (Cd), kromium (Cr), nikel (Ni), dan plumbum atau timbal (Pb). Merkuri juga bagian dari jenis logam berat, yang berbahaya bagi kesehatan dan kelangsungan kehidupan. Artinya, merkuri adalah bagian dari zat beracun yang merusak yang merusak lingkungan.

Keberadaan merkuri pada bumi, secara umum Allah swt. menyitirnya pada di antaranya ayat-ayat berikut ini.



"Dan bumi beserta hamparannya" (QS. al-Syams/91: 6).



"Dia mengetahui apa yang masuk ke dalam bumi, apa yang ke luar daripadanya, apa yang turun dari langit dan apa yang naik kepadanya. dan Dia-lah yang Maha Penyayang lagi Maha Pengampun" (QS. Saba'/34: 2).

Ayat ini menjelaskan bahwa bumi mengandung lapisan-lapisan (*wa mâ thahâ-hâ*) dan kandungan-kandungan (*mâ yalij fi al-ardh wa mâ yakhruj minhâ*). Pada ayat yang lain, al-Qur'an menyebut lapisan-lapisan bumi dengan istilah belahan (*al-shad'*, QS. al-Thâriq/86: 12). Lapisan luar disebut dengan kulit bumi yang memiliki ketebalan: pada daratan berkisar antara 40-60 km dan pada dasar lautan berkisar antara 5-6 km. Lapisan luar ini berbentuk larutan berwarna metalik yang ketebalannya mencapai 2.270 km. Jika gaya keseimbangan yang mengendalikan bagian ini terganggu, larutan dalam perut bumi akan menerobos di antara lapisan-lapisan bumi dalam bentuk hulu sungai, atau sampai ke permukaan bumi dalam bentuk vulkan (gunung berapi). Para ahli mengatakan, "Larutan itu adalah laboratorium tempat terjadi proses pembentukan batu dan tembaga dengan berbagai jenisnya. Benda-benda itu kemudian menjadi sumber yang menghasilkan endapan, bahan mentah, dan kekayaan mineral" (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 115).

Sedangkan pada lapisan dalam bumi, terbagi ke dalam dua bagian. *Pertama*, "ikat pinggang" atau "selimut" yang merupakan lapisan batu keras memanjang di bawah kulit bumi ke arah dalam sekitar 3.000 km. Lapisan ini menduduki sekitar 70 persen dari bola bumi. Pada lapisan ini terdapat pusat gempa yang seringkali mengguncang permukaan bumi.

*Kedua*, "jantung" atau "inti" bumi yang masih belum diketahui sampai sekarang. Meskipun demikian, komposisinya tunduk pada penafsiran-penafsiran ilmiah yang juga terdiri atas bermacam-macam batu keras dan kaya dengan besi. Ketebalan jari-jari lapisan ini mencapai 1.216 km (Ahmad Fuad Pasya, 2004: 115).

Salah satu unsur yang terdistribusi pada lapisan kerak bumi adalah merkuri, dengan kelimpahan rata-rata  $\leq 500\mu\text{g}/\text{kg}$ . Ia termasuk unsur logam transisi Gol. II-b bersama seng dan kadmium. Unsur ini memiliki nomor atom 80, berat atom 200,59 g/mol, dengan konfigurasi elektron (Xe).[]

## DAFTAR PUSTAKA

- Alî, Sa`îd Ismâ`îl. 1978. *Nasy`ah al-Tarbiyah al-Islâmiyah*. Kairo: `Alam al-Kutub.
- , 1969. *Al-Falsafah al-Tarbiyah `inda Ibn Sînâ*. Mesir: Dâr al-Ma`ârif.
- Abdullah, M. Amin. 1996. *Studi Agama: Normativitas dan Historisitas*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- , dkk. 2000. *Mencari Islam: Studi Islam dengan Berbagai Pendekatan*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Abdurrahman, Muslim. 1985. "Pendidikan Agama dalam Perspektif Pembangunan Bangsa," Makalah pada Seminar: *Pendidikan Pesantren dalam Perspektif Pengembangan Ilmu dan Masyarakat* Jakarta: P3M.
- Abrâsyî, Muhammad Athiyah Al-. *Al-Tarbiyyah Al-Islâmiyyah wa Falâsifatuhâ*. Mesir: `Isâ al-Bâbî al-Halabî.
- Adib. "Pengembangan manajemen Pembelajaran Madrasah Diniyah," dalam *Jurnal MP3A: Media Komunikasi untuk Peningkatan Mutu Pendidikan Agama dan Keagamaan*, Vol. 1, No. 2, Maret 2006.
- Adhim, Abdul, "Prospeks Pengembangan Madrasah," dalam *Pesan*, No. 214/Th. V/o3/2003.
- Agustian, Ary Ginajar. 2005. *ESQ: Rahasia Sukses Membangun Kecerdasan Emosional dan Spiritual*. Jakarta: ARGA.
- Ahmad, Abd al-Qâdir. 1981. *Thuruq Ta`lîm Al-Tarbiyyah Al-Islâmiyyah*. Kairo: Maktabah Al-Nahdlah Al-Mishriyyah.
- Ahmad, Khurshid. 1983. *Pesan Islam*. Bandung: Pustaka Salman ITB.
- Ali, H. A. Mukti. 1991. *Metode Memahami Agama Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.
- Amsyari, Fuad. 1993. *Masa Depan Umat Islam Indonesia*. Bandung: Al-Bayan.
- Arkoun, Mohammed. 2002. *The Unthought in Contemporary Islamic Thought*. London and New York: Saqi Books and Islamic Publication, Ltd.
- , Machasin (terj.). 1997. *Berbagai Pembacaan Al-Qur`an*. Jakarta: INIS.
- , 1999. *Membongkar Wacana Hegemonik dalam Islam dan Postmodernisme*. Surabaya: al-Fikr.
- Amin, M. Masyhur. 1995. *Dinamika Islam: Sejarah Transformasi dan Kebangkitan*. Yogyakarta: LKPSM-NU.
- , 1989. *Teologi Pembangunan Paradigma Baru Pemikiran Islam*. Yogyakarta: LKPSM-NU.
- dan Muhammad Najib (ed.). 1993. *Agama, Demokrasi, dan Transformasi Sosial*. Yogyakarta: LKPSM-NU.
- Amîrah, Ibrâhîm Basyûnî dan Fathî al-Dayb. 1977. *Tadrîs al-Ulûm wa al-Tarbiyyah al-`Ilmiyyah*. Kairo: Dâr al-Ma`ârif.
- Arifin, H. M. 1991. *Kapita Selektâ Pendidikan Islam dan Umum*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Arifin, Syamsul dan Tobroni A. Sahli. 1994. *Islam Pluralisme Budaya dan Politik: Refleksi untuk Aksi dalam Keberagamaan dan Pendidikan*. Yogyakarta: SIPRESS.
- Arikunto, Suharsimi. 1990. *Manajemen Pengajaran Secara Manusiawi*. Jakarta: Rineka Cipta.
- , 1995. *Dasar-dasar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Asrahah, Hanun. 1999. *Sejarah Pendidikan Islam*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Asy`arie, H. Musa. 1992. *Manusia Pembentuk Kebudayaan dalam Al-Qur`an*. Yogyakarta: LESFI.
- Asyraf, Syed Ali. 1993. *Horison Baru Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka Firdaus.

- dan Hamid Hasan Bilgrami. 1989. *Konsep Universitas Islam*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- dan Syed Sajjad Husain. 1994. *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*. Bandung: Gema Risalah Press.
- Azra, Azyumardi. 1999. *Konteks Berteologi di Indoensia*. Jakarta: Paramadina.
- , 2002. *Paradigma Baru Pendidikan Nasional: Rekonstruksi dan Demokratisasi*. Jakarta: Penerbit Kompas.
- , 2000. *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Mileium Baru*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- , 1998. *Esai-esai Intelektual Muslim dan Pendidikan Islam*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Bagir dkk., Zainal Abidin [peny.]. 2006. *Ilmu, Etika, dan Agama*. Yogyakarta: CRCS (Center for Religious and Cross-Cultural Studies).
- Bakar, Osman. 1994. *Tauhid dan Sains: Esai-esai Tentang Sejarah dan Filsafat Sains Islam*. Bandung: Pustaka Hidayah.
- , 1998. *Hierarki Ilmu: Membangun Rangka-Pikir Islamisasi Ilmu*. Bandung: Mizan.
- Bakry, Hasbullah. 1990. *Pedoman Islam di Indonesia*. Jakarta: UI-Press.
- Baqir, Haidar [peny.]. 1992. *Satu Islam Sebuah Dilema*. Bandung: Mizan.
- Barizi, Ahmad, dan Syamsul Arifin. 2001. *Paradigma Pendidikan Berbasis Pluralisme dan Demokrasi*. Malang: UMM Press.
- Barizi, Ahmad, dan Imam Tholkhah. 2004. *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*. Jakarta: Rajawali Press.
- , "UIN dan Tuntutan Pembangunan" dalam *Malang Post*, Kamis Wage, 9 Maret 2000.
- , "Sekolah adalah Taman Berlibur" dalam *Jurnal Islam*, No. 55, Tahun II, 10-16 Agustus 2001.
- , 2005. *Holistika Pemikiran Pendidikan A. Malik Fadjar*. Jakarta: Rajawali Press.
- , 2009. *Tradisi dan Jaringan Intelektual Kyai Ihsan Jampes (1901-1952)*. Jakarta: Disertasi Sekolah Pascasarjana UIN Jakarta.
- , 2009. *Menjadi Guru Unggul: Bagaimana Menciptakan Pembelajaran yang Produktif dan Profesional*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Bayrakli, Bayraktar. Suharsono (terj.). 2000. *Eksistensi Manusia*. Jakarta: Perennial Press.
- Berger, Peter L. 1991. *Langit Suci: Agama Sebagai Realitas Sosial*. Jakarta: LP3ES.
- Bisri, Cik Hasan. 1999. *Agenda Pengembangan Pendidikan Tinggi Agama Islam*. Jakarta: Logos.
- dan Fuaduddin [ed.]. 1999. *Dinamika Pemikiran Islam di Perguruan Tinggi: Wacana Tentang Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Bloom, B.S. [ed.]. 1956. *Taxonomy of Educational Pbjectives: The Clasification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green, and Co.
- Boland, B. J. 1985. *Pergumulan Islam di Indonesia*. Jakarta: Grafiti Pers.
- Boullata, Issa J. Imam Khoiri (terj.). 2001. *Dekonstruksi Tradisi: Gelegar Pemikiran Arab Islam*. Yogyakarta: LKiS.
- Bruinessen, Martin Van. 1999. *Kitab Kuning: Pesantren dan Tarekat*. Bandung: Mizan.
- , 1996. *Tarekat Naqsyabandiyah di Indoensia*. Bandung: Mizan.

- Caldwell, B.J. dan J. Spinks. 1992. *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Carnoy, Martin [ed.]. 1972. *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in Amerika*. New York: David McKay Company, Inc.
- Cassirer, Ernest. 1990. *An Essay on Man*. New Haven: Yale University Press.
- . 1946. *Language and Myth*. New York: Harper.
- Centi, Paul J. A. M. Hardjuman. (terj.). 1993. *Rendah Diri?* Yogyakarta: Kanisius.
- Chapman, Audrey R. (ed.). Dian Basuki dan Gunawan Admiranto (penj.). 2007. *Bumi yang Terdesak: Perspektif Ilmu dan Agama Mengenai Konsumsi, Populasi, dan Keberlanjutan*. Bandung: Mizan.
- Cheng, Y.C. 1996. *School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development*. London: The Falmer Press.
- Cook, Thomas D. and Donald T. Campbell. 1979. *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Setting*. Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Dewey, John. 1998. *Budaya dan Kebebasan*. Jakarta: Yayasan Obor.
- Dick and Carey, L. 198. *The Systematic Design of Instructional*. Dallas, Texas: Scott, Foresman and Company.
- Crittenden, Brian. 1981. *Education for Rational Understanding: Philosophical Perspectives on The Sty and Practices of Education*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Dhakiri, Muh. Hanif. 2000. *Paulo Freire, Islam, dan Pembebasan*. Jakarta: Djambatan.
- D. Marimba, Ahmad. 1989. *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*. Bandung: PT. al-Ma'arif.
- D.S. Moeljanto dan Taufik Ismail. 1995. *Prahara Budaya: Kilas-Balik Ofensif Lekra/PKI dkk*. Bandung: Mizan.
- Dhofier, Zamakhsyari. 1982. *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: LP3ES.
- Duhou, Ibtisam Abu. 2002. *Manajemen Berbasis Sekolah*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Effendi, Muhammad Nur. 1997. *Cendekiawan Muslim: Pembina Tamadun dan Kecemerlangan Umat*. Johor: Perniagaan Jahabersa.
- Engineer, Asghar Ali. 1993. *Islam dan Pembebasan*. Yogyakarta: LKiS.
- E. Peter J. and E. Mary S. 1980. *Behavioral Task Analysis: Workbook on Developing Individualized Instruction*. Washington: Educational System for the Future.
- Escobar, M., dkk [ed.]. 1998. *Sekolah: Kapitalisme yang Licik*. Yogyakarta: LKiS.
- Esposito, John L. dan John J. Donohue [ed.]. 1982. *Islam in Transition: Muslim Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Fadjar, A. Malik. 1998 *Madrasah dan Tantangan Modernitas*. Bandung: Mizan.
- . 1999. *Reorientasi Pendidikan Islam*. Jakarta: Fajar Dunia.
- . dan Muhadjir Effendy. 1991. *Dunia Perguruan Tinggi dan Kemahasiswaan*. Malang: P3UMM.
- Faruqi, Isma'il Al-. 1988 *Tauhid*. Bandung: Penerbit Pustaka.
- Freire, Paulo. A.A. Nugroho. (terj.). 1984. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Jakarta: LP3ES.
- Fukuyama, Francis. Ruslani (terj.). 2002. *Trust: Kebajikan Sosial dan Penciptaan Kemakmuran*. Yogyakarta: Qalam.
- Gable, Robert K. [ed.]. 1986. *Instrument Development in the Effective Domain*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Ghazâlî, Al-. *Ihyâ' Ulûm al-Dîn*. Kairo: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-Arabiyyah.

- Gagne, R.M. and L. Briggs. 1979. *Prinsiples of Instructional Design*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Geertz, Clifford. 1981. *Abangan, Santri, dan Priyayi dalam Masyarakat Jawa*. Jakarta: Pustaka Jaya.
- . 1992. *Kebudayaan dan Agama*. Yogyakarta: Kanisius.
- Good, T.L. dan J.E. Brophy. 1987. *Looking in Classroom*. New York: Harper & Row Publishers.
- Hady, M. Samsul. 2001. *Manajemen Madrasah*. Jakarta: EMIS-Ditpergurais Dijen Binbaga Depag RI.
- Hâjj, Fâiz Muhammad Alî Al-. 1988. "Al-Imâm Abû Hâmid al-Ghâzâlî," dalam `Abd al-Jabbâr [ed.], *Min A`lâm li Tarbiyyah al-Arabiyyah al-Islâmiyyah Jilid III*. Makkah: Maktabah al-Tarbiyyah `Arabiyy li Duwal al-Khalîj.
- Haq, Mahar Abdul. 1991. *Educational Philosophy of The Holy Qur'an*. New Delhi: Naushaba Publication.
- Harahap, Syahrin [ed.]. 1998. *Perguruan Tinggi Islam di Era Globalisasi*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Harefa, Andrias. 2001. *Menjadi Manusia Pembelajar*. Jakarta: Penerbit Kompas.
- Hasan, Ahmad Rifa'i [peny.]. 1990. *Warisan Intelektual Islam*. Bandung: Mizan.
- Hasan, Muhammad Tholhah. "Metode Pengajian Kitab di Pesantren: Tinjauan Ulan" dalam *Pesantren*, No. 1/Vol. VI, Tahun 1989.
- Hidayat, Komaruddin. 2003. *Wahyu di Langit Wahyu di Bumi*. Jakarta: Paramadina.
- . 1996. *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeneutik*. Jakarta: Paramadina.
- Hiller, E.A. Sturgis Jr. "Personalia-Tanggungjawab Setiap Manajer," dalam A. Dale Tempe. 2002. *Memimpin Manusia: Seri Manajemen SDM*. Jakarta: Elex Komputendo, Gramedia. Jilid 1, cet. Ke-5.
- Iqbal, Muhammad. 1977. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore.
- Jalaluddin dan Usman Said. 1996. *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangannya*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Jamaludin. 2001. *Pembelajaran yang Efektif*. Jakarta: EMIS-Ditpergurais Dijen Binbaga Depag RI.
- Jay, Robert R. 1968. *Javanese Villagers*. Cambridge: The MIT Press.
- Joyce, Bruce dan Marsha Weil. 1972. *Models of Teaching*. New Jersey: Printice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Jurnal Pemikiran, *Tashwirul Afkar*, Edisi No. 11 Tahun 2001.
- Jurnal Pendidikan, *Ma`arif: Edukatif & Transformatif*, Edisi VII/Juli 2002.
- Jurnal Pendidikan, *Didaktika Islamika UIN Jakarta*, Vol. IV, No. 1, Juni 2003.
- Karabel, Jerome and Halsey, A.H. [ed.]. 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Karim, M. Rusli. 1992. *Mahasiswa Cendekiawan dan Masa Depan*. Bandung: Penerbit Alumni.
- . 1985. *Dinamika Islam di Indonesia: Suatu Tinjauan Sosial Politik*. Yogyakarta: Hanindita.
- . 1983. *Perjalanan Partai Politik di Indonesia*. Jakarta: Rajawali.
- Kertonegoro, Sentanoe. 1993. *Manajemen Organisasi*. Jakarta: Widya Press.
- Khaldun, Ibn. Ahmadie Thoha (terj). 2000. *Muqaddimah*. Jakarta: Pustaka Firdaus.
- Kilpatrick, W.H. 1948. *Source Book in The Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.



- Koentjaraningrat. 1977. *Kebudayaan, Mentalitet, dan Pembangunan*. Jakarta: Gramedia.
- [ed.]. 1982. *Manusia dan Kebudayaan di Indoensia*. Jakarta: Djumabaran.
- Kusrini, Siti, "Tantangan Profesi Guru Agama dalam Era Globalisasi," dalam *Makalah pada Acara Wisuda S1 & D2 Fakultas Tarbiyah IAIN Malang*, 10 Oktober 1996.
- ". "Kepala Sekolah sebagai Supervisor Akademik," dalam *Makalah pada Pelatihan Manajemen Madrasah Bagi Kepala Madrasah Ibtidaiyah dan Tsanawiyah se-Jawa Timur*, STAIN Malang, 17 Oktober-15 November 1999.
- Langgulang, Hasan. 1985. *Pendidikan dan Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka al-Husna.
- ". 1988. *Asas-asas Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka al-Husna.
- ". 1980. *Beberapa Pemikiran tentang Pendidikan Islam*. Bandung: PT al-Ma'arif.
- Lapidus, Ira M. 1988. *A History of Islamic Societies*. New York, New Rochelle, dan Sydney: Combridge University.
- Lightfoot, Alferd. 1972. *Inquiries into The Social Foundations of Education*. USA: Loyola University of Los Angeles.
- Lubis, T. Mulya, "Pendidikan untuk Apa?" dalam *Prisma*, No. 7, 1980.
- Mahasin, Aswab dan Asmed Natsir [peny.]. 1984. *Cendekiawan dan Politik*. Jakarta: LP3ES.
- Maimun, Agus dan Ahmad Shodiq. 2001. *Madrasah Masa Depan*. Jakarta: EMIS-Ditpergurais Dijen Binbaga Depag RI.
- Madjid, Nurcholish. 1997. *Bilik-bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan*. Jakarta: Paramadina.
- ". 1992. *Islam Doktrin dan Peradaban*. Jakarta: Paramadina.
- ". 1992. *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan*. Bandung: Mizan.
- ". 1994. *Pintu-pintu Menuju Tuhan*. Jakarta: Paramadina.
- ". 1995 *Islam Agama Kemanusiaan*. Jakarta: Paramadina.
- ". 1995. *Islam Agama Peradaban*. Jakarta: Paramadina.
- ". 1993. *Islam Kerakyatan dan Keindonesiaan*. Jakarta: Paramadina.
- Mahzar, Armahedi. Abd. Syakur Dj. (penj.). 2004. *Revolusi Integralisme Islam*. Bandung: Mizan.
- Mastuhu. 1994. *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.
- ". "Reintegrasi Keilmuan Ilmu Agama vs Ilmu Umum," Makalah pada Seminar Nasional *Reintegrasi Keilmuan*, Fakultas Ushuluddin UIN Jakarta, 18 Oktober 2002.
- ". 1999. *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- dan M. Deden Ridwan [ed.]. 1998. *Tradisi Baru Penelitian Agama Islam: Tinjauan Antara Disiplin Ilmu*. Bandung: Penerbit Nuansa dan Pusjarlit.
- Mastuki. 2001. *Menelusuri Pertumbuhan Madrasah di Indonesia*. Jakarta: EMIS-Ditpergurais Dijen Binbaga Depag RI.
- Maududi, Abu al-A`la Al-. 1984. *Peranan Pelajar dalam Membina Masa Depan Dunia Islam*. Malaysia: IIFSO.
- ". 1988. *Peranan Mahasiswa Islam dalam Membangun Masa Depan*. Jakarta: Media Dakwah.
- Megawangi, Ratna. 1999. *Membiarkan Berbeda? Sudut Pandang Baru Tentang Relasi Gender*. Bandung: Mizan.

- Melcher, Arlyn J. A. Hasymi Ali (terj.). 1995. *Struktur dan Proses Organisasi*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Miskawaih, Ibn. 1985. *Tahdzîb al-Akhlâq*. Beirut: Dâr al-Ilmiyyah.
- Muchtar, Affandi. 1993. *The Method of Muslim Learning as Illustrated in al-Zarnuji's Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'alum*. Mc Gill: Thesis in Institute of Islamic Studies, Mc Gill University Motreal.
- Muhaimin, "Konsolidasi Internal di Bidang Akademik: Suatu Upaya Pencerahan STAIN Malang di Masa Depan," *Makalah Pada Perencanaan Pembantu Ketua I STAIN Malang*, 1998.
- , "Reorientasi Pengembangan Guru," dalam *Makalah pada Pidato Ilmiah Wisuda Sarjana S1 & D2 STAIN Malang*, 27 April 2002.
- , "Kurikulum Berbasis Kompetensi dan *Life Skill*," dalam *Tarbiyah Plus*, STAIN Malang, Edisi 1, Tahun 1, Januari-April 2003.
- , 1991. *Konsep Pendidikan Islam: Sebuah Telaah Komponen Dasar Kurikulum*. Solo: Ramadhani.
- , dan Abd. Mujib. 1993. *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofik dan Kerangka Dasar Operasionalnya*. Bandung: Trigenda Karya.
- Mulkhan, Abdul Munir. 1993. *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah*. Yogyakarta: SIPPRESS.
- , 1992. *Runtuhnya Mitos Politik Santri*. Yogyakarta: SIPPRESS.
- , "Visi dan Relevansi Demokratis Pendidikan Islam," dalam *Ulumuddin: Jurnal Ilmu dan Pemikiran Keagamaan*, No. 1, Maret 1996.
- Mursî, Muḥammad Munîr. 1977. *Al-Tarbiyah Al-Islâmiyah: Ushûluhâ wa Tathawwuruhâ fî Al-Bilâd Al-'Arabiyyah*. Kairo: `Alam al-Kutub.
- Mustofa, M. Lutfi dan Saifuddin, Helmi (ed.). 2006. *Intelektualisme Islam: Melacak Akar-akar Integrasi Ilmu dan Agama*. Malang: LKQS UIN Maliki Malang.
- Muthahhari, Murtadha. 1992. *Perspektif Al-Qur'an Tentang Manusia dan Agama*. Bandung: Mizan.
- Naisbitt, John dan Patricia Aburdance. FX Budijanto (terj.). 1990. *Megatrends 2000: Sepuluh Arah Baru untuk Tahun 1990-an*. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Nahlawi, Abdurrahman Al-. 1996. *Pendidikan Islam di Rumah, Sekolah, dan Masyarakat*. Jakarta: Gema Insani Press.
- , "al-Imâm Yûsuf ibn `Abd al-Bar Tarjamatuhû wa Ihtimâmuhû al-Fikriyyah wa al-Tabiyyah," dalam `Abd al-Jabbâr [ed.]. 1988. *Min A`lâm li Tarbiyyah al-Arabiyyah al-Islâmiyyah Jilid III*. Makkah: Maktabah al-Tarbiyyah `Arabiyy li Duwal al-Khalîj.
- Najâtî, Muḥammad Utsmân, "Ibn Sînâ," dalam `Abd al-Jabbâr [ed.]. 1988. *Min A`lâm li Tarbiyyah al-Arabiyyah al-Islâmiyyah Jilid III*. Makkah: Maktabah al-Tarbiyyah `Arabiyy li Duwal al-Khalîj.
- Nakosteen, Mehdi. 1996. *Kontribusi Islam Atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*. Surabaya: Risalah Gusti.
- Nasr, Seyyed Hossein. 1975. *Islam and The Plight of Modern Man*. London: Logman.
- Nasution, Harun. 1983. *Falsafah dan Mistisisme dalam Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.
- Nata, Abuddin. 2000. *Pemikiran Para Tokoh Pendidikan Islam: Kajian Filsafat Pendidikan Islam*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Natsir, M. 1973. *Capita Selecta*. Jakarta: Bulan Bintang.
- Nawâwî Al-. *Riyâdl al-Shâlihîn*. Beirut: Dâr al-Fikr.
- Pasaribu, I.L. dan Simanjuntak, B. 1983. *Proses Belajar Mengajar*. Bandung: Tarsito.

- Pasya, Ahmad Fuad. Muhammad Arifin (penj.). 2004. *Dimensi-dimensi Sains Al-Qur'an*. Solo: Tiga Serangkai.
- Poeradisastro, S. I. 1981. *Sumbangan Islam Kepada Ilmu dan Kebudayaan Modern*. Jakarta: Girimukti Pusaka.
- Poniman, Farid dkk. 2005. *Kubik Leadership*. Jakarta: Hikmah-Mizan
- Rahardjo, M. Dawam. 1993. *Intelektual Intelegensia dan Perilaku Politik Bangsa*. Bandung: Mizan.
- Rahîm, `Abd al-Ghaffâr `Abd Al-. 1980. *al-Imâm Muḥammad `Abduh wa Manhajuhû fi al-Tafsîr*. Kairo: al-Markaz al-`Arabî li al-Tasaqâfah wa al-Ulûm.
- Rahman, Afzalur. Taufik rahman (penj.). 2007. *Ensiklopedia Ilmu dalam Al-Qur'an*. Bandung: Mizania.
- Rais, M. Amien. 1999. *Cakrawala Islam: Antara Cita dan Fakta*. Bandung: Mizan.
- Ridla, Muhammad Jawwâd. *Al-Fikr Al-Tarbawî Al-`Arabî*. Mesir: Dâr al-Fikr al-Arabî.
- Ridlâ, Muḥammad Rasyîd. *Al-Manâr*. Mesir: Mathba'ah al-Manar.
- Robinson, Philip. Hasan Basari (terj.). 1986. *Beberapa Perspektif Sosiologi Pendidikan*. Jakarta: Rajawali Press.
- Romiszwski, A.J. 1968. *The Selection and Use of Teaching Aids*. London: Kegan Paul.
- Rosyadi, Khoirul. 2000. *Cinta dan Keterasingan*. Yogyakarta: LKiS.
- Russel, Bertrand. 1993. *Pendidikan dan Tatanan Sosial*. Jakarta: Yayasan Obor.
- Saefuddin, A. M. 1987. *Dsekularisasi Pemikiran: Landasan Islamisasi*. Bandung: Mizan.
- . 1996. *Ijtihad Politik Cendekiawan Muslim*. Jakarta: Gema Insani Press.
- Saridjo, Marwan. 1996. *Bunga Rampai Pendidikan Islam*. Jakarta: CV. Amisso.
- ash-Shadr, Muhammad Baqir. M. Nur Mufid bin Ali (terj.). 1999. *Falsafatuna*. Bandung: Mizan.
- Shane, Harold G. 1973. *The Educational Significance of The Future*. USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Siregar, Imran dkk. 2003. *Kepemimpinan Madrasah Mandiri*. Jakarta: Puslitbang Pendidikan Agama dan Keagamaan Badan Litbang dan Diklat DEPAG RI.
- Soedjatmoko. 1983. *Dimensi Manusia dalam Pembangunan*. Jakarta: LP3ES.
- . 1984. *Etika Pembebasan*. Jakarta: LP3ES.
- Soroush, Abdul Karim. Abdullah Ali (terj.). 2002. *Menggugat Otoritas dan Tradisi Agama*. Bandung: Mizan.
- Stanton, Charles Michael. H. Afandi dan Hasan Asari (terj.). 1994. *Pendidikan Tinggi dalam Islam*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.
- Steenbrink. Karel A. 1986. *Pesantren, Madrasah, dan Sekolah*. Jakarta: LP3ES.
- Stinge, Paul. 1998. *Politik Perhatian Rasa dalam Kebudayaan Jawa*. Yogyakarta: LKiS.
- Sulaiman, Fathimah Hasan. *Aliran-aliran dalam Pendidikan: Studi Tentang Aliran Pendidikan Menurut al-Ghazali*. Semarang: Dina Utama.
- Sutadiputra, H. Balnadi. 1985. *Aneka Problema Keguruan*. Bandung: Penerbit Angkasa.
- Sutiah, "Pengembangan dan Evaluasi Kurikulum Muatan Lokal Madrasah Ibtidaiyah dan Tsanawiyah," dalam *Makalah* pada Pelatihan Manajemen Madrasah Bagi Kepala Madrasah Ibtidaiyah dan Tsanawiyah se-Jawa Timur, STAIN Malang, 17 Oktober-15 November 1999.
- Sutrisno, Sulastin (terj.). 1985. *Surat-surat Kartini Renungan Tentang dan Untuk Bangsa*. Jakarta: Djambatan.
- Syari`ati, Ali. 1984. *Ideologi Kaum Intelektual: Suatu Wawasan Islam*. Bandung: Mizan.
- . 1992. *Humanisme antara Islam dan Barat*. Bandung: Pustaka Hidayah.

- Syarif, M.M. [ed.]. 1996. *Para Filosof Muslim*. Bandung: Mizan.
- Taba, H. 1962. *Curriculum Development Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tafsir, Ahmad. 1992. *Ilmu Pendidikan Dalam Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- al-Tawâjjarî, Ali ibn Muḥammad [ed.]. 1988. *Min A`lâm al-Tarbiyyah al-`Arabiyyah al-Islâmiyyah I, II, III, IV*. Saudi Arabia: Maktabah al-Tarbiyyah al-`Arabî li Duwal al-Khalîj.
- Teichman, Jenny. 1998. *Etika Sosial*. Yogyakarta: Kanisius.
- Tillich, Paul. 1959. *Theology of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Tim ICCE UIN Jakarta. 2003. *Civic Education: Demokrasi, Hak Asasi Manusia, dan Masyarakat Madani*. Jakarta: ICCE UIN Jakarta.
- Tilaar, H.A.R. et.al. *Dimensi-dimensi Hak Asasi Manusia dalam Kurikulum Persekolahan Indonesia*. Bandung: PT. Alumni.
- , 1999. *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani di Indonesia: Strategi Reformasi Pendidikan Nasional*. Bandung: Rosda Karya.
- Tjiptosasmito, Waskito. 1976. "Mandat Masyarakat Yang Dijalankan oleh Sistem Sekolah," dalam *Prisma*, No. 2.
- Tuhuleley, Said [peny.]. 1993. *Permasalahan Abad XXI: Sebuah Agenda*. Yogyakarta: SIPRESS.
- Usa, Muslih [ed.]. 1991. *Pendidikan Islam di Indonesia: Antara Cita dan Fakta*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Wahid dkk, Marzuki [ed.]. 1999. *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren*. Bandung: Pustaka Hidayah.
- Wignjosoebroto, Soetandyo, "Pendidikan sebagai Usaha Pengembangan Manusia di Tengah-tengah Zaman Kemajuan Iptek," *Makalah* pada "Seminar Sehari Peningkatan Sumberdaya Pendidikan Islam," Kosma PAI-IAIN Malang, 28 Maret 1992.
- Woodward, Mark R. [ed.]. 1999. *Jalan Baru Islam: Memetakan Paradigma Mutakhir Islam Indoensia*. Bandung: Mizan.
- , 1999. *Islam Jawa Kesalehan Normatif Versus Kebatinan*. Yogyakarta: LKiS.
- Yahya, "Hubungan Madrasah dengan Masyarakat dan Lembaga Terkait," *Makalah* pada Pelatihan Manajemen Madrasah se-Jawa Timur, tanggal 17 Oktober s/d 15 November 1999.
- Yakan, Fathî. 1992. *Al-Tarbiyah Al-Waqâ'iyah fî Al-Islâm*. Beirut: Mu'assasah al-Risâlah.
- Yasmadi. 2002. *Modernisasi Pesantren: Kritik Nurcholish Madjid Terhadap Pendidikan Islam Tradisional*. Jakarta: Ciputat Press.
- Zohar, Danah dan Ian Marshall. 2001. *SQ: Memanfaatkan Kecerdasan Spiritual dalam Berpikir Integralistik dan Holistik untuk Memaknai Kehidupan*. Bandung: Mizan.
- Zurayq, Ma'ruf Mushthafa. Badruddin (terj.). 2003. *Sukses Mendidik Anak Mencipta Generasi Cerdas Moral dan Spiritual*. Jakarta: Serambi.

## SELEJANG DIRI PENULIS

**Ahmad Barizi**, lahir di Sumenep-Madura, 12 Desember 1973. Pernah *nyantri* di Pondok Pesantren An-Nuqayah Guluk-Guluk Sumenep-Madura Tahun 1986-1992, Sarjana Agama (S.Ag) diraih dari IAIN Malang (kini UIN Maliki Malang) Tahun 1996, MA dan Doktor (Dr.) diperoleh dari Program dan Sekolah Pascasarjana UIN Jakarta Tahun 2003 dan 2009.

Pengalaman pekerjaan adalah Sekretaris eL-KAMK (*Lembaga Kajian Agama dan Masyarakat Kota*) UIN d/h STAIN Malang 1997/1998, Sekretaris LPM UIN Maliki Malang tahun 2007-2009, Ketua PKS (Pusat Kajian Sains dan Islam) UIN Maliki Malang 2009-sekarang; Direktur Eksekutif CERDiK (*Center for Education Research and Development in Knowledge*) Malang, dan Dosen PPs. UIN Maliki Malang Tahun 2010-sekarang.

Karya-karyanya yang telah dipublikasikan adalah: 1). *Paradigma Pendidikan Berbasis Pluralisme dan Demokrasi*, ditulis bersama Syamsul Arifin (Malang: UMM Press, 2001), 2). *Berdampingan dengan Nasrani* [ed.], karya Syarif, MA (Jakarta: Penerbit KORPUS, 2003), 3). *Malaikat di Antara Kita* (Jakarta: Hikmah-Mizan, 2004), 4). *Membuka Jendela Pendidikan: Mengurai Akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*, ditulis bersama Imam Tholikhah (Jakarta: Rajawali Press, 2004), 5). *Membiasakan Tradisi Agama: Sebuah Model Pengembangan PAI pada Sekolah Umum* (Jakarta: Direktorat Madrasah dan PAI pada Sekolah Umum Departemen Agama RI, 2004), 6). *Holistika Pemikiran Pendidikan* [ed.], karya A. Malik Fadjar (Jakarta: Rajawali Press, 2005), 7). *Cetak Biru Relasi Agama di Indonesia* [ed.], karya Prof. Dr. Ridwan Lubis (Jakarta: Badan Litbang Agama dan Diklat Keagamaan Departemen Agama RI, 2005), 8). *Pendidikan Kewarganegaraan: Demokrasi, HAM Civil Society, dan Multikulturalisme* [Tim Penulis] (Malang: PuSAPoM/Pusat Studi Agama, Politik, dan Masyarakat bekerjasama dengan TAF/The Asia Foundation, 2007), 9). *Intelektualisme Islam Melacak Akar-akar Integrasi Ilmu dan Agama* [Tim Penulis] (Malang: LKQS UIN Maliki Malang, 2007), 10). *Era Baru Departemen Agama: Kebijakan dan Kiprah Menteri Agama Muhammad M. Basyuni* [Tim Penulis] (Jakarta: Pusat Informasi Keagamaan dan Kehumasan Departemen Agama RI, 2008), 11). *Dimensi-dimensi Pendidikan Islam* [ed.], karya A. Fatah Yasin (Malang: UIN- Malang Press, 2008), 12). *Menyingkap Tabir Dua Kalimat Syahadah: Perspektif Semantik Tindak Tutur* [ed.], karya Mamlu'atul Hasanah (Malang: UIN-Malang Press, 2008), 13). *Ensiklopedi Tasawuf 3 Jilid* [Tim Penulis Entri], dalam Azyumardi Azra [Ketua Dewan Redaksi] (Bandung: Angkasa, 2008), dan 14). *Menjadi Guru Unggul: Bagaimana Menciptakan Pembelajaran yang Produktif dan Profesional*

(Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2009). Tulisan-tulisan lepasnya menghiasi beberapa media cetak nasional maupun lokal.

## **SINOPSIS**

### **PENDIDIKAN INTEGRATIF**

Sudah banyak kritik yang dialamatkan kepada lembaga-lembaga pendidikan mengenai budaya dan praktik-praktik destruktif dari perilaku anak muda yang menandakan gagalnya pendidikan (khususnya agama) di sekolah. Maka hal ini cukup beralasan untuk meniscayakan keprihatinan para agamawan dan praktisi pendidikan untuk mencari solusi yang signifikan bagi keberadaan sistem pendidikan di sekolah. Sebab, sekolah sampai sekarang kiranya masih dipercaya sebagai lembaga yang paling berkompeten dan berpretensi untuk meng-*instal* kepribadian anak bangsa ke masa depan yang lebih baik.

Buku ini, selain elaborasi dari tulisan-tulisan penulis di beberapa media baik nasional maupun lokal, adalah hasil kontemplasi tidak formal yang panjang dan mengakar bersama kawan-kawan yang *concern* terhadap keberadaan dan perjalanan pendidikan Islam di Indonesia. Masalah pendidikan dan kependidikan yang tak kunjung usai diperbincangkan oleh banyak kalangan menggugah penulis untuk mengelaborasinya menjadi sebuah buku bacaan yang berguna bagi mereka yang memiliki kepedulian terhadapnya. Sengaja buku ini didesain dan diurai secara panjang dan lebar supaya keberadaannya mampu memasuki ruang-ruang filosofis, kultural, dan ideologi masyarakat pengguna dan pemerhati pendidikan. Konsepsi dan kerangka operasional pendidikan yang terus mengalami pengembangan dalam dinamika sejarah bangsa yang tak pernah berhenti merupakan perhatian utama (*mainstream*) buku ini.