

Paradigma pendidikan Islam, sejak awal mengajarkan sudut pandang keseimbangan antara berbagai ranah kemanusiaan. Pendidikan Islam tidak merekomendasikan pencapaian satu ranah dengan mengabaikan pencapaian ranah lainnya. Manusia unggul menurut pendidikan Islam adalah insan kamil yang memiliki pencapaian optimal dari dimensi aqliyah (rasionalitas), moralitas (affective, ethic), amaliyah, dan spiritualitas dalam satu kesatuan yang bersifat holistic. Ketimpangan dalam upaya pencapaian kesemua aspek itu hanya akan melahirkan kepincangan humanistik yang cukup fatal sebagai usaha menghadirkan sosok manusia utuh menurut pendidikan Islam.

Di tengah gejala dan trend modernitas yang semakin menunjukkan bentuk-bentuk destruktif yang terus berubah dengan cepat, di satu sisi menimbulkan problem kemanusiaan yang cukup merugikan khususnya pada aspek moralitas etik. Interaksi sesama manusia semakin terbatas dan selanjutnya diambil alih oleh teknologi komunikasi yang semakin canggih. Manusia dipaksa hidup seperti di dunia maya tanpa batas. Manusia banyak yang mengalami keterasingan yang serius di tengah-tengah hiruk pikuk kecanggihan teknologi yang menawarkan berbagai kemudahan dan serba cepat.

nasmedia

Penerbit Anggota IKAPI

Batua Raya No.3 Makassar 90233
Kenari Indah No.2 Yogyakarta 55584
+62812 1313 3800
redaksi@nasmedia.id
www.nasmedia.id

Cakrawala Pendidikan Islam



Dr. Abdurrahmansyah, M.Ag.

Cakrawala Pendidikan Islam

Isu-isu Kurikulum dan Pembelajaran Klasik
Sampai Kontemporer

EDITOR

Dr. Nurseri Hasnah Nasution, M.Ag.
Arisandi, S.Pd.I., M.Pd.



Cakrawala **Pendidikan Islam**

**Isu-isu Kurikulum dan Pembelajaran Klasik
Sampai Kontemporer**

Sanksi Pelanggaran Hak Cipta
UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA
NOMOR 28 TAHUN 2014 TENTANG HAK CIPTA

Ketentuan Pidana

Pasal 113

- 1) Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
- 2) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
- 3) Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
- 4) Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

Dr. Abdurrahmansyah, M.Ag.

Cakrawala **Pendidikan Islam**

**Isu-isu Kurikulum dan Pembelajaran Klasik
Sampai Kontemporer**

EDITOR

**Dr. Nurseri Hasnah Nasution, M.Ag.
Arisandi, S.Pd.I., M.Pd.**

Diterbitkan Oleh
Nas Media Pustaka
Tahun 2022

CAKRAWALA PENDIDIKAN ISLAM

(Isu-isu Kurikulum dan Pembelajaran Klasik Sampai Kontemporer)

Dr. Abdurrahmansyah, M.Ag.

Copyright © Abdurrahmansyah 2022

All rights reserved

Editor : Dr. Nurseri Hasnah Nasution, M.Ag.
Arisandi, S.Pd.I., M.Pd.
Layout : Rizaldi Salam
Desain Cover : Muh Taufik
Image Cover : Freepik.com

Cetakan Pertama, Juni 2022
xii + 398 hlm; 14.5 x 20.5 cm

ISBN xxx-xxx-xxx-xxx-x

Diterbitkan oleh Penerbit Nas Media Pustaka

PT. Nas Media Indonesia

Anggota IKAPI

No. 018/SSL/2018

Jl. Batua Raya No. 3, Makassar 90233

Jl. Kenari Indah No. 2, Yogyakarta 55584

Telp. 0812-1313-3800

redaksi@nasmedia.id

www.nasmedia.id

Instagram : @nasmedia.id

Fanspage : nasmedia.id

Youtube: nasmedia entertainment

Dicetak oleh Percetakan CV. Nas Media Pustaka

Isi di luar tanggung jawab percetakan

Persembahkan:

*Karya kecil ini dengan ikhlas dan hati yang tulus
kupersembahkan kepada Istri dan anak-anakku tercinta:*

Dr. Nurseri Hasnah Nasution, M.Ag.

Dabbara Nurkayla Hufazsyah

Muhammad Kisra Dihyansyah



KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah *Subhanahu wa Ta'ala- al- 'Alim*, Dzat Yang Maha Tahu, atas segala kemudahan yang dianugerahkan-Nya, sehingga buku sederhana ini dapat penulis persembahkan kehadiran pembaca budiman. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah keharibaan Baginda Nabi Muhammad *Shallallahu 'alaihi wassalam* yang telah menyampaikan risalah dan peringatan akan pentingnya tradisi membaca melalui penerimaan pesan suci pertama tentang kesadaran literasi (*iqra'*) bagi eksistensi kemanusiaan.

Buku sederhana yang ada di tangan pembaca budiman ini merupakan kompilasi sejumlah tulisan yang secara keseluruhan mendeskripsikan kajian pendidikan Islam dengan berbagai isu dan perspektif. Buku ini merupakan edisi revisi dari buku berjudul *Wacana Pendidikan Islam*, yang diterbitkan oleh penerbit Global Pustaka Utama, Yogyakarta, 2005. Edisi revisi kali ini mengalami penambahan beberapa artikel mengenai isu-isu kontemporer pendidikan Islam khususnya mengenai isu perkembangan teknologi pendidikan dan pembelajaran. Sementara itu, beberapa isu mengenai *discourse* tentang filsafat pendidikan, demokrasi pendidikan, desentralisasi, dan pendidikan moral masih disajikan dengan format dan teknis penulisan diubah dengan menggunakan sistem penulisan sumber kutipan secara *intratext*. Isu-isu yang disajikan dalam buku ini dianggap masih relevan dan penting ketika memperbincangkan tantangan, orientasi dan arah pengembangan pendidikan Islam di masa kini dan masa datang.

Tantangan dunia pendidikan Islam di era revolusi industri 4.0 dengan ciri kuatnya tuntutan untuk beradaptasi dengan teknologi digital dalam mengaplikasikan praktik pendidikan berbasis *information communication technology* (ICT). Teknologi pada dasarnya menawarkan

kan seabrek kemudahan dalam menjalankan proses pendidikan jika didesain dengan baik. Namun dibalik kemudahan itu, sekaligus juga teknologi memiliki dampak serius yang bisa mengarah pada dehumanisasi. Manusia bisa cenderung menjadi anti sosial, egois, tidak peduli, dan terjebak pada nuansa kompetisi yang radikal sehingga menghilangkan semangat kooperatif.

Paradigma pendidikan Islam, sejak awal mengajarkan sudut pandang keseimbangan antara berbagai ranah kemanusiaan. Pendidikan Islam tidak merekomendasikan pencapaian satu ranah dengan mengabaikan pencapaian ranah lainnya. Manusia unggul menurut pendidikan Islam adalah insan kamil yang memiliki pencapaian optimal dari dimensi *aqliyah* (rasionalitas), moralitas (*affective, ethic*), amaliyah, dan spiritualitas dalam satu kesatuan yang bersifat holistic. Ketimpangan dalam upaya pencapaian kesemua aspek itu hanya akan melahirkan kepincangan humanistik yang cukup fatal sebagai usaha menghadirkan sosok manusia utuh menurut pendidikan Islam.

Di tengah gejala dan trend modernitas yang semakin menunjukkan bentuk-bentuk destruktif yang terus berubah dengan cepat, di satu sisi menimbulkan problem kemanusiaan yang cukup merugikan khususnya pada aspek moralitas etik. Interaksi sesama manusia semakin terbatas dan selanjutnya diambil alih oleh teknologi komunikasi yang semakin canggih. Manusia dipaksa hidup seperti di dunia maya tanpa batas. Manusia banyak yang mengalami keterasingan yang serius di tengah-tengah hiruk pikuk kecanggihan teknologi yang menawarkan berbagai kemudahan dan serba cepat.

Pola dan model pendidikan Islam yang selama ini dikenal dan cenderung lebih tradisional perlu dipertimbangkan kembali untuk terus direformulasi dalam berbagai aspek, termasuk materi, metodologi, media, dan sistem evaluasi. Para pelaku pendidikan harus memikirkan

kembali berbagai sistem pengelolaan pendidikan yang lebih berorientasi pada menggunakan sistem teknologi informasi. Selain itu, tuntutan untuk menerima sistem regulasi pendidikan yang semakin meningkat standarnya menjadi problem tersendiri bagi pengelola lembaga pendidikan. Kalangan penyelenggara pendidikan dituntut untuk mampu memenuhi standar pendidikan dengan kebijakan akreditasi yang cukup merepotkan jika tidak memiliki sumber daya yang cukup.

Berbagai isu mengenai pendidikan di atas merupakan sebagian kecil isu yang diperbincangkan dalam buku ini. Ke depan isu-isu ini akan meluas dengan kompleksitas problematika yang membutuhkan respon cepat dan positif oleh umat Islam. Kelambanan dalam melakukan upaya responsif terhadap berbagai tantangan modernitas ini akan semakin menyulitkan penyelenggara pendidikan di masa selanjutnya yang berakibat pada lemahnya sumber daya umat. Buku sederhana ini harus dipandang sebagai usaha untuk mengingatkan kalangan praktisi pendidikan Islam untuk menyadari tantangan dan sekaligus peluang pengembangan pendidikan Islam.

Akhirnya, pada kesempatan ini, penulis ingin menyampaikan ucapan terima kasih yang mendalam kepada keluarga besar penulis, Ayah dan Bundaku di Bangka, Tulang dan Nan Tulangku di Padang Sidempuan, serta seluruh saudara-saudaraku, karena atas restu dan do'a mereka penulis selalu bersemangat menjalankan pengabdian di dunia akademik. Kepada teman sejawat di Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan dan Pascasarjana UIN Raden Fatah Palembang juga kusampaikan salam hangat dan terima kasih atas interaksi yang menyenangkan selama ini. *Last but not least*, karya ini sesungguhnya aku dedikasikan kepada isteriku tercinta, Dr. Nurseri Hasnah Nasution, M.Ag. dan putra putri kami Dabbara Nurkayla Hufazsyah dan Muhammad Kisra Dihyansyah yang selalu menjadi penyejuk mata dan penentram hati dikala gundah.

Penulis mengakui bahwa buku sederhana ini mengandung banyak kekurangan dari sisi referensi dan analisis. Untuk itu, penulis mengharapkan saran dan kritik dari para pembaca bagi perbaikan dan penyempurnaan buku ini. Semoga Allah memandang karya dan usaha penulisan ini sebagai ibadah dan amal jariyah penulis yang senantiasa terlinangi pahala yang terus mengalir. Amin

Macan Kumbang, Palembang

Juni 2022

Abdurrahmansyah



DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	vi
DAFTAR ISI.....	x

BAGIAN PERTAMA

REKONSTRUKSI KONSEP KEFILSAFATAN

PENDIDIKAN ISLAM.....	1
-----------------------	---

Kurikulum dan Learning Tradition dalam Lembaga Pendidikan Islam Klasik : Kasus Madrasah Nizamiyah.....	2
Teologi Pendidikan Islam: Suatu Pendekatan Filosofis.....	20
Dinamika Kurikulum Pendidikan Islam: Filosofi dan Perkembangan Pemikirannya	35
Mengikis Akar Dualisme Ilmu Melalui Proyek <i>Islamization of Knowledge</i> : Sebuah Tawaran Isma'il Raj'i al-Faruqi	59

BAGIAN KEDUA

WACANA DEMOKRASI DAN TRADISI PENDIDIKAN

ISLAM	74
-------------	----

Demokrasi dan Pendidikan Islam: Menuju Rekonstruksi Sistem Pembelajaran di Sekolah.....	75
Menggagas Format Metodologi Pendidikan Islam yang Berwawasan Pluralis.....	91
Pendidikan Pembebasan sebagai Aplikasi Demokrasi dalam Pendidikan Islam.....	108



BAGIAN KETIGA
REORIENTASI PENDIDIKAN ISLAM MENGHADAPI
TANTANGAN MODERNITAS131

Upaya Pemberdayaan Sistem Pendidikan Islam di Era
Globalisasi 132

Desentralisasi: Harapan dan Tantangan Dunia Pendidikan
Islam 150

PENGEMBANGAN KURIKULUM LPTK (Telaah
Terhadap Penguatan Kurikulum FITK) 168

BAGIAN KEEMPAT
WACANA MORALITAS DALAM PENDIDIKAN ISLAM
SEBAGAI COUNTER TERHADAP KONSEP
PENDIDIKAN SEKULER MATERIALISTIK BARAT186

Pendidikan Moral sebagai Ruh Pendidikan Islam 187

Posisi Akhlak dalam Pendidikan Islam Menghadapi
Tantangan Global.....208

Upaya Internalisasi Nilai-Nilai Akhlak Islam di Era
Globalisasi230

BAGIAN KELIMA
KONSEP DAN IMPLEMENTASI TEORI PENDIDIKAN
MODERN250

Mempertimbangkan Pendekatan Pembelajaran Aktif,
Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan (PAKEM) Sebagai
Solusi Persoalan Pembelajaran di Kelas.....251

Pemanfaatan <i>Information And Communication Technology</i> Dalam Pendidikan.....	281
Prinsip-Prinsip Pembelajaran dan Peran Guru sebagai Pengembang Kurikulum	302
Kontribusi Kurikulum Humanistik dalam Implementasi Pendidikan Nilai di Indonesia.....	331
Kontribusi Pendekatan Konstruktivisme Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran PAI di Sekolah.....	352
DAFTAR PUSTAKA.....	363
BIODATA PENULIS	396



BAGIAN 1

REKONSTRUKSI KONSEP KEFILSAFATAN PENDIDIKAN ISLAM





Kurikulum dan Learning Tradition dalam Lembaga Pendidikan Islam Klasik : Kasus Madrasah Nizamiyah

Mengawali tulisannya tentang institusi pendidikan Islam, A.L. Tibawi mengatakan bahwa kemunculan khazanah intelektual Islam dapat disaksikan berupa dibangunnya sebuah institusi baru yang dikenal dengan madrasah sebagai lembaga pendidikan kaum dewasa, pada abad ke-5 H (Tibawi, 1979). Kemunculan madrasah pada abad ini merupakan awal institusionalisasi pendidikan Islam. Sejak awal pengalaman belajar pada pelajar dan ilmuwan muslim dilakukan melalui proses otodidak dan belajar secara “private” dengan para ulama di bidang keilmuan masing-masing di majelis ilmu yang diselenggarakan para ulama.

Madrasah adalah sebuah fenomena baru dalam khazanah peradaban Islam, yang sebelumnya *learning tradition* kaum muslim diformulasikan dalam bentuk pelebagaan sederhana seperti *Bait al-Arqam* pada masa awal pengajaran Nabi Muhammad kepada kaumnya, kemudian berkembang dalam bentuk pelebagaan *Kuttab*,

yang selanjutnya mengalami perkembangan dengan dikenalnya model-model institusi pendidikan Islam klasik seperti *Palace School Education*, *Halaqah*, *Mosque Library*, Perpustakaan Umum, Lembaga kajian spesifikasi Hadits yang diselenggarakan Abu Hatim al-Busti. *Term* Madrasah diderivasi dari akar kata bahasa Arab "*darasa*", yang istilah ini tidak dikenal sebelumnya sampai abad ke-7 H (Nashabi, dalam Jurnal UNESCO, 1980). Istilah *Darasa* mengandung arti belajar, kemudian dibentuk isim makan menjadi "madrasah" yang berarti tempat belajar. Kata madrasah oleh penulis Barat sering diterjemahkan menjadi *Schule* (bahasa Jerman), atau *school*, *college* dan *academy* (dalam bahasa Inggris) (Asari, 1994). Menurut George Makdisi madrasah adalah fase ketiga dalam garis perkembangan lembaga pendidikan Islam dengan tahapan masjid, masjid khan dan madrasah (Makdisi, 1981).

Berdasarkan kronologis kemunculan beberapa lembaga pendidikan Islam, madrasah tidak diragukan lagi merupakan tahap perkembangan paling akhir dari perkembangan model institusi dalam pendidikan Islam. Dalam konteks dampak lembaga ini terhadap kemajuan peradaban Islam pada masa selanjutnya, al-Bilgrami dan Ashraf (1989: 30) mengatakan bahwa kemunculan lembaga madrasah pada abad ke-5 H ini adalah suatu proses yang menimbulkan pergeseran penekanan dari hal-hal bersipat spiritual kepada hal-hal yang bersifat intelektual. Ini sekaligus memberikan loncatan-loncatan jauh dalam ilmu-ilmu kealaman dan sosial dan mampu meraih kesuksesan dalam beberapa abad saja, yang bagi bangsa lain diperlukan waktu 1000 tahun lamanya untuk keberhasilan serupa.

Tradisi masyarakat belajar (*learning society*) di kalangan bangsa Arab pada dasarnya sudah berkembang sejak lama, bahkan sebelum kedatangan Islam. Lembaga *Kutab* adalah salah satu bukti tradisi belajar masyarakat Arab sebelum Islam (Syalabi, 1973: 106).

Ini mengindikasikan bahwa tradisi ilmiah telah mewamai peradaban Timur Tengah saat ini, walaupun masih pada tingkat yang sederhana dan belum terorganisir.

Pembicaraan mengenai diskursus peradaban dan khazanah intelektual Islam hampir semua penulis sejarah selalu mengemukakan kesuksesan periode Baghdad dengan kegemilangannya menyelenggarakan proses pendidikan unggul masa itu terutama mengenai kebesaran madrasah Nizamiyah. Madrasah Nizamiyah didirikan oleh Nizam al-Mulk (410-485), ia seorang negarawan Persia, pakar teori politik dan patron pendidikan Islam yang sangat mempertahankan ortodoksi kaum muslim. Seorang Menteri Nizam al-Mulk mendirikan madrasah ini dengan mengambil corak Asy'ariyah untuk mengimbangi perkembangan paham mu'tazilah dan posisi dominasi Hambali (Eliade 1993: 458-459). Istilah Nizamiyah diambil dari nama Nizam al-Mulk sebagai pendiri lembaga ini yang kemudian menjadi madrasah paling unggul pada abad ke-11 M (Stanton, 1990: 40).

K. Ali mencatat bahwa Nizam al-Mulk adalah seorang pecinta ilmu pengetahuan dan ia pernah menulis kitab berjudul *Siyasah Namah* dan sekaligus seorang wazir terhebat setelah Yahya al-Barimahi (K. Ali, 1996: 271). Tentang isi kitab *Siyasah Namah* dapat dilihat dalam karya Mehdi Nakosteen berjudul *Kontribusi Islam Atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Jaman Keemasan Islam* (1996).

Di sini nampaknya penting untuk membahas sekitar fenomena madrasah Nizamiyah yang secara spesifik diarahkan untuk menjawab tiga persoalan mendasar, yaitu: pertama, bagaimana sejarah singkat dan latar belakang berdirinya madrasah Nizamiyah. Kedua, bagaimana gambaran kurikulum pendidikan di madrasah tersebut. Dan ketiga, bagaimana suasana belajar atau *teaching and learning method* yang dilaksanakan di lembaga pendidikan Nizamiyah.

Pembahasan mengenai topik di atas, dipandang penting dalam konteks memahami dan mendapatkan kejelasan tentang praktik pendidikan di lembaga madrasah Islam klasik pada abad ke-5 H, di mana Nizamiyah dalam hal ini umum dikenal sebagai representasi lembaga pendidikan Islam era klasik yang sangat populer dan menjadi rujukan dalam pengembangan intelektualitas dan tradisi pelembagaan pendidikan Islam yang patut dibanggakan.

Madrasah Nizamiyah: Sejarah Singkat dan Latar Belakang Berdirinya

Lembaga pendidikan atau madrasah Nizamiyah didirikan di Baghdad pada tahun 459 H (1069M). Pada masa itu, di wilayah Nishapur selain Nizamiyah, juga telah berdiri empat madrasah besar seperti: *Madrasah al-Bayhaqiyya*, *Madrasah Sa' diyya* yang dibangun oleh Amir Nasr bin Subuktakin, Madrasah Abu Said Astarabadi, dan madrasah yang dibangun oleh Abu Ishak al-Asfarayini (Mas'ud, 1998).

Pada umumnya, pendirian sebuah madrasah oleh seseorang atau kelompok akan mengandung konsekuensi independensi, sehingga pendiri madrasah dapat mengontrol aktivitas institusi yang dibangunnya itu secara leluasa. Motivasi ini nampaknya berlaku juga bagi madrasah Nizamiyah, di mana Nizam al-Mulk sebagai pendirinya bisa secara penuh mengontrol aktivitas belajar sesuai dengan kemauan dan tujuan politis yang dikehendakinya (Makdisi, 1991). Motivasi ini nampaknya sejalan dengan apa yang pernah disinyalir oleh A. Syalabi dan Hasan Asari bahwa kemunculan madrasah secara umum pada awalnya lebih disebabkan pelaksanaan pengajaran di masjid dipandang tidak memungkinkan karena, pertama, ketika proses pengajaran dilaksanakan di masjid aktivitas anak-anak cenderung terganggu oleh pelaksanaan ibadah (Syalabi, 1973: 106). *Kedua*, ketika pelaksanaan pendidikan dilakukan di masjid, maka seperti yang terjadi saat itu, di

mana kontrol pemerintah terhadap masjid sangat ketat (Asari, 1994: 47), sehingga cenderung mempersulit gerakan pendidikan. Dalam konteks seperti itu maka ide pembentukan lembaga madrasah adalah keputusan sangat tepat, untuk menghindari bentrokan antara kepentingan pewakaf (pengelola masjid) dengan kepentingan pemerintah. Walaupun barangkali, sistem kontrol pemerintah terhadap masjid tidak bisa diberlakukan secara general. Sebab bisa jadi itu hanya berlaku untuk masjid jami', sedangkan masjid-masjid lainnya tidak terkena intervensi pemerintah dalam bentuk pengadaan sarana, petugas ibadah dan lain-lainnya.

Selain itu terdapat juga pendapat yang mengatakan bahwa pendirian madrasah Nizamiyah adalah untuk mengimbangi dominasi dan perkembangan paham Mu'tazilah dan posisi Hambali (Eliade, 1993: 459)). Dari sini kemudian dipahami bahwa latar belakang pendirian lembaga Nizamiyah sangat bercorak Syafi'i Asy'ariyyah (Triton, 1957: 103-104). Dalam hubungan dengan pergumulan paham fiqhiyah, Nisham mencatat, misalnya selama abad ke-3 H, Sunni Islam mulai meninggalkan peranan intelektualnya setelah pada periode Abbasid ia cukup mempengaruhi yang selanjutnya digantikan oleh dominasi Mu'tazilah pada rezim al Makmun. Pada saat itu juga Syi'ah mulai merambah di wilayah Maghreb (Timur). Sekolah pemikiran Syi'ah menjadi lebih berkuasa selama abad ke-5 H (Nashabi, 1980).

Dengan demikian sangat kuat asumsi bahwa wazir Nizam al-Mulk mendirikan lembaga madrasah adalah untuk mengeliminir pengaruh paham-paham itu. Dalam hal ini Ricard W. Bulliet (1972: 48) menulis, *"most popular and least substantiable, of the theories advanced is the madrasa was kind of Sunni college designed to product "orthodox" bureaucrats for Seljuq crusaded against Shi'ism, dubbed "the Sunni revival"*.

Dalam catatan sejarah, diketahui bahwa Nizam al-Mulk yang dikenal amat kental paham ke-Syafi'i-annya ini dalam kurun waktu antara 457-459 H/1065-1067 M, ternyata tidak hanya mendirikan madrasah Nizamiyah satu-satunya. Nisham mencatat bahwa Nizam al-Mulk banyak membangun madrasah serupa di Irak (Bulliet, 1972). Akan tetapi diakui bahwa hanya Nizamiyah di Baghdad ini yang sering dipahami sebagai lembaga terpenting dalam sejarah pendidikan Islam, yakni sebagai lembaga pendidikan Islam yang pertama sekali didirikan di dunia Islam Timur di mana bangunan dan orientasi lembaga pendidikan ini menjadi *a function of state* (Nisham, 1975) dalam skala luas.

Selain Nizam al-Mulk, George Makdisi memastikan pada masa itu dibangun juga madrasah yang bercorak Hanafi untuk menampung siswa-siswa Hanafi (*Hanafi's Students*) oleh Abu Sa'd al-Mustaufi (Makdisi, 1990: 40). Gambaran ini menunjukkan bahwa pada masa itu kompetisi intelektual sangat menonjol dengan mengedepankan cara-cara ilmiah dan rasional dalam mensosialisasikan suatu paham keagamaan Islam. Akan tetapi kondisi ini sangat terbuka kemungkinan untuk terjadinya konflik antara kedua gerakan keagamaan, yang dipicu oleh fanatisme asabiyyah. Bahkan, fenomena persaingan panas ini menurut Abdurrahman Mas'ud bukan menjadi hal yang baru bagi masyarakat muslim Timur pada abad ke-10 dan ke-11 (Mas'ud, 1998).

Pertanyaan yang penting dikemukakan barangkali, mengapa madrasah pada abad ke-5 H ini cenderung lebih bercorak fiqhiyah. Musnur Hery dalam sebuah penelitiannya menjawab persoalan ini dengan mengatakan bahwa: periaman; karena fiqh itu adalah ilmu yang esensial, sehingga seorang muslim tidak dapat lepas dari fiqh. Kedua, penguasa (pemerintah) membutuhkan pegawai yang mengerti dan memahami hukum agar pekerjaannya lancar. Dalam kaitan ini fiqh

menjadi pengetahuan yang harus dimiliki oleh masyarakat terutama pegawai. Ketiga, disebabkan adanya persaingan mazhab yang amat ketat, sehingga pewakaf atau para tokoh saat itu ingin menunjukkan komitmen terhadap mazhab yang dianutnya (Hery, 1995: 79).

Sebagai penunjang bahwa Nizamiyah adalah salah satu madrasah yang menjadi model bagi madrasah-madrasah lain di seluruh daerah kekuasaan Islam dengan corak Syafi'i dapat dilihat dari dokumen wakaf Nizamiyah yang masih terpelihara dengan baik, seperti yang dikemukakan Stanton sebagai berikut:

1. Nizamiyah merupakan wakaf yang disediakan untuk kepentingan penganut mazhab Syafi'i dalam *fiqh* dan *ushul al-fiqh*.
2. Harta benda yang diwakafkan kepada Nizamiyah adalah untuk kepentingan penganut mazhab Syafi'i dalam *fiqh* dan *ushul al-fiqh*.
3. Pejabat-pejabat utama Nizamiyah harus bermazhab Syafi'i dalam *fiqh* dan *ushul al-fiqh*; ini mencakup *mudarris*, *wa'idh*, dan pustakawan.
4. Nizamiyah harus mempunyai seorang tenaga pengajar bidang kajian al-Qur'an.
5. Nizamiyah harus mempunyai seorang tenaga pengajar bidang Bahasa Arab.
6. Setiap staf menerima bagian tertentu dari penghasilan yang diperoleh dari harta wakaf Nizamiyah (Stanton, 1994: 50).

Dari dokumen ini dapat dilihat betapa kuatnya komitmen pendiri madrasah Nizamiyah terhadap paham *fiqh* Syafi'i sehingga dapat dipastikan kurikulum yang ditawarkan pada lembaga ini harus bercorak pemikiran Sunni, terutama ajaran-ajaran Syafi'i. Dan Imam al-Ghazali sebagai tokoh kalangan Sunni pernah mengajar di lembaga ini sebagai *mudarris* (Stanton, 1994).

Corak sebuah madrasah dengan spesifikasi dominasi ajaran fiqh tertentu seperti kasus Nizamiyah ini, menurut Asari tidak berlangsung secara berkelanjutan. Karena pada perkembangan selanjutnya ternyata madrasah tidak hanya sebagai *fiqh institution*, akan tetapi juga menawarkan disiplin lain. Misalnya, pada tahun 604 H, Abdul Malik al-Muazzam Syaraf al-Din dari dinasti Ayyubiyah membangun madrasah untuk disiplin keilmuan Bahasa Arab. Bahkan menurut laporan Nuaimy, seperti yang dikutip Asari, sekitar abad ke-7 H di Damaskus pernah berdiri madrasah yang mengajar kedokteran seperti *madrasah ad-Dikhlawiyyah*, *al-Dumaisyiriyyah* dan *al-Labudiyyah* (Asari, 1994).

Namun demikian sejarah membuktikan bahwa dalam konteks peran Nizamiyah terhadap perkembangan intelektualisme Islam yang secara perlahan-lahan melalui pemikiran kompromis yang didukung oleh mazhab Syafi'i menjadi kuat dan Asy'ariyyah mengalir ke dalam arus utama dunia ilmiah dan pemikiran hukum Islam. Ini tentu tidak terlepas dari wibawa al-Ghazali yang secara umum diakui sebagai ilmuwan, mutakallimin, dan sufi abad ke-11 M, telah melakukan transformasi paham Asy'ariyyah ini dengan cara yang arif dan terpelajar. Bahkan Stanton menulis, pada abad ke-12, negeri-negeri Islam memiliki suatu sistem pendidikan tinggi yang canggih dan tersebar meskipun masih terasa sangat dipengaruhi oleh aliran-aliran keagamaan yang fundamentalistik (Stanton, 1994). Realitas sejarah seperti yang dikemukakan Stanton sangat tidak mungkin dilepaskan dari pengaruh dan peranan besar lembaga Nizamiyah sebagai madrasah unggul yang pernah didirikan di dunia Islam Timur.

Kurikulum Madrasah Nizamiyah

Sebagai disinggung pada bagian awal tulisan ini, bahwa madrasah Nizamiyah sangat kental dengan nuansa salah satu ajaran

fiqh Sunni, yakni mazhab Syafi'i. Bahkan mungkin dapat dikatakan lembaga ini mengambil corak pemahaman Asy'ariyyah sebagai label atau *trade mark* dari pengajaran yang terdapat pada madrasah ini. Dan dalam kaitan dengan kurikulum pengajaran bisa dipastikan kalau disiplin fiqh atau ushul fiqh menjadi salah satu mata kajian yang harus ditempuh oleh para pelajar, seperti yang jelas tercantum dalam dokumen wakaf lembaga Nizamiyah.

Namun demikian akan sangat mudah dibantah apabila dikatakan Nizamiyah mengajarkan doktrin teologi Asy'ariyah. Dalam hubungan ini Eliade menulis: "*No theological studies of the rationalist kalam type were ever include in the curriculum of any madrasahs and courses in these institutions were devoted stricly to the traditional muslim religius science of fiqh, hadith, qur'an recitation and so forth, no official Ash'ariya blocked the theological discussion and instruction undertaken in various informal study circle*" (Eliade, 1993). Informasi yang dikemukakan Elia de ini semakin kuat menunjukkan bahwa kajian ke-Sunni-an yang diselenggarakan di madrasah Nizamiyah hanya terbatas pada aspek fiqhnya, dan tidak pada tataran diskursus kalam. Meskipun Muhammad al-Faruqi dalam suatu artikelnya mengemukakan bahwa kalam (teologi) merupakan mata kajian yang diajarkan di Nizamiyah selain ilmu-ilmu al-Qur'an (*qur'anic science*), exegesis (tafsir), *Arabic grammar*, dan *jurisprudence*. (al-Faruqi, tt).

Tesis bahwa pengajaran di Nizamiyah sangat bercorak *fiqh oriented* diperkuat oleh Hasan Asari sebagai kecenderungan kurikulum madrasah yang ada pada abad ke-5 H. Tetapi selain tawaran kurikulum fiqh, Nizamiyah juga menawarkan mata kajian seperti yang dicatat Makdisi, di antaranya: membaca al-Quran, sebagaimana jelas diketahui dalam dokumen wakaf Nizamiyah. (Makdisi, 1990). Suatu hal yang pasti menurut Abdurrahman Mas'ud untuk kasus madrasah Nizamiyah ilmu-ilmu pengetahuan umum (*secular sciences*) tidak pemah

dintroduksi dalam kurikulumnya. Namun dengan mengutip Makdisi, ia mengatakan bahwa *islamic jurisprudence* hanya satu-satunya *subject matter* yang ditawarkan di madrasah Nizamiyah (Mas'ud, 1998). Dalam kaitan ini secara eksplisit Makdisi mengatakan bahwa, "*like all other madrasas and mesjids, was a traditional institution wherein the teaching of traditionalist, institutionally accepted religious sciences took place*" (Makdisi, 1973: 161).

Pertanyaannya kemudian adalah apakah secara mutlak Nizamiyah hanya menyelenggarakan mata kajian fiqh (hukum Islam). Menurut Stanton adalah tidak wajar jika pengkajian *islamic jurisprudence* ditawarkan tanpa membekali para siswa dengan pengetahuan bahasa Arab yang mencakup gramatika dan komposisi serta pengenalan dasar-dasar prosa dan puisi (Stanton, 1994). Ini tentu mengindikasikan bahwa Nizamiyah menawarkan kurikulum bahasa Arab dan semua perangkatnya, sebagai persiapan untuk mempelajari ilmu-ilmu agama dan hukum.

Senada dengan beberapa penulis sebelumnya, Eliade juga membenarkan bahwa kurikulum madrasah pada abad ke-11 M cenderung tidak terlepas dari ilmu-ilmu keagamaan (*religious science*), termasuk pada madrasah Nizamiyah. Mata kajian yang diajarkan di dalamnya termasuk kajian hukum, hadits (*tradition of prophet*), tata bahasa Arab, dan pembacaan al-Qur'an (Eliade, 1993).

Untuk kajian ilmu-ilmu klasik semacam logika, matematika, kedokteran, dan seterusnya nampaknya tidak akan ditemukan pada kurikulum madrasah Nizamiyah. Agaknya untuk subjek kajian umum tadi terdapat lembaga khusus lainnya yang berpretensi menawarkannya. Seperti yang dikemukakan Mehdi Nakosteen dalam sebuah tulisannya, menunjukkan lembaga *Bayt al-Hikmah*. Sebagai institusi pendidikan klasik yang menyelenggarakan kurikulum atau materi kajian

untuk telaah ilmu pengetahuan asing dan filsafat (Nakosteen, 1996: 43). Bahkan sebuah observatorium yang didirikan di Mt. Qasiyun Palmyra Damaskus pada masa al-Makmun adalah pusat kajian astronomi dan ilmu yang bertalian dengannya, merupakan lembaga lain dari institusi pendidikan Islam yang menawarkan kajian ilmu umum (*secular science*) (K. Hitti, 1974: 410).

Setidaknya ada alasan kuat mengapa hadits selalu menjadi kurikulum yang dianggap penting untuk diajarkan, khususnya pada kasus Nizamiyah di Baghdad. Sepertinya hal ini tidak bisa dilepaskan dari motivasi sektarian saat didirikannya lembaga ini, yaitu untuk menegakkan supremasi doktrinal Sunni dalam pengertian ajaran Syafi'i Asy'ariyyah sekaligus dalam rangka mengeleminir dominasi dan pengaruh Syi'i. Kajian hadits dalam kaitan ini dimungkinkan untuk melawan paham Syi'ah yang hanya percaya pada hadits Rasulullah jika diriwayatkan oleh kalangan *ahl al-Bait* (Hillebrand, 1968: 127).

Di samping itu, di lembaga Nizamiyah ditawarkan juga subyek kajian adab (*literature*) (Mas'ud, 1998) walaupun bersifat komplementer. Karena yang penting dicatat dari bentuk kurikulum pada madrasah Nizamiyah adalah penekanannya pada penegakan supremasi fiqh. Dan semua cabang-cabang keilmuan Islam (*branches of Islamic science*) diintroduksi untuk memback up superioritas islamic jurisprudence (hukum Islam). Oleh karena itu akan sangat mudah memahami bagaimana besarnya peran Nizamiyah dalam menegakkan ortodoksi Sunni.

Dalam pada itu, kita tampaknya tidak akan menemukan semacam evidensi bahwa lembaga Nizamiyah dalam batasan tertentu telah memberikan kontribusi positif dalam menegakkan wacana integralisme pendidikan Islam. Sebab bagaimanapun Nizamiyah sejak awal tidak bergerak pada tataran yang lebih komprehensif dalam ta-

waran materi yang dikaji di madrasah. Namun demikian, terlalu cepat dan gegabah pula rasanya jika dikatakan bahwa madrasah Nizamiyah adalah satu-satunya lembaga pendidikan Islam yang telah melanggengkan dikotomisme dalam pendidikan Islam. Meskipun nampaknya terdapat celah untuk menunjukkan indikasi tidak bersemangatnya civitas akademika Nizamiyah dalam menegakkan gaya pemikiran rasionalistik filosofis, mengingat al-Ghazali sebagai tokoh berpengaruh di kalangan Islam (pengarang kitab *al-Tahafut al-Falasifah*), untuk beberapa waktu pernah menjadi guru besar pada madrasah ini.

Bahkan secara mengejutkan, Azyumardi Azra menegaskan, bahwa Stanton dalam penelitiannya pada dasarnya telah gagal menemukan korelasi antara peran dan eksistensi madrasah dalam menegakkan rasionalitas dan meletakkan dasar-dasar pengetahuan modern (teknologi). Sebab dalam sejarah perkembangan madrasah secara umum tidak menunjukkan komitmen dalam upaya pengembangan potensi penalaran, kecuali penekanan pada pendekatan doktriner dan *fiqh oriented*. Sehingga dalam pengertian itu dapat dikatakan bahwa sistem madrasah pada era klasik telah mempunyai potensi besar atas berkembangnya fenomena dualisme dalam pendidikan Islam pada masa selanjutnya. Namun demikian, pada sisi lain harus diakui bahwa madrasah Nizamiyah mempunyai peran yang amat besar dalam menjaga dan mensosialisasikan serta menjembatani kajian-kajian keagamaan dan khazanah intelektual Islam dari periode klasik sampai pada periode berikutnya.

Learning and Teaching Method: Kasus Madrasah Nizamiyah

Ketika membahas suasana akademik pada masa klasik, adalah sangat wajar apabila dikatakan bahwa terma *learning society* merupakan predikat yang layak disandang oleh masyarakat Islam. Banyak

sekali temuan sejarah yang menunjukkan tradisi belajar muslim yang mungkin untuk saat ini akan sulit dicarikan tandingannya. Kebanggaan kalangan muslim ketika mampu menghafal tuntas al-Qur'an dan sejumlah hadits Rasulullah merupakan salah satu contoh dan sekaligus suatu fenomena yang luar biasa. Hal ini tentu harus dipahami sebagai konsekuensi dari pendekatan doktrinal.

Madrasah telah menciptakan satu atmosfer pendidikan yang khas dengan memadukan kehidupan akademik dengan kehidupan sosial dari orang yang tinggal dalam lingkungannya. Madrasah menggabungkan antara fakultas dan mahasiswa dalam satu komunitas (Stanton, 1994). Dalam kondisi demikian sangat memungkinkan untuk terjadinya interksi akademik yang intens antara sesama pelajar muslim saat itu. Biasanya dalam tradisi madrasah (khususnya Nizamiyah), karena titik tekan pengajarannya pada kajian dan pendalaman wacana hukum, maka nuansa metode hapalan di lembaga semacam ini sangat kental.

Dalam sebuah pembahasan tentang *the methodology of teaching and learning*, dalam konteks madrasah, Munir D. Ahmed secara umum mengemukakan beberapa metode belajar mengajar yang diterapkan pada lembaga madrasah di dunia Islam sekitar abad ke-11 M (Ahmed, 1988). Masih menurut Ahmed, untuk pengajaran hadits misalnya, karena sangat berkaitan dengan sanad dan rantai perawi suatu hadits, maka tidak dihindari penerapan metode *principle of audition (sama')* atau metode dengar yang menjadi suatu metode yang dianggap paling memungkinkan, di samping metode *imla'*. Dalam tulisan yang lain Muniruddin Ahmed secara tegas mengemukakan tiga metode yang lazim digunakan di madrasah era klasik, yaitu: metode *al-Sama'*, *al-Imla'*, dan *Idjazah*. Metode *al-Sama'* adalah metode mendengar dengan tiga pengertian yakni: 1). Pengajar membaca sendiri pelajarannya atau hapalannya di hadapan siswa. 2). Peserta didik

membacakan pelajaran dari buku atau hapalan atau salinannya. Cara ini disebut dengan metode *al- 'Ard* (presentasi). 3). Para siswa mendengarkan pelajaran yang disampaikan oleh seorang siswa lainnya. Biasanya siswa ini didominasi oleh pengajar atau dipilih oleh siswa lainnya, *Metode al-Imla'* adalah pengajar mendiktekan dari buku atau hapalan guru. Kalau majelis ini terlalu besar biasanya guru memerlukan pembantu yang disebut *al-mustami'* yang bertugas mendiktekan pelajaran. Untuk *al-mustamli'* ini harus dipilih seorang yang memiliki suara lantang, mengerti apayang didiktekannya, memiliki penguasaan bahasa yang baik, dan bersifat penyabar. Sedangkan metode *ldjazah* adalah metode di mana seorang guru memberikan lisensi kepada salah seorang peserta untuk mengajar (semacam asisten) guru. Metode *ldjazah* ini biasanya dibutuhkan untuk pengajaran hadits (Ahmed, 1988: 93; Tritton, 1998, 40).

Selain ketiga metode yang disebutkan Munir, Makdisi menambahkan metode *mudzakah* dan *munadharah* yang biasanya terdapat di madrasah abad ke 5 H (Makdisi, 1990). Selanjutnya Musnur Hery mengemukakan penjelasan metode *mudzakah* ini sebagai alat untuk memperlihatkan hapalan di hadapan pelajar yang berfungsi sebagai alat belajar dan menyegarkan hapalan, serta sebagai sarana test untuk menyelesaikan studi. Sedangkan metode *munadharah* (metode debat) berfungsi sebagai teknik mencari kebenaran dan sebagai arena menguji kemampuan (Hery, 1995).

Secara general, kata Munir, metode *memorizing (hifz)* atau metode hapalan merupakan metode dasar yang diterapkan pada sistem pendidikan madrasah saat itu. Akan tetapi untuk kajian-kajian tertentu seperti *legal studies*, metode *argumentation (al-munaqasah)* adalah metode utama yang digunakan. Ini karena persoalan legal studies lebih mengarah pada penafsiran atas hukum, sehingga kekuatan argumentasi sangat dibutuhkan (Ahmed, 1988). Selain penggunaan varian

metode di atas, tradisi belajar di madrasah untuk waktu-waktu tertentu menyelenggarakan majelis *al-mudzakah* (Hery, 1995) yang bersifat terbuka untuk umum (*open to all*). Majelis ini tidak jarang dihadiri oleh para pelajar atau sarjana (*scholar*) yang tidak memiliki spesifikasi atau minat terhadap topik yang sedang dibahas (Hery, 1995). Proses belajar mengajar di madrasah dengan serangkaian metode yang digunakan pada dasarnya dibangun atas etika dan tata krama belajar mengajar yang telah ditentukan. Penghormatan kepada seorang guru oleh siswa adalah suatu keharusan yang tidak bisa ditawar. Namun demikian bukan berarti tidak ada suasana dialogis dalam proses belajar mengajar di madrasah. Sebab sebagaimana diketahui, metode debat (*active debate*) merupakan salah satu metode belajar yang juga diterapkan di institusi madrasah.

Suasana belajar di madrasah selalu menggunakan pendekatan religius, dalam arti semua aktivitas didasari oleh keyakinan untuk mendapatkan ganjaran spiritual dari Tuhan. Keyakinan ini lalu membentuk suatu pola interaksi antara guru dengan siswa secara intim, yang oleh Bayard Dogde (1962: 42) disebut sebagai paradigma terbaik dari pendidikan Islam, yang pernah ada. Seorang pengajar (guru) biasanya akan senang jika selalu dikunjungi oleh siswa untuk belajardan diskusi. Suasana ini tidak hanya terbatas di madrasah, tetapi di luar jam pelajaran resmi di madrasah.

Fenomena sektarian dalam arti fanatisme golongan yang berlebihan, sepertinya tidak berlaku di lingkungan madrasah Nizamiyah. Sebab seperti yang dicatat Makdisi, Shirazi yang bermazhab Hanafi dan anti Ash'ari dalam ushul fiqh ternyata pernah terdaftar sebagai pengajar di Nizamiyah. Gejala ini secara terus terang sulit dipahami oleh Makdisi sendiri. Makdisi mengatakan, "*We have from Shirazi his own statement, in addition to evidence from his printed work, that he was anti-Ash'ari in legal theory and methodology (ushul fiqh), a*

subject he touch at Nizamiya. If indeed the Nizamiya was an Ash'ari college how could an anii-Ash'ari have been allowed to teach there for first seventeen years" (Makdisi, 1990: 162).

Namun begitulah pemandangan suasana lingkungan akademik di kalangan kaum muslim tempo dulu. Hal lain yang perlu dicatat bahwa madrasah sebagai lembaga pendidikan ternyata telah menggunakan stimulus dan hukuman dalam proses pendidikan siswa. Misalnya seperti yang disinggung sebelumnya bahwa sistem madrasah memungkinkan untuk memberikan penghormatan kepada siswa yang cerdas dan berprestasi untuk bertindak sebagai asisten guru di kelas. Atau guru bisa saja memberikan hukuman kepada siswa yang biasanya dalam bentuk menunjukkan muka masam kepada siswa, memarahi, dan bila perlu mendera siswa yang bersangkutan (Tritton, 1998). Hukuman seperti ini menurut Dogde, dalam sistem pendidikan Islam klasik bertujuan untuk mendidik dan melatih keberanian peserta didik (Dogde, 1962: 31). Madrasah Nizamiyah sebagai bagian dari madrasah klasik abad ke-5 H/11 M nampaknya cukup representatif untuk menunjukkan lembaga pendidikan unggulan yang pernah dimiliki peradaban Islam. Dengan dilengkapi perpustakaan yang tidak kurang dari 6000 judul buku, metode belajar mengajar yang relevan, serta didukung suasana belajar yang kondusif sepertinya tidak berlebihan jika berbagai kalangan selalu mengingat dan mengagumi madrasah Nizamiyah sepanjang zaman sampai hari ini. (Dalimuthe, 1986: 99).

Sebagai catatan kritis ada beberapa hal yang perlu digaris bawahi yakni, bahwa madrasah Nizamiyah tumbuh dan berkembang berakar dari semangat kaum muslim untuk menyebar luaskan nilai-nilai ajaran Islam yang diyakini kebenarannya, di samping adanya kesadaran untuk mencari ganjaran spiritual dari aktivitas pendidikan.

Sebagai sebuah lembaga pendidikan, Nizamiyah telah memiliki sistem belajar mengajar dan administrasi yang baik. Meskipun titik tekan pengajaran masih terkonsentrasi pada tataran *fiqh oriented*, namun dapat dipastikan sistem yang dilaksanakan pada madrasah Nizamiyah telah mewarnai pembentukan madrasah pada masa selanjutnya. Hal ini dimungkinkan karena madrasah dipastikan telah memiliki andil besar dalam melahirkan sarjana dan kaum terpelajar di zamannya.

Berbagai metode belajar yang dikembangkan di lembaga Nizamiyah dipandang cukup relevan untuk ukuran materi kajian yang diselenggarakan. Metode debat dan hapalan dalam proses pengajaran merupakan salah satu penunjukan bahwa keunggulan intelektual kaum terpelajar pada saat itu ditentukan oleh kemampuan mengkombinasikan potensi dasar intuitif dan rasionalitas. Suasana belajar dan interaksi intim antara guru dan siswa juga merupakan indikasi bahwa madrasah Nizamiyah tidak menganut sistem feodalisme pendidikan yang menindas. Karena dengan pola interaksi yang demikian sebenarnya sistem pendidikan Islam klasik ini telah mencotohkan pola pendidikan demokratis dengan menempatkan siswa sebagai sosok yang berpotensi untuk menguasai dan memahami realitas secara manusiawi dan ilmiah.

Namun demikian, harus diakui bahwa Nizamiyah dengan segala keunggulannya dan semua predikat agungnya, tidak terlepas dari kritikan dan kekurangan yang juga terdapat di dalamnya. Sebagaimana Azyumardi Azra dengan terus terang mengatakan bahwa pada dasarnya asas-asas pengembangan iptek. yang untuk masa sekarang sangat dipentingkan ternyata belum diakomodir oleh sistem madrasah pada abad ke-5. Dan walaupun itu ada, maka kemampuan para ilmuwan muslim itu lebih disebabkan semangat otodidak yang luar

biasa dan bukan out put dari madrasah. Barangkali hal ini diakibatkan karena sistem madrasah yang cenderung bersifat doktriner dan *fiqh oriented*.

DRAFT



Teologi Pendidikan Islam: Suatu Pendekatan Filosofis

Suatu hal yang tidak perlu disangkal dari pelaksanaan pendidikan Islam selama ini adalah ketidakberdayaannya dalam memahami realitas modern pada sistem keilmuan mutakhir. Sistem pendidikan Islam pada tataran aplikasi hanya mencermati sisi moralitasetik, dan untuk pengembangan dimensi ini, tidak perlu diragukan keberhasilannya. Secara historis, menurut Azyumardi Azra sejak abad ke-11 M pelaksanaan pendidikan di kalangan muslim memang telah terbangun secara dikotomistik pada skala formal di lembaga-lembaga pendidikan Islam, termasuk pada kasus Nizamiyah yang umum dikenal sebagai institusi terbaik dari pelaksanaan pendidikan tempo dulu (Azra, 1994).

Semenjak kehancuran teologi mu'tazilah, mempelajari ilmu-ilmu umum (*secular sciences*) dianggap sebagai kajian yang diharamkan untuk dipelajari dan dihilangkan dari kurikulum madrasah karena dipandang sebagai ilmu-ilmu subversif (Azra, 1994). Untuk selanjutnya khazanah pendidikan Islam secara umum dipegang oleh supre-

masi pemahaman teologi yang cenderung kurang “membebaskan”. Fenomena seperti itu berlangsung cukup lama bahkan masih sangat terasa sampai sekarang.

Perdebatan dalam wacana pendidikan Islam selalu menarik diperbincangkan baik pada tataran filosofis konsep maupun praktis aplikatif. Tetapi sebenarnya pencernatan pada tataran filosofis jauh lebih mendasar dan elementer bagi tersusunnya paradigma pendidikan Islam yang lebih utuh. Dan kecenderungan menata bangunan aplikasi pendidikan tanpa didasarkan atas konsepsi teoritis yang bersifat filosofis akan berpotensi melahirkan bentuk atau forma aktual pendidikan yang rapuh, Bangunan peradaban yang dibangun Barat untuk saat ini misalnya, sering dikritik para pemikir muslim dan beberapa kalangan yang *concern* dengan aspek value sebagai bentuk peradaban yang tidak utuh, karena lebih bercorak antroposentris dan mengabaikan dimensi etik spiritual.

Peradaban yang dicontohkan Barat, jelas berakar dari paradigma filsafat positivistik yang cenderung menapikan unsur- unsur esoterisme-ilahiyyah, yang selanjutnya berimplikasi pada konstruksi paradigma pendidikan dan pengembangan keilmuan. Dalam konteks ini, tentu akan sangat berisiko jika melakukan proyek pengembangan peradaban dengan mencontoh paradigma Barat. Misalnya Proyek “Westernisasi” yang diterapkan di Turki oleh Kemal Attaturk dari tahun 1924 sampai ia meninggal dunia (1938), ternyata terbukti mampu mencerabutkan peradaban Turki dari akar budayanya sendiri (*islamic culture*), dan terus mengalami kenestapaan yang luar biasa. Sementara proyek ini tidak mampu mengantarkan Turki memegang supremasi seperti di negara yang ditirunya. Justru sistem pendidikan Islam tradisional yang berkembang di Turki berhasil digusur oleh undang-undang pendidikan sekuler Barat yang diusung Mustafa Kemal (Ismail, 1997:

208). Meskipun demikian, kaum muslim harus jujur bahwa dalam pendidikan tradisional Islam masih banyak yang perlu dibenahi.

Menurut hemat penulis, hal yang mungkin dilakukan dalam kerangka membangun peradaban (*civilization*), khususnya paradigma pendidikan yang dapat mengakomodasi potensi internal humanistik yang bersifat antroposentrik dan teosentrik sekaligus, adalah dengan mencermati kembali nilai-nilai dasar teologis (keislaman) secara integralistik dan tidak parsial seperti selama ini. Oleh karena itu membangun wacana teologi pendidikan yang lebih mencerahkan sesungguhnya menjadi urgent dikedepankan sebagai bagian dari upaya merekonstruksi serta memberdayakan sistem pendidikan Islam.

Di sinilah pentingnya kita merunut dasar-dasar teologis Islam dengan tekanannya pada aspek interpretative idealistik terhadap beberapa sinyalemen al-Qur'an dalam melihat bangunan kependidikan secara konseptual filosofis. Rekonstruksi sistem kefilosofatan pendidikan Islam dalam kaitan ini dipahami dalam konteks pengembangan dimensi epistemologi.

Sekitar Pengertian Teologi Pendidikan

Secara etimologi terma teologi berasal dari akar kata (bahasa Yunani) *theo* (Tuhan) dan *logos* (ilmu) (Hanafi, 1992: 11). Teologi secara sederhana membahas soal-soal yang berkaitan dengan diri Tuhan dan hubungannya dengan-Nya dengan universe, terutama yang berhubungan dengan manusia. Keberhubungan (*isomorphisme*) teologi dengan manusia dimungkinkan karena hanya manusialah yang mempunyai kesanggupan untuk melakukan pembahasan tentang alam dan melakukan eksplorasi ilmiah (Harun Nasution, 1987: 43).

Sedangkan terma pendidikan, umum dipahami sebagai serangkaian upaya sistematis dan terorganisir untuk mengantarkan ma-

nesia kepada tarap pemahaman yang lebih baik, melalui proses “belajar” dalam arti yang luas. Manusia dalam hal ini adalah subjek dan sekaligus obyek pendidikan itu. Manusia dikatakan sebagai subyek pendidikan karena pelaku aktif pendidikan, termasuk perancang (*designer*) tatanan dalam arti konsep dan aksi. Dan dalam waktu yang bersamaan perancangan itu diperuntukkan juga bagi proyek “penevelasaan” manusia, sehingga ia disebut sebagai obyek pendidikan.

Wacana pendidikan dalam tinjauan sejarah telah memperlihatkan beberapa bentuk praktis pelaksanaannya sebagai manifestasi dari konsep filosofis yang diinterpretasikan manusia dari nilai-nilai yang paling dianggap mendasar dari sebuah peradaban. Seperti pendidikan di Sparta (Yunani Kuno) masa lalu misalnya, dengan berbagai pertimbangan yang mendasar dari nilai kulturalnya, memandang pendidikan yang berorientasi pada pengembangan fisik lebih merupakan hal utama (Jalaluddin & Said, 1996: 43). Pemahaman terhadap orientasi pendidikan seperti ini setidaknya-tidaknya diwarnai oleh kultur teologis Yunani yang memahami para dewa (Tuhan) sebagai sosok yang perkasa dan gagah secara fisik. Sehingga memperkuat fisik merupakan bagian dari interpretasi ketuhanan dalam hubungannya dengan pendidikan pada masyarakat Yunani.

Demikian juga dengan sistem pendidikan di Israel Kuno, dalam sebuah penelitiannya Meno Soebagjo berhasil membuktikan bahwa nuansa “hormai kepada Tuhan” dalam sistem pendidikan kebijaksanaan di Israel Kuno adalah berakar dari pemahaman teologis mereka bahwa nuansa religius itu harus menjadi penggerak pelaksanaan pendidikan dalam semua aspek pengajarannya (Soebagjo, 1994: 69). Sampai di sini mungkin cukup dipahami bagaimana keterkaitan pemahaman teologis dalam peranannya membentuk paradigma pendidikan.

Ada satu hal yang penting digarisbawahi dalam kaitan itu, bahwa teologi sebagai nilai universal dari pemahaman keagamaan manusia adalah berada pada tataran ideal yang sangat abstrak dan merupakan dasar-dasar dari keyakinan religius. Akan tetapi keyakinan abstrak itu dapat saja mengambil pola-pola tertentu ketika diinterpretasikan melalui media pemikiran orang yang membentuknya. Oleh karena itu dapat dipahami kemudian, mengapa pemikiran pendidikan (khususnya dalam konteks Islam) menunjukkan kecenderungan yang hampir kontradiktif jika diperhadapkan pada dua pola pemikiran pendidikan seperti pemikiran tradisional dan moderat.

Menurut Perves Hoodbhoy (1996: 112), kalangan tradisionalist Islam berdasarkan interpretasi teologisnya lebih memandang sebagai keutamaan yang paling tinggi jika seluruh pemikiran dan aksi pendidikan diarahkan pada penegakan supremasi ajaran Tuhan dalam bentuknya yang bersifat simbolis dan praktis. Sedangkan kalangan modernis Islam lebih mengarahkan pengembangan pendidikan Islam pada orientasi keilmuan yang bersifat integralistik dengan tidak memahaminya secara parsial dan *ad hoc*. Pemahaman ini menganggap semua kajian disiplin keilmuan sebagai bagian dari upaya memahami rahasia Tuhan tanpa harus membuat klaim ilmu Islam dan tidak Islam.

Dalam pemahaman integralistik seperti itu, Isma'il Raji al-Faruqi merekomendasikan agar landasan elementer dari bangunan keilmuan Islam adalah nilai tauhid, yang merupakan dasar utama keyakinan teologis kaum muslim. (al-Faruqi, 1999: 12). Rekomendasi ini secara filsafati adalah anjuran untuk mencermati sistem pendidikan Islam melalui sudut pijak teologis. Pengertian ini muncul tentunya setelah melalui pengamatan al-Faruqi bahwa bangunan kependidikan Islam sejauh yang dilihatnya mulai bergeser dari "wilayah tauhid" (konsepsi dasar keislaman) yang untuk selanjutnya menuju tatanan sistem yang tidak menentu dan rapuh.

Teologi pendidikan (Islam) jika digali dan dipahami secara utuh dengan mempelajari prinsip-prinsip dasar pendidikan yang disinyalir dalam al-Qur'an atau bahkan "tradisi rasul" (Sunnah) yang valid sangat memungkinkan tersusunnya bentangan pedoman suci dan mencerahkan mengenai sistem pendidikan. Dengan demikian, diskursus teologi pendidikan Islam pada dasarnya mempunyai urgensi yang tinggi untuk dikritisi dalam kerangka memformulasi konsep dasar kefilosofan pendidikan Islam, yang untuk waktu yang cukup lama wacana ini dianggap sudah final dan dipandang tidak memiliki masalah untuk direkonstruksi.

Padahal sebagai sebuah pemikiran, konsepsi dan perumusan sistemika apa saja dapat dipertanyakan aktualitas dan relevansinya dengan perkembangan masa depan, terutama yang menyangkut interpretasi terhadap teks suci yang secara ideologis sangat mempengaruhi pola sikap manusia yang mengikutinya. Dan di sinilah perlunya menyegarkan kembali pemahaman terhadap sinyal-sinyal suci ilahiah dalam merumuskan paradigma kefilosofan, yang dalam hal ini adalah paradigma pendidikan Islam.

Reformulasi Teologi Pendidikan: Sebuah Diskursus Islam

Jika pengertian teologi pendidikan seperti yang ditawarkan di muka diterima, yakni sebagai pemahaman umum bahwa nilai-nilai dasar keislaman yang utuh dan integralistik seperti yang diakses dari kitab suci, lalu bisa diinterpretasikan secara proporsional dan jujur oleh umat Islam dan kemudian dapat berpikir dan bertindak utuh, tentu bukan hal yang sulit bagi umat muslim untuk mengakses perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dalam sistem kependidikannya. Sebab kecenderungan mengabaikan dimensi teknis dan eksplorasi empirik dalam bangunan sistem pendidikan muslim, diakui atau ti-

dak merupakan manifestasi ari semangat keberagamaan atau tepatnya buah dari pemahaman teologismereka yang belum tercerahkan.

Tujuan pendidikan Islam seperti yang dipahami sekarang ini tidak dinyatakan sepenuhnya secara memadai, dan benar-benar tidak diarahkan pada tujuan (*aim*) yang positif tetapi cenderung depensif, yakni untuk menyelamatkan pikiran kaum muslim dari pencemaran atau kerusakan yang ditimbulkan oleh dampak (*impact*) gagasan Barat yang datang melalui berbagai disiplin ilmu yang dapat mengancam dan meledakkan standar-standar moral tradisional Islam (Rahman, 1995: 102). Akibat lanjutan dari perumusan tujuan pendidikan yang kurang memadai itu, menurut Hasan Sho'ub adalah munculnya pe-mandangan di masyarakat Islam di mana telah hilangnya intelektualisme agama. Masyarakat muslim tidak berdaya merekonstruksi sistem pendidikannya melalui kontribusi ilmu, sehingga agama dan ilmu ber-iringan secara dusta (Sho'ub, 1997).

Padahal di sisi lain, jika mau jujur, pencermatan terhadap di-mensi “keagamaan” yang selalu dipentingkan oleh kalangan muslim, sebenarnya tidak menunjukkan prestasi yang mengagumkan. Sebab seperti mengutip Arkoun, Amin Abdullah dengan tegas mengatakan bahwa *religious sciences* yang dikembangkan selama ini mengalami stagnasi baik dalam lapangan studi Kalam, Fiqh, Tasawwuf, Hadits, Tafsir, dan seterusnya (Abdullah, 1997: 11). Bahkan Akbar S. Ahmed dengan vulgar mengatakan bahwa pendidikan muslim telah terjebak pada kondisi kemiskinan secara literasi dan intelektual (Ahmed, 1997: 320). Jika pernyataan yang dikemukakan Amin Abdullah dan Ahmed itu benar, maka berarti pengembangan keilmuan yang berkembang di dunia muslim selama ini benar-benar berada pada posisi yang sangat memprihatinkan dengan kerapuhan dan ketidakjelasan orientasi yang digunakan.

Menurut Komarudin Hidayat, ketidaktepatan orientasi pendidikan Islam selama ini sekurang-kurangnya disebabkan oleh faktor-faktor berikut: pertama, pemahaman tentang pendidikan agama selalu diorientasikan pada belajar agama. Kedua, karena tidak tertibnya penyusunan dan pemilihan materi pendidikan agama, sehingga hal-hal prinsipil yang seharusnya dipelajari lebih awal, malah terlewatkan. Sehingga nuansa pengajaran agama (Islam) cenderung bersifat *fiqh oriented*. Dan ketiga, kurangnya penjelasan yang luas dan mendalam serta kurangnya penguasaan semantik dan generik atas istilah-istilah kunci dan pokok dalam ajaran agama, sehingga sering ditemukan penjelasan yang sudah sangat jauh dan berbeda dari makna, spirit, serta konteks yang sebenarnya (Fuaduddin & Bisri, 1999)

Untuk faktor yang terakhir, nampaknya sangat terkait dengan interpretasi dan pemahaman muslim terhadap prinsip-prinsip al-Qur'an tentang pendidikan dan peradaban. Hal ini senada dengan yang dikemukakan Fazlur Rahman, bahwa ahli-ahli muslim kurang menghayati relevansi al-Qur'an untuk masa sekarang, sehingga tidak mampu menyajikan al-Qur'an untuk memenuhi kebutuhan manusia abad ini (Rahman, 1996). Dan ini tentu sangat berkaitan dengan kekhawatiran yang berlebihan, bahwa setiap aktivitas pengembangan yang akan menyimpang dari pendapat-pendapat lama yang telah diterima secara tradisional.

Kekhawatiran seperti itu oleh sejarah dibuktikan telah efektif menciptakan kejumudan dan ketertutupan pintu kreativitas serta mandulnya semangat ijtihad di kalangan muslim. Untuk keluar dari problematika tersebut setidaknya ada tiga hal yang harus dilakukan; pertama, membebaskan diri dari dikte-dikte sejarah masa lalu kaum muslim. Kedua, memahami ayat al-Qur'an dan menggali konteks sosial historis yang melatarbelakanginya dengan mempertimbangkan

berbagai macam gejala kultural, historis, semiotik dan antropologis. Ketiga, menganalisa setiap ayat al-Qur'an yang akan dijadikan pedoman dalam bertindak dengan mengeluarkan makna etisnya (Fuaduddin & Bisri, 1999). Ketiga agenda pemberdayaan di atas menghendaki perumusan secara falsafati terhadap pengembangan konsep pendidikan Islam.

Secara epistemologis, pendidikan Islam membutuhkan konsep dengan strategi dan corak yang bersipat mekanik dengan menggabungkan “mata peiajaran baru” dan “mata pelajaran lama”, yang akan mendukung pemanfaatan teknologi modern dan mampu membuang racun yang terbukti merusak jaringan moral masyarakat Barat dengan konsep kefilosofan sekuler mereka selama ini (Rahman, 1996). Epistemologi dalam Islam menurut Miska M. Amin, tidak hanya terpusat pada antroposentris semata yang menganggap manusia sebagai makhluk mandiri (*outonomours*), tetapi juga berpusat pada Allah (teosentris) sekaligus. (Amin, 1983: 11).

Sistem kefilosofan yang utuh seperti di atas menurut Harold H. Titus dalam masyarakat modern ini belum teraplikasi secara masif. Oleh karena itu konsep kefilosofan modern harus menjawab tantangan teknologi, dan jika tidak kemanusiaan akan kehilangan arah, tujuan, dan kemerdekaannya. Dalam konteks ini filsafat spekulatif yang membawa hasil penyelidikan manusia-keagamaan, sejarah dan keilmuan-kepada pandangan yang terpadu, menjadi relevan untuk dicernati kembali. (Titus, 1984: 13).

Untuk menjawab persoalan mendasar dalam kefilosofan pendidikan Islam pada tataran epistemologi, yang perlu dilakukan adalah tela'ah lebih jauh mengenai integritas pengembangan ilmu dan wahyu (Muhadjir, 1995). Sebab diskursus mengenai kedua persoalan itu telah menyita banyak energi pada pemikiran pendidikan Islam sejak waktu

yang cukup lama bahkan sampai sekarang. Misalnya terhadap tawaran metode ilmiah sebagai sistem metodologis yang berkembang pada dunia akademik modern, sering dianggap sebagai sistem metodologis yang tidak islami dan tidak mampu menjelaskan fenomena spiritualitas. Padahal menurut A. Noerhadi Djamal, tawaran al-Qur'an tentang cara memperoleh pengetahuan adalah melalui metode ilmiah realistik. (Djamal, 1999).

Walau demikian, bukan berarti semua sistem analisa ilmiah-empirik Barat dapat begitu saja ditransfer kepada sistem pengembangan konsep pendidikan Islam. Sebab bagaimanapun ilmu pendidikan Islam secara *value* memiliki perbedaan yang sangat mendasar, terutama pada tataran filsafatnya (Thoha et al., 1996: 51).

Prinsip-Prinsip Kefilsafatan Pendidikan Islam: Sebuah Refleksi Qur'ani

Konsep pendidikan Islam adalah tatanan pendidikan yang sangat koheren dengan nash atau pesan-pesan scripture keislaman (al-Qur'an dan hadits shahih) (Muhadjir, 1995). Oleh karena itu idealnya pemmusan sistem pendidikan Islam didasarkan pada nilai-nilai qur'ani, dengan melihat realitas historis perjalanan peradaban Islam. Artinya, memahami teks keislaman semestinya bukan hanya dengan kaca mata normativitas an sich, tetapi harus juga melibatkan sudut pandang historisitasnya. Karena sangat mustahil pengungkapan suatu teks tidak melingkupi budaya dan kultur di mana teks itu terbentuk.

Menggunakan pendekatan normativitas semata-mata dalam melihat fenomena al-Qur'an tentu saja hanya akan mengulangi pengalaman inferioritas dalam khazanah pendidikan Islam. Dan sesungguhnya melengkapi pendekatan normativitas dengan historical approach dalam mencermati maksud dan pesan Tuhan dalam konteks pemben-

tukan konsep pendidikan yang islami adalah suatu langkah awal membangun sistem pendidikan yang utuh dengan memegang supremasi duniawi dan ukhrowi sekaligus. Sebab bukankah tujuan kehidupan di bumi ini adalah untuk bahagia di dunia dan selamat di akhirat (QS. al-Baqarah: 201).

Untuk itu tugas kemanusiaan tentu saja tidak hanya berkelindan pada tataran ritualistik (ibadah mahdhah) dengan mengabaikan dimensi kemanusiaan yang paling esensial seperti aktivitas berpikir dan melakukan eksplorasi dalam kerangka menemukan rahasia Tuhan yang wilayah eksplorasi ilmiahnya menurut Islam sangat luas cakupannya meliputi aspek microcosmos dan macrocosmos (QS. al-An'am: 75). Bahkan dengan progresif al-Qur'an mengindikasikan karakteristik seseorang yang percaya itu (mukmin) dengan sikap ilmiah yang selalu memikirkan semua fenomena alam (QS. Ali 'Imran: 191), melalui telaah akademik yang terus menerus.

Dalam al-Qur'an banyak ayat-ayat yang mendorong umat Islam untuk melakukan intizhar dan menggunakan potensi rasionalnya (Baiquni, 1983: 11). Atau dengan kata lain Islam adalah agama yang merangkul ilmu dan menganggap suci perjuangan orang-orang pandai dan apa yang mereka temukan dalam fakta-fakta wujud dan rahasia jagad. Al-Syaibany (1979: 261) misalnya, dalam bukunya berhasil mengemukakan beberapa prinsip keislaman mengenai gejala alam dengan menunjukkan dasar-dasar al-Qur'an pada setiap prinsip yang ditemukannya. Dengan sangat cemerlang ia dapat menemukan kaitan antara prinsip-prinsip pengembangan konsep pendidikan Islam dengan tuntunan al-Qur'an yang kemudian menimbulkan pengertian betapa pengembangan keilmuan dalam Islam itu idealnya bersifat menyeluruh meliputi kajian tentang jagad raya, manusia, masyarakat, pemikiran Islam dan akhlak (asy-Syaibani, 1979).

Keutuhan prinsip pendidikan Islam adalah keutuhan yang memandang akhlak dan moral sebagai bagian yang harus dikembangkan selain dimensi kealaman dan sosial. Mengembangkan dimensi kealaman dan sosial tanpa diikuti oleh pengembangan sisi etika religius dianggap sebagai kegagalan oleh pendidikan Islam. Dan nampaknya untuk dimensi yang terakhir sepanjang perjalanan pendidikan Islam cukup menunjukkan gejala yang tidak perlu dikhawatirkan, kecuali untuk dimensi kealaman dan sosial. Padahal dalam al-Qur'an sebenarnya telah disinyalir pentingnya perhatian kaum muslim terhadap ilmu-ilmu seperti botani, benda padat dan antropologi (QS. al-Fathir: 27-28).

Selain itu untuk subyek kemanusiaan itu, al-Qur'an juga memberikan tuntutan untuk melakukan tindakan pengkajian terhadapnya sebagai pembuktian atas kebesaran Tuhan dengan segala kemampuan penciptaannya (QS. az-Zariat: 20-21). Beberapa kalangan rasionalist muslim seperti Iqbal, selalu memahami ayat-ayat Allah yang tidak hanya tekstual, tetapi juga kontekstual. Dari melihat gejala alamiah yang ada di sekelilingnya, manusia pada dasarnya mampu memahami dan meyakini eksistensi Tuhan. Oleh karena itu, dalam kaitan ini Muhammad Abduh dengan yakin mengatakan bahwa akal (*'aql*) mempunyai kekuatan yang tinggi, yang dengannya manusia dapat mencapai alam abstrak, menuju pencerahan teologis (Nasution, 1987: 48). Karena pada dasarnya seluruh pengetahuan, pemahaman dan pencerahan yang diperoleh manusia adalah bersumber dari Tuhan (Allah) (QS. al-Baqarah: 32).

Tugas kemanusiaan hamba Tuhan di bumi ini adalah dalam rangka mencari pencerahan dan pemahaman baru yang lebih tinggi. Sehingga dapat dikatakan betapa mulianya manusia bumi di sisi Tuhan-Nya jika mereka mampu memerankan diri sebagaimana yang dii-

nginkan Tuhan melalui proses belajar dan pencarian yang tiada henti. Beberapa sinyalemen yang dikemukakan di atas tentunya hanya sekelumit dari lautan hikmah yang dipesankan Tuhan kepada manusia sebagai *khalifat-Allah Fi al-ardh*, Pesan-pesan dasar itulah yang idealnya harus diinterpretasikan secara progressif dan utuh dalam konteks mereformulasi konsep dasar kependidikan dalam Islam. Sehingga sistem pendidikan Islam tidak terkesan menyebelah sebagaimana yang dipraktikkan kaum muslim selama beberapa kurun waktu terakhir. Merumuskan prinsip-prinsip elementer dalam konteks kefilosofan (*epistemologi*) pendidikan Islam harus berakar pada konsep integritas ilmu seperti yang diajarkan al-Qur'an. Dalam pengertian ini menurut pandangan Ali Ashraf, sistem pendidikan Islam harus dapat menciptakan seorang *humanist*. Karena seorang *humanist*-lah yang dapat membenarkan ideologi dengan sejumlah nilai (*value*), yang tetap dalam konteks perubahan sosial. Golongan ini, masih menurut Ashraf, selalu menekankan peranan komplementer sains dan nilai-nilai kemanusiaan di samping membuat pola-pola nilai humanisme yang serupa dengan pola keagamaan (Ashraf, 1996: 8).

Pola-pola keagamaan itu dalam konteks Islam adalah mutlak berakar dari sumbu teologi Islam, yakni tauhid. Pada tataran perancangan sebuah sistem pendidikan, bangunan pragmatis pendidikan Islam harus direkonstruksi ulang sehingga dapat mengungkapkan relevansi Islam (dalam konteks pendidikan) sepanjang tiga sumbu tauhid, yakni: Sumbu pertama adalah kesatuan pengetahuan. Berdasarkan kesatuan pengetahuan ini segala disiplin harus mencari obyektif yang rasional, pengetahuan yang kritis mengenai kebenaran. Dengan demikian tidak ada lagi pernyataan bahwa beberapa sains bersifat aqli (rasional) dan beberapa sains lainnya bersifat naqli (tidak rasional): bahwa beberapa disiplin bersifat ilmiah dan mutlak sedang disiplin-disiplin lainnya bersifat dogmatis dan relatif. Sumbu yang kedua

adalah kesatuan hidup. Berdasarkan kesatuan hidup ini segala disiplin harus menyadari dan mengabdikan kepada tujuan penciptaan. Dengan demikian tidak ada lagi pernyataan bahwa beberapa disiplin sarat nilai sedang disiplin-disiplin lainnya bebas nilai atau netral. Yang ketiga adalah kesatuan sejarah. Berdasarkan kesatuan sejarah ini segala disiplin akan menerima sifat yang ummatis atau kemasyarakatan dari seluruh aktivitas manusia, dan mengabdikan kepada tujuan-tujuan umat di dalam sejarah. Dengan demikian tidak ada lagi pembagian pengetahuan ke dalam sains-sains yang bersifat individual dan sains yang bersifat sosial, sehingga semua disiplin tersebut bersifat humanistik dan ummatis” (al-Faruqi, 1995).

Oleh karena itu pembuatan hierarki terhadap ilmu sebagaimana yang dilakukan oleh para pemikir muslim seperti al-Ghazali, harus diletakkan pada tataran praktis untuk memudahkan pendalaman (spesifikasi) pengkajian. Sebab jika ia dipahami dalam konteks yang paradigmatis-filosofis, maka ini berarti membuat konsep yang dikotomistik dalam ilmu, sehingga muncul pemahaman bahwa yang satu lebih utama dari yang lainnya. Dan inilah yang telah terjadi di masyarakat muslim, bahwa setiap pembicaraan tentang ilmu selalu berkonotasi pada pengetahuan agama, sedangkan disiplin yang lainnya selalu berada pada posisi perifer yang tidak terlalu perlu untuk dicermati (Fahmi, 1979: 107). Sebagaimana diketahui bahwa Al-Ghazali membuat hirarki ilmu dalam dua kategori besar yakni ilmu Syari’ah dan ilmu Aqliyyah. Ilmu Syari’ah terdiri dari: a). Asal (al-Quran, Sunnah, tarikh, riwayat Nabi); b). Cabang: (Fiqh dan hati); dan c). Pendahuluan: (Bahasa dan Nahwu). Sedangkan ilmu *Aqliyyah* terdiri dari ilmu yang dicari yakni a). Ilmu Dunia: (obat-obatan, matematika, astrologi, teknik, dst). b). Ilmu Akhirat (Tentang Allah, Sifat-sifat Allah, Hali dan akhlak). Selain ilmu yang dicari juga terdapat ilmu Dharuri (Jalaluddin & Said, 1995: 50).

Agenda rekonstruksi kefilsafatan pendidikan Islam harus merubah cara pandang seperti di atas, karena melalui kerangka berpikir seperti itu berarti telah mendistorsi makna dasar al-Qur'an yang bersifat progresif. Sistem filsafat pendidikan Islam sudah seharusnya dikembalikan pada ajaran dasar Islam di mana ruh (spirit) tauhid menjadi landasan dan mewarnai semua pencarian hikmah dan rahasia alam. Jika demikian adanya berarti pemahaman teologis baru yang mencecahkan menuju sistem pendidikan yang humanistik adalah langkah awal yang sangat berarti untuk memulai penataan konsep pendidikan Islam yang lebih berdaya menghadapi tantangan zaman.



Dinamika Kurikulum Pendidikan Islam: Filosofi dan Perkembangan Pemikirannya

Dalam sejarah pendidikan, filsafat pendidikan (*philosophy of education*) digunakan sebagai pijakan dasar dalam membangun konsep pendidikan bagi sebuah komunitas atau bangsa. Pada sejarah pendidikan Yunani misalnya, kurikulum pendidikan Athena yang lebih mementingkan latihan fisik (*physical learning*) merupakan konsekuensi dari pandangan filsafat Yunani yang menganggap manusia berkualitas adalah seseorang memiliki fisik yang kuat, kekar, dan berotot, seperti tipologi fisik para Dewa yang gagah perkasa. Demikian juga dengan sistem pendidikan sekuler yang memisahkan agama dengan sains merupakan implikasi dari sistem filsafat sekuler (*secular philosophy*) yang menganggap bahwa agama tidak akan pernah relevan dengan sains dan pengetahuan ilmiah (*scientific knowledge*). Karena posisinya yang esensial, sebelum mendiskusikan sebuah catatan pendidikan dalam konteks pragmatis, terlebih dulu penting memahami konsep filosofis dari tatanan pendidikan itu.

Pada rentang sejarah penyelenggaraan pendidikan manusia, kita telah ditunjukkan dengan varian konsep dasar pendidikan. Dari konsep pendidikan yang berorientasi pada pengembangan potensi jasmani kemanusiaan (antroposentris) seperti yang dilaksanakan di Sparta, Yunani Kuno pada masa lampau, sampai dengan konsep filosofis yang mengarahkan tatanan pendidikan kepada orientasi jasadiyah-ruhiyah (antroposentris dan teosentris) sekaligus seperti yang diperkenalkan dalam paradigma filsafat pendidikan Islam pada abad pertengahan. Dalam batasan yang lebih luas kaum muslim masih memegang konsep totalitas dari keutuhan kurikulum yang non-dikotomis, khususnya studi yang dikembangkan secara otodidak oleh para ilmuwan muslim yang mampu menunjukkan progresivitas intelektual yang luar biasa (Stanton, 1990).

Melalui beberapa studi sejarah terhadap pendidikan Islam, seperti yang dilakukan George Makdisi, Muniruddin Ahmed, Mehdi Nakosteen, Bayard Dogde, Abdul Latief Tibawi, dan seterusnya, telah memberikan gambaran yang cukup jelas mengenai pelaksanaan pendidikan Islam, bahkan sisi-sisi terdalam dari latar belakang penyelenggaraan pendidikan kaum muslim.

Yang menarik dari uraian para sejarawan itu adalah dinamika yang diperlihatkan kaum muslim dalam menata konsep pendidikan mereka. Secara historis, dinamika pelaksanaan pendidikan Islam ini semakin mudah dimengerti apabila sebelumnya dipahami adanya koneksi intelektual antara peradaban Yunani dengan peradaban Arab (Islam), melalui proses transformasi dan translasi karya-karya Yunani ke dalam bahasa Arab yang selanjutnya merubah pola berpikir orang-orang Arab. Tradisi filsafat yang sempat berkembang di Yunani lambat laun diakomodasi oleh kaum muslim.

Kebanyakan para filosof muslim percaya bahwa ada benang merah yang menghubungkan Islam dengan filsafat Yunani. Diyakini, bahwa wahyu Islam merupakan kelanjutan dari alam pemikiran Yunani. Al-Farabi misalnya, ia menunjukkan bahwa Plato dan Aristoteles telah mengatakan doktrin yang sama dengan al-Qur'an, sungguhpun dengan bahasa yang berbeda tentang "apa yang harus dicari dalam kehidupan", yaitu tentang apa yang disebut "kebenaran" itu. Merekapun dalam mendapatkan hakikat kebenaran itu mempunyai metode yang sama. Pada nalar Plato diutarakan dengan dialog melalui cara menceritakan hikayat-hikayat sedangkan Aristoteles dengan menggunakan cara yang lebih abstrak, tetapi mempunyai tujuan sama, bahwa kebenaran berada di balik yang lahiriah ini (Nafis, 1996: 323). Diskursus pemikiran filsafat Islam juga harus diakui hampir semuanya cenderung lebih bersifat pemikiran metafisika.

Menurut Amin Abdullah, sedemikian rupa akar filsafat metafisika yang tumbuh dan berkembang pada pemikiran kaum muslim sampai-sampai kaum muslim terlenu dan melupakan wacana pemikiran empirik. Dengan demikian dapat dimengerti mengapa selanjutnya kaum muslim kurang berhasil membangun epistemologi pemikiran empirik, terutama pada kajian kealaman. Bahkan, kata Amin Abdullah, beberapa karya dari filosof muslim terkenal seperti al-Kindi (185 H/801 M-260 H/873 M), Ibn Sina (370 H/980 M-428 H/1037 M), al-Farabi (258 H/870 M-339 H/950 M), Ibn Rusyd (520 H/1126 M-595 H/1198 M), al-Chazali (450 H/1058 M-505 H/1111 M), Ibn Maskawayh (320 H/923 M-421 H/1030 M), dan seterusnya, lebih merupakan gambaran dari pola dan corak pemikiran rasionalisme ketimbang empirisme (Fatimah, 1992: 32).

Jadi, secara filosofis sebenarnya akar filsafat Islam tidak terlalu memberikan penunjukan atas komitmen pengembangan sisi empirisme atau pengembangan pengetahuan empirik. Bahkan ketika

filsafat Barat memisahkan pembicaraan metafisika dan epistemologi semata-mata untuk kepentingan ketajaman analisis, yang pada gilirannya akan kembali lagi ke dunia metafisika, dunia muslim justru masih sibuk dalam dunia metafisika *in the old fashion* karena rasa khawatir yang berlebihan terhadap filsafat seperti yang ditanamkan oleh al-Ghazali (W 1111 M) dalam kitabnya *al-Munqidz min al-Dhalal*. Al-Ghazali memusatkan serangannya pada tiga wilayah pemikiran filsafat. Pertama, penyangkalan para filosof akan kebangkitan fisik pada hari kiamat. Kedua, terbatasnya pengetahuan tentang Tuhan pada hal-hal yang umum saja. Ketiga, pendirian para filosof tentang kekekalan alam. Pada tiga wilayah ini menurut al-Ghazali, jelas-jelas menggerogoti dasar keimanan seorang muslim (al-Ghazali, 1966: 16-18).

Dengan demikian, kajian epistemologi dalam artian yang sesungguhnya kurang mendapatkan apresiasi yang wajar. Dalam pada itu, tidak terlalu mengherankan jika sampai saat ini kalangan muslim cenderung kurang mempunyai konsep epistemologi empirik yang jelas seperti yang berkembang pesat di Barat. Bahkan al-Ghazali sendiri sebagai seorang ilmuwan pernah merumuskan suatu sintesis teologi, syari'ah dan tasawuf. Namun sayang aspek metafisis dari filsafat dikutuknya sebagai sesuatu yang membawa kekufuran (Asa & Wijdan, 1997). Padahal menurut Hamilton A.R. Gibb, energi intelektual itu sesungguhnya ditemukan pada saluran bidang filsafat, studi-studi ilmiah dan sekuler (*intellectual energies found new outlets in place of philosophy, scientific and secular studies*) (Gibb, 1968: 25).

Mengenai posisi filsafat Islam yang diindikasikan kurang memberikan apresiasi terhadap pengetahuan modern, sesungguhnya banyak dikritik oleh para sarjana muslim sebagai terjebak pada narasi penulis Barat yang terkadang memiliki tendensi untuk tidak obyektif dalam melihat khazanah filsafat Islam. Bahwa perkembangan tradisi pemikiran ulama-ulama muslim masa lampau dalam berbagai bidang

keilmuan yang selanjutnya dikembangkan oleh para ilmuwan muslim dan Barat yang justru menjadi dasar-dasar perkembangan sains modern di kemudian hari.

Kurikulum Pendidikan Islam: Tinjauan Sejarah

Hampir semua ahli sejarah pendidikan Islam sepakat bahwa konsep pendidikan Islam secara formal dimulai pada abad ke-7 Masehi, sejak zaman Rasulullah Saw, melalui serangkaian pengajaran beliau kepada umat pada waktu itu dengan fokus pengajaran pada dasar-dasar agama Islam, terutama pengajaran al-Qur'an sebagai wahyu Tuhan yang pada saat itu sedang dalam proses penurunannya kepada Sang Nabi. Namun demikian, posisi Muhammad sebagai tokoh utama umat pada waktu itu sedemikian sentral keberadaannya, beliau terkadang dihadapkan dengan berbagai pertanyaan dan persoalan dari para sahabat, mulai dari persoalan keislaman sampai persoalan keseharian mereka. Dalam interaksi seperti itulah tidak jarang Rasulullah menanggapi jawaban atas satu pertanyaan atau menyerahkan persoalan itu sesuai dengan kaidah yang berlaku di bidang tersebut, dimana beliau tidak memiliki otoritas untuk menjelaskannya. Misalnya, pada kasus ketika beliau ditanya mengenai ketentuan agama terhadap pembuahn buatan pada pohon kurma, yang akhirnya beliau menyerahkan urusan itu kepada ahli pertanian yang lebih mengetahui urusan itu. Dari sini dapat dipahami betapa kompleks dan luasnya bidang garapan pengajaran Rasulullah yang memegang otoritas tunggal untuk tugas pengajaran, bahkan tidak sedikit pula beliau harus mengemukakan pendapatnya tentang persoalan kealaman (nature), makrokosmos, psikologi, sosiologi dan seterusnya.

Hamidullah dalam sebuah artikelnya, seperti dikutip Hasan al-Bilgrami, secara terinci mengkaji berbagai usaha yang dilakukan Nabi Muhammad dalam bidang pendidikan. Pertama, Nabi terbukti

selalu memberikan perhatian yang besar terhadap pendidikan. Kedua, di zaman Nabi telah didirikan as-Suffah sebagai pusat pendidikan Islam pertama. Tempat ini bergandengan dengan masjid Nabi yang sekaligus berfungsi untuk menampung para pendatang dan orang-orang miskin yang tidak memiliki tempat tinggal. Ketiga, bidang studi yang diajarkan di as-Suffah adalah al-Qur'an, tajwid, disamping membaca dan menulis. Keempat, Nabi sering memotivasi para pengikutnya untuk menemui para pemimpin suku untuk negosiasi ataupun untuk mengajarkan membaca dan menulis bagi umat yang belum bisa menulis dan membaca. Kelima, pada zaman Nabi terdapat 9 (sembilan) buah masjid di Madinah yang pada malam hari digunakan untuk memberikan kuliah malam. Keenam, spesialisasi juga sudah dikenal pada masa Nabi dengan cara bahwa Nabi selalu menyarankan untuk belajar al-Qur'an pada salah seorang sahabat yang dianggapnya pakar dan demikian juga untuk pelajaran tajwid dan syari'ah disarankan untuk menemui sahabatnya yang lain yang diakui paham persoalan itu. Ketujuh, pendidikan untuk para wanita sudah berkembang di masa Nabi. Kedelapan, Nabi sering memberikan pelajaran memanah, berenang, dan meramu obat-obatan, mengajarkan astronomi, geneologi, fonetika praktis, dan sebagainya (al-Bilgrami & Ashraf, 1985: 28-29).

Pada masa-masa berikutnya, setelah wafatnya Rasulullah, proses pendidikan lalu dilanjutkan pada masa khulafaurrasyidin dan Bani Umayyah, dan terus berkembang sampai masa Bani Abbasiyah. Di masa Abbasiyah ini nampak bahwa kurikulum pendidikan Islam berkembang pesat dengan kebudayaan Yunani, China, Persia, dan India. Pada masa Abbasiyah, pelajaran berhitung telah disajikan di sekolah tingkat dasar. Selain itu dipastikan bahwa telah berdiri banyak lembaga Kuttab seiring dengan banyaknya orang yang masuk Islam dengan jumlah guru Kuttab sekitar 300 orang dan jumlah siswa sekitar 3.000 siswa (Tafsir, 1994: 60).

Kaum muslim mulai menaruh *concern* yang tinggi pada kajian bahasa Arab, tafsir, hadits, fiqh dan seterusnya. Seperti yang dikemukakan M. Abdul Quddus Qasmi, bahwa pada abad ke-2, ke-3, dan ke-4 H, kaum muslim di wilayah Sindh (di anak benua India) telah melaksanakan pengkajian agama secara akademik dalam berbagai tingkatan formal dari tingkat dasar sampai menengah, dengan fokus studi pada pengajaran tafsir, hadits, grammar bahasa Arab, bahasa Persia, selain pengajaran Qur' an dan praktik keagamaan (al-Afendi, 1980: 65). Studi-studi itu terns mengalami perkembangan sampai pada masa kekuasaan Mughal, yakni pada seperempat kedua abad ke-10 H. Di bawah kekuasaan Kaisar Babur, pengajaran Islam dikembangkan mencakup kajian Kalam, Balaghah, Mantiq, Geometri, Munazarah, ilmu Falak, selain kajian Tafsir, Hadits, Fiqh dan Ushul Fiqh.

Bahkan Stanton mencatat bahwa sekitar rentang waktu tahun 700-1300 M (yang disebutnya dengan periode klasik), pengajaran muslim telah merambah keluar dari kajian-kajian agama dan meliputi semua pengetahuan di bidang filsafat dan sains. Akan tetapi pengkajian berbagai subyek studi itu masih berkembang secara personal dan tidak terlembagakandi institusi formal semacam madrasah, college, dan seterusnya. Semua studi sains dan filsafat itu menurut Stanton merupakan pengaruh Hellenisme dari filsafat Yunani yang dikembangkan oleh kaum muslim pada saat itu (Stanton, 1994: 65-66).

Senada dengan uraian Stanton, Mehdi Nakosteen juga menunjukkan keterangan yang hampir sama bahwa pada era keemasan (750-1150 M) Islam, kaum muslim telah mengembangkan aktivitas-aktivitas yang tidak dibelenggu oleh dogma dan paham teologi tertentu. Mereka amat antusias melakukan penyelidikan dalam bidang-bidang filologi, historiografi, hukum, sosiologi, etika, filsafat, kedokteran, matematika, logika, yurisprudensi, seni, arsitektur, dan pembuatan keramik. Tentunya semua itu terbentuk pada sistem otodidak: Ten-

tang semangat otodidak ini, Bayard Dogde menulis sebagai berikut: “*Many individuals scholars studied philosophy, astrology, astronomy, geometry, medicine, pharmacy, and certain aspects of the natural science, as well as alchemy, but these subjects were as a rule taught by private teachers in their homes or else in the hospital*” (Dogde, 1962: 29).

Dengan agak terperinci Dogde mencantumkan beberapa kurikulum yang ditawarkan sekitar abad pertengahan dengan membaginya menjadi dua bagian besar, yakni pengetahuan keagamaan (*the revealed science*) dan ilmu pengetahuan umum (*rational science*). Yang termasuk ke dalam *revealed science* adalah bahasa Arab, tata bahasa Arab (Grammar), retorika, literatur (Adab), pembacaan Qur’ an, tafsir, hadits, hukum, ushul fiqh, dan teologi (kalam). Sedangkan yang tercakup ke dalam *the rational science* adalah matematika, *devision of inheritance* (al-Fara’id), dan logika (al-Mantiq) (Dogde, 1962).

Pada perkembangan selanjutnya, dalam konteks pengajaran di lembaga formal, sekitar abad ke-11, secara institusional sekolah-sekolah muslim justru terjebak pada pemahaman teologi kelompok-kelompok tertentu dalam berbagai friksi keagamaan. Fenomena lanjutannya adalah sekolah-sekolah Islam yang didominasi oleh studi keagamaan dan sastra, bahasa dan tata bahasa Arab, serta sekaligus mengabaikan studi filsafat dan pengetahuan sosial lainnya. Sekolah-sekolah ini juga memmjukan sikap yang tidak toleran terhadap pembaruan, curiga terhadap studi ilmu-ilmu sekuler, sehingga menjauh dari cendekiawan dan ilmuwan kreatif (Nakosteen, 1964: 56).

Temuan Stanton dan Nakosteen di atas, agaknya cukup representatif untuk menggambarkan dinamika pengajaran Islam di dunia pendidikan muslim pada abad pertengahan. Temuan ilmuwan ini dapat mengingatkan kebanyakan kaum muslim bahwa pelaksanaan

pendidikan Islam dalam rentang sejarahnya telah menunjukkan varian konsep kurikulumnya. Masih banyak kaum muslim yang memiliki anggapan bahwa pelaksanaan formal pendidikan Islam selalu menunjukkan gejala progresif, sehingga penjelasan yang apologis dan nostalgik masih sering ditemukan. Padahal pasang surut pelaksanaan pendidikan Islam selalu terkait dengan kondisi dan situasi pemikiran yang melingkupi atmosfer kaum muslim pada saat itu.

Kaum muslim, sepertinya harus berterima kasih atas realitas akses umat Islam terdahulu terhadap khazanah intelektual Yunani, sebagaimana kita harus prihatin telah menghilangkan semua predikat keunggulan itu pada akhir abad ke-11 seiring dengan gencarnya transformasi studi tasawuf di kalangan muslim sebagai ganti studi filsafat yang sempat dicurigai dapat mendangkalkan aqidah dan keyakinan Islam. Dari penetrasi kedua kecenderungan intelektualisme tadi sepertinya cukup mudah memahami mengapa kurikulum “pengajaran” Islam yang berkembang sebelum akhir abad ke-11 M justru lebih terkesan utuh dan “islami” meskipun berkembang secara individual ketimbang kurikulum yang terbentuk pada abad kemunduran peradaban Islam yang lebih bersifat terpecah dan dualistik dalam lembaga lembaga pengajaran resmi. Tidak dipungkiri jika kaum muslim pada sekitar abad ke-10 akhir mempunyai dasar pijakan filosofis yang memungkinkan mereka mampu melihat Islam dalam batasannya yang luas.

Wawasan Islam menurut mereka tidak hanya terfokus pada kajian dan studi-studi keagamaan semata, tetapi semua kajian yang dapat membawa umat kepada kemajuan peradabannya. Dengan demikian, kajian filsafat dan sains dipandang cukup urgen posisinya sebagai instrumen ilmiah untuk menata kehidupan kaum muslim. Meskipun wacana sains dan filsafat yang telah dikembangkan para ilmuwan muslim pada era klasik masih terbatas pada diskursus filsafat profetik, tetapi nyatanya dasar-dasar kajian itu telah terbukti dapat dikembang-

kan oleh orang-orang Barat, ketika kaum muslim justru tidak tertarik untuk mengembangkannya sampai batas-batas yang lebih teknis. Sehingga pada dasarnya tidak terlalu berlebihan jika dikatakan bahwa akar intelektualisme Islam memang selalu berada pada tataran metafisika dan filsafat profetik dan tidak menyentuh secara mendasar pada dimensi epistemologi-empirik.

Sedangkan bentuk pengajaran kaum muslim pada sekitar akhir abad ke-11 M, yakni era awal kemunduran intelektualisme sains Islam adalah sebagai konsekuensi dari penetrasi non-filsafat yang semakin menggema di hampir seluruh negeri muslim, termasuk di Indonesia yang agaknya terkesan lebih parah karena urat dan akar pemikiran *fiqh-tasawwuf oriented* masih sangat terasa besar sekali getarannya. Sejarah selalu menunjukkan bahwa pemikiran yang berorientasi pada dominasi *fiqh* selalu kaku dan kurang menimbulkan dinamika pemikiran. Hal ini karena corak dan pola berpikir *fiqh* yang selalu melihat realitas dalam kaca mata hitam putih. Lain halnya jika berorientasi pada filsafat yang lebih cenderung menekankan pada tradisi olah pikir dan analisa rasio yang lebih memungkinkan tercerahkannya seseorang.

Robert N. Bellah (2000: 220), mempunyai komentar cukup bagus mengenai perkembangan dan penetrasi sufistik di masyarakat muslim. Menurut Bellah, sufisme merupakan ‘suatu bentuk kompromi yang besar, tetapi hal itu pulalah yang menjadikan Islam berhasil disebarkan ke pelosok dunia dan mampu menembus lapisan sosial yang tak bisa dijangkau oleh konsep keimanannya yang asli dan sekaligus agak “kaku”. Bahkan, kata Bellah, dalam banyak hal sufisme berlawanan secara komplementer dengan ajaran al-Qur’an, karena sufisme lebih peduli dengan realitas batin (inner states) dari pada perilaku lahiriah (empirik). Sedemikian kuat pengaruh sufisme ini, bahkan sampai sekarang nuansa akhir abad pertengahan itu tidak mudah lenyap,

tetapi justru menyelimuti alam bawah sadar cara berpikir dan kebiasaan bertindak sebagian besar orang dan bahkan hingga tahap tertentu bersatu jiwa dalam otak para intelektual Islam.

Sufisme, sebenarnya pada batas tertentu tidak harus dihilangkan dari kaum muslim. Tetapi jika ia sudah membentuk semacam hegemoni dan dominasi intelektual, maka sufisme perlu diimbangi. Menurut Syed Hossein Nasr, ilmu dalam perspektif Islam tidak memandang adanya pemisahan ekstrim antara akal dan batin. Karenanya, kaum muslim harus menyadari pentingnya latihan rasio dan *riadhah* batin sekaligus. Sebab, kata Nasr, kenyataan spiritual itu tidak hanya rasional tetapi pula *irrational* (Nasr, 1997: 7). Dengan demikian adalah keputusan yang tidak tepat apabila selanjutnya kaum muslim justru terjebak pada pengakuan salah satu sisi dari kedua dimensi itu secara hegemonik. Kegagalan pembentukan peradaban sains Islam pada masa-masa terakhir ini tidak bisa dilepaskan dari lemahnya akses kaum muslim pada kedua sisi itu secara massif dalam hal perancangan kurikulum pendidikan.

Tidak terlalu sulit melacak keterangan sejarah yang menyatakan tidak idealnya kurikulum pendidikan muslim pada beberapa kurun terakhir. Pernyataan Ali Ashraf bahwa sampai saat ini tidak ada satupun lembaga dan institusi pendidikan Islam yang sanggup mengklaim bahwa kurikulum yang diselenggarakan sudah islami, seharusnya menggugah kesadaran terdalam kaum muslim untuk melakukan evaluasi dan rekonstruksi sistem pengajaran dan pendidikan Islam yang dilaksanakan selama ini (Ashraf, 1989).

Sistem pengajaran Islam yang dipraktikkan pada era modern ini, menurut Bassam Tibi belum beranjak jauh dari model yang ditunjukkan pada abad ke-14. Salah satu ciri sistem pengendalian pendidikan pada masa itu adalah kuatnya pengawasan dan pengelolaan ulama

dan para pemimpin agama dalam menata pendidikan. Dalam pada itu, dominasi mereka dalam bidang pengajaran dan aktivitas-aktivitas ilmiah lainnya mengarah pada empat bidang studi keagamaan, yakni al-Qur'an, hadits, syari'ah dan tata bahasa Arab menjadi sumber utama proses pendidikan. Ciri utama sistem pendidikan Islam semacam ini adalah proses "mengingat" (*memorizing*) teks-teks keislaman. Padahal berpikir yang berorientasi pada masalah (problem) tidak bisa dipelajari dan dipahami dengan "proses mengingat" bahan yang mentah (Tibi, 1994: 122).

Tidak berkembangnya sistem dan model pengajaran Islam, tampaknya berkaitan dengan orientasi sufistik, dan tidak diakomodasinya wacana filsafat. Sehingga ketika wacana filsafat diabaikan, maka kaum muslim kesulitan untuk menerapkan cara dan metode penalaran modern. Sebab penalaran modern selalu berhubungan ketat dengan kaidah-kaidah berpikir logik, empirik. Dengan demikian, penerapan cara berpikir modern kaum muslim, tentu harus diikuti dengan kesediaan mengembangkan dimensi pengajaran Islam di luar keempat subyek utama tadi, yang selanjutnya mengembangkan subyek studi lain yang mencakup studi sains dan filsafat.

Hal lain yang penting dicermati berkaitan dengan pemikiran Islam adalah semangat mengikuti (*taqlidiyah*) yang berlebihan terhadap keputusan-keputusan klasik yang ditetapkan pada masa-masa silam. Sedemikian rupa rasa ketakutan untuk melakukan interpretasi ulang terhadap khazanah klasik ini, sampai-sampai cenderung terjadinya sikap *taqdis al-afkar al-diniyyah*, yakni mensakralkan dan menganggap tabu setiap pemikiran keagamaan. Sikap seperti inilah yang oleh Mohamed Arkoun direkomendasikannya untuk dibongkar dalam berbagai kajian. Bagi Arkoun memahami Islam tidak harus dengan wacana dan cara klasik melulu yang terkadang dipandang sebagai kurang apresiatif terhadap perkembangan zaman. Namun Islam bisa

dipahami dengan menggunakan pendekatan studi-studi mutakhir dari berbagai lapangan kajian seperti sosiologi, politik, ekonomi, dan seterusnya (Arkoun, 1994).

Pendekatan-pendekatan mutakhir seperti disebut Arkoun merupakan kumpulan disiplin kajian yang kurang mendapat perhatian serius di kalangan akademisi muslim. Fazlur Rahman mengemukakan bahwa harus diadakan program pembaruan sistem pendidikan di dunia muslim. Untuk kasus pendidikan di Turki sejak dimulainya pembaruan pada tahun 1959, secara struktur eksternal cukup memadai, namun pada sisi kurikulumnya masih menyedihkan (Rahman, 1984: 93). Selain itu, persoalan kerancuan dalam diri seorang akademisi masih sangat mudah terlihat, seperti penguasaan mereka pada bidang keagamaan yang baik selalu diikuti dengan keawaman yang serius di bidang-bidang disiplin modern.

Demikian juga halnya dengan kasus di Mesir, meskipun modernisasi al-Azhar telah dilakukan oleh kelompok ulama tertentu sekitar abad ke-19, namun agaknya gagasan pembaruan pendidikan yang dipelopori oleh Muhammad Abduh itu hanya dirasakan di lapangan organisasi, sistem ujian, dan pengenalan pokok-pokok kajian baru. Jadi, pembaruan itu tidak pada tataran kandungan ilmu-ilmu Islam inti seperti teologi dan filsafat (Muhaimin, 1999: 85).

Bahkan untuk era modern sekarang dan yang akan datang, menurut Bayard Dogde, pendidikan di Mesir setidaknya menghadapi beberapa persoalan besar. Pertama, apakah dengan kurikulum seperti yang dilaksanakan selama ini di universitas al-Azhar dapat mengimbangi program pendidikan yang mulai diperkenalkan pemerintah yang cenderung kurang proporsional dalam hal penetapan kajian umum dan agama. Kedua, bagaimana bisa al-Azhar menjelaskan duduk persoalan modernitas dengan muatan kurikulum yang demikian, sekaligus

untuk memperkuat semangat keislaman. Dengan nada bertanya Dogde menulis sebagai berikut: *“how can al-Azhar maintain its position of leadership by interpreting Islam to perplexed youth of the atomic age, in way which will keep their faith strong”* (Dogde, 1961: 179-182).

Hal yang sama agaknya terjadi juga di Pakistan sebagai sebuah negara yang mencanangkan diri sebagai negara Islam. Sekitar tahun 1950-an Pakistan telah mendirikan universitas yang menekankan pada kajian keislaman. Namun sayangnya universitas tersebut tidak berjalan dengan baik, lantaran kurangnya tenaga pengajar yang ahli dalam setiap bidang kajian. Bahkan di Paki- stan untuk beberapa waktu muncul semacam *research-phobia*, ketakutan yang berlebihan terhadap metode riset modern Barat (Rahman, 1984: 89).

Terhadap Indonesia, sebagai negara berpenduduk mayoritas muslim, Rahman tidak lupa memberikan catatan kritisnya. Menurutnya, masalah pokok pendidikan di Indonesia adalah kelangkaan tenaga pengajar yang *qualified* untuk mengajar riset, dan bagaimana menghasilkan tenaga seperti itu (*the problem of lack of adequate personnel for teaching and research and how to produce such personnel*) (Rahman, 1984: 126). Persoalan yang dihadapi sebagian besar negara muslim seperti yang diidentifikasi Rahman di atas, tentu merupakan konsekuensi dari rendahnya akses masyarakat muslim terhadap kajian modern yang selalu menekankan pada riset. Hal ini secara lebih khusus mengarahkan kita pada pemahaman bahwa kurikulum pendidikan di dunia muslim sejak awal cenderung mengabaikan kajian modern. Ketika kesadaran untuk mengakses studi modern itu muncul sebagai buah dari usaha penyadaran dan pembaharuan yang amat Panjang, maka sumber daya untuk mengembangkannya ternyata tidak memadai.

Secara umum gejala keterbelakangan penguasaan ilmu pengetahuan yang terjadi di dunia muslim agaknya semakin jelas. terli-

hat dengan memperhatikan data yang dikeluarkan UNDP (*United Nations Development Programme*) pada tahun 1996, mengenai peringkat *Human Development Index* (HDI), bahwa dari data tersebut, sepuluh negara yang menempati peringkat terbaik tidak ada satupun dari sepuluh negara itu yang termasuk negara muslim. Berdasar data UNDP tahun 1996 terjaring sepuluh negara yang menempuh peringkat sepuluh besar sebagai negara terbaik dalam hal pengembangan pendidikan dan kemajuan. Negara-negara itu berturut-turut, adalah: Kanada, Amerika Serikat, Jepang, Belanda, Norwegia, Finlandia, Perancis, Islandia, Swedia, dan Spanyol (Suyanto dan Hisyam, 2000: 5).

Rendahnya kualitas sumber daya manusia kita dapat dilihat dengan perbandingan jumlah tenaga ahli yang bergelar Doktor (S3) untuk setiap satu juta penduduk terhadap negara lainnya. Salah satu kunci kemajuan peradaban dunia adalah pendidikan berkualitas. Sementara negara-negara maju mulai mengembangkan teknologi untuk bisa membuat hidup lebih baik, banyak negara lain yang berusaha untuk memenuhi pendidikan dasar mereka. Ketika negara-negara seperti India, Amerika, dan Cina berusaha mengembangkan teknologi untuk bisa melakukan penjelajahan di luar angkasa, negara-negara lain seperti di Afrika dan Asia masih berusaha untuk memberikan warganya kemampuan dasar membaca dan menulis. Tak semua orang bisa mencecap pendidikan hingga ke tingkat universitas. Bagi sebagian masyarakat di negara-negara berkembang, mengenyam pendidikan tinggi adalah privilese yang dimiliki oleh orang kaya. Biaya sekolah, buku, dan akses pendidikan tidak mudah diperoleh. Bagi yang negara-negara maju tertentu, pendidikan adalah hak dasar yang bisa dimiliki dengan subsidi dari pemerintah, meski tak demikian yang terjadi di Amerika Serikat.

Mengacu laporan Tirta (2017) untuk lulusan doktoral terbanyak, Amerika Serikat mengalahkan negara-negara maju lain. Berda-

sarkan laporan dari OECD, Amerika memiliki Ph.D dua kali lebih banyak daripada Jerman. Pada 2014, ada 67.449 orang yang lulus dengan gelar Ph.D di Amerika Serikat, angka ini mengalahkan 28.147 orang lulusan yang sama di Jerman. Menariknya India memiliki 24.300 doktor bergelar Ph.D yang lulus pada tahun yang sama, di bawah Inggris yang memiliki 25.020 lulusan Ph.D. Laporan OECD menyebut bahwa jumlah lulusan doktoral di dunia semakin meningkat selama dua dekade terakhir. Banyak dari mereka berasal dari negara-negara berkembang yang peduli dengan investasi pendidikan masyarakatnya.

Salah satu negara yang punya komitmen untuk investasi pendidikan adalah India dengan 24.300 doktor baru pada 2014. Salah satu negara di Afrika yang saat ini getol mendorong warganya untuk mendapat pendidikan tinggi adalah Afrika Selatan. Ini bisa dilihat dari 2.060 lulusan doktor pada 2014. Tren yang muncul kemudian adalah bidang lulusan yang menjadi fokus studi sarjana PhD. 40 persen doktor baru di negara-negara anggota OECD berasal dari bidang sains, teknologi, teknik dan matematika. Negara yang paling banyak menghasilkan lulusan dari jurusan ilmu alam dan teknik adalah Prancis, (59 persen), Kanada (55 persen), dan Cina (55 persen). Cina melalui kebijakan ekonomi yang agresif mengembangkan teknologi untuk kepentingan industri, tentu membutuhkan lebih banyak doktor untuk mewujudkan itu semua.

Pada tahun 2012 Indonesia, jumlah penyandang gelar doktor baru mencapai 25.000 orang. Dua tahun kemudian angka itu naik mencapai 75.000 orang, angka ini jauh tertinggal dari Cina yang memiliki 500.000an doktor. Dari data tersebut dapat dimengerti betapa masih sangat jauh jarak perkembangan ilmu pengetahuan antara “Timur” dan “Barat”. Berbagai upaya telah dilakukan untuk mengimbangi gap antara kurikulum agama (*religious studies*) dan kurikulum sekuler (*secular studies*) yang di sebagian besar negara muslim tentang prioritas

kedua subyek kajian ini masih menjadi problem serius dan kelihatan sangat mengganggu. Inilah fenomena dualisme dalam pendidikan Islam yang sering diperdebatkan kalangan akademisi.

Empat kali konferensi dunia tentang pendidikan Islam telah diselenggarakan untuk menyikapi persoalan ini, namun selalu gagal dan tidak dapat direalisasikan dengan utuh. Realitas pendidikan Islam seperti ini jelas membutuhkan pemikiran filsafat yang mendalam dan mengakar dari anggitan Qur'ani agar upaya membangun paradigma pendidikan Islam dengan kurikulum yang utuh dan mencerdaskan dapat secepat mungkin dimulai untuk menghadapi tantangan masa depan yang lebih kompleks. Agenda ini mendesak dilakukan karena bagaimanapun nasib sebuah bangsa sangat ditentukan oleh konsep dan pelaksanaan pendidikannya.

Paradigma Kurikulum Islami: Sebuah Pemikiran

Berdasar opini umum para educationist diketahui bahwa kurikulum pendidikan harus dibangun dari dua pijakan dasar, yakni: minat atau bakat siswa (*interest of student*) dan kepentingan mengajarkan pelajaran tertentu sebagai kebutuhan sosial. Mian Muhammad Tufail, ketika membahas sekitar ide dan pandangan filsafat dan pendidikan Muhammad Iqbal menegaskan bahwa sebuah kurikulum yang dibentuk hanya dengan menggunakan satu sisi saja dari dua pertimbangan tadi akan sangat berbahaya. Oleh karena itu, kurikulum idealnya disusun dengan pertimbangan kedua dimensi itu. Kurikulum Islam menurut Iqbal harus merupakan komponen total dari aktivitas yang dapat dirasakan dari pengalaman siswa. Lebih lanjut Tufail menulis:

Curriculum represents the social stuff out of which the individual realities himself. The development of personality includes emotional attitudes, moral ideals, and the usual sort of information in which experience has a central place. Curricu-

lum is dynamic and things like fact, knowledge, information and subject-matter containing social heritage have a secondary place (Tufail, tt: 113).

Mengingat dinamika kemanusiaan yang selalu berkembang maka isi dan materi kurikulum pendidikan harus selalu direkonstruksi, direvisi dan direformulasi ulang secara konstan. Seperti yang dikemukakan John Dewey, kurikulum yang baik dapat dilihat dari nuansa spirit sosial yang terkandung di dalamnya. Oleh karena itu, Dewey mengkritik konsep kurikulum yang hanya dikembangkan berdasarkan warisan tradisional semata tanpa mempertimbangkan perbedaan-perbedaan antar generasi. Kurikulum, kata Dewey, sebaiknya merupakan kombinasi kreatif dari berbagai kajian studi (*the curriculum should be constituted of a combination of various studies*). Selain itu, perancangan kurikulum sedapat mungkin menghubungkan siswa dengan dunia di luar dirinya, fakta-fakta alamiah (*natural facts*), dan prinsip-prinsip kehidupan social yang dikaitkan pada berbagai aksi kemanusiaan (Dewey, 1964: 286).

Secara pragmatis, tulis Ivan Illich, hampir semua kurikulum yang diselenggarakan di berbagai negara di dunia justru mengalienasi siswa dari lingkungan sosialnya. Karena itu, sekolah yang ada harus dilucuti dari kemapanannya dengan melakukan perombakan terhadap konsep persekolahan yang sebenarnya. Agaknya Illich tidak puas dengan pelaksanaan pendidikan yang terlembagakan secara formal, namun sesungguhnya tidak cukup berdaya untuk mengembangkan potensi siswa secara optimal. Sekolah terkesan gagal membuat siswa mampu membedakan proses dengan substansi, serta siswa dibiasakan untuk menerima pelayanan, bukan nilai (Illich, 1972: 1). Fenomena yang disorot Illich sesungguhnya berlaku pada sistem pendidikan di negara-negara Eropa-Barat yang merupakan implikasi dari tawaran kurikulum yang diselenggarakan di sekolah-sekolah di Eropa.

Bagaimanapun hebat dan baiknya klaim terhadap penerapan kurikulum pendidikan oleh sebagian kelompok, akhirnya penilaian atas hal itu harus terpulang pada sejauhmana kurikulum itu mampu membawa insight peserta didik pada penyatuan mereka terhadap lingkungan sosial dan alam sekitar. Dengan demikian, terlalu riskan jika pembuatan kurikulum pendidikan hanya terfokus pada pengembangan aspek kemanusiaan semata dengan mengabaikan aspek teologisnya. Sebab pada dasarnya naunsa “*values*” seperti yang dituntut para pemikir pendidikan pembebasan, sangat mungkin terdapat pada dimensi “teologis” ini. Dalam pada itu, amat mudah dimengerti apabila nuansa pendidikan Barat yang cenderung “bebas nilai” (*free value*) sering menjadi sasaran kritik kalangan moralis dan agamawan.

Dalam diskursus pemikiran pendidikan Islam, beberapa tokoh seperti Seyyed Hossien Nasr, Ziauddin Sardar, Syed Muhammad Naquib al-Attas, Isma’il Raj’i al-Faruqi, Fazlur Rahman dan lain-lain, dikenal sebagai ilmuwan religius yang sangat menginginkan munculnya sebuah paradigma keilmuan baru yang berakar dari konsepsi nilai. Isma’il Raj’i al-Faruqi misalnya, dengan gagasan *islamization of knowledge* yang diusungnya terlihat amat concern dengan usahanya untuk membangun tatanan ilmu pengetahuan yang didasarkan pada nilai-nilai tauhid. Terlepas pro dan kontra terhadap gagasan ini, bagaimanapun ide mengenai pembaruan sistem pendidikan sangat mendesak dilakukan.

Konsep islamisasi ilmu pengetahuan yang dimaksud al-Faruqi adalah menuangkan kembali ilmu pengetahuan sebagaimana yang dikehendaki oleh Islam, yakni memberikan definisi baru, mengatur data, mengevaluasi kembali kesimpulan dan memproyeksikan kembali tujuan-tujuannya. Dalam konteks ini, tentu amat tepat jika ada yang mengatakan bahwa gagasan al-Faruqi yang mendasar mengenai

islamisasi pengetahuan ini pada dasarnya merupakan reformasi sistem pendidikan Islam terutama konsep kurikulumnya (Sirozi, 1996).

Agaknya memang sulit memisahkan antara reformasi sistem pendidikan secara keseluruhan di satu sisi dengan perbaikan konsep kurikulum di sisi lain. Hal ini dimungkinkan karena kurikulum adalah salah satu komponen sistem pendidikan yang menyentuh secara langsung pada proses pendidikan pada tataran pragmatis. Dari sini pula dapat dipahami bahwa warna dan penampilan kurikulum pada sebuah sistem pendidikan selalu dikaitkan secara ketat dengan konsep pendidikan yang dilaksanakan secara teoritis pada sebuah masyarakat.

Dalam konteks pendidikan modern, banyak para ahli masa depan yang secara moral mengkhawatirkan dampak dari konsep pendidikan yang dikembangkan di Barat saat ini. John H. Bodley misalnya, dengan akurat menyajikan data mengenai berbagai problem kehidupan dan pencemaran yang terjadi di era modern ini.

Dampak ini, kata Bodley (1979), sangat berbeda dengan masyarakat primitif yang cenderung lebih lama bertahan di alam mereka. Ungkapan yang dikemukakan Bodley ini secara implicit menyarankan perlunya masyarakat modern menghilangkan sifat rakus dan egoisme mereka terhadap alam dan lingkungan. Dan bertolak dari realitas seperti inilah, lalu kita diingatkan untuk tidak terlalu kagum dengan konsep pendidikan yang dikembangkan di Barat dan serta merta mengadopsinya tanpa kajian kritis, Sebab, ciri materialisme-empiris yang menjadi karakteristik konsep pendidikan Barat tentu tidak relevan jika dibandingkan dengan konsep Islam mengenai pendidikan. Di sinilah letak urgensi pandangan yang menyetujui islamisasi ilmu pengetahuan yang berfungsi semacam *islamic revivalism*, yakni sejenis gerakan membangun kembali *way of life* yang telah terhancurkan. (Hoebel & Frost, 1979: 51-54).

Sistem pendidikan yang akan dibangun oleh kelompok yang menganjurkan islamisasi pengetahuan ini adalah sebuah sintesis kreatif dari dua kutub pengetahuan, Islam dan Barat. Pola sintesis ini mungkin dilakukan mengingat secara parsial pengembangan salah satu dari dua kutub itu akan sama-sama menimbulkan resiko. Artinya, apabila sisi tradisionalisme intelektual klasik satu-satunya yang dikembangkan, maka hal ini sangat riskan bagi perkembangan masyarakat muslim selanjutnya dalam menghadapi tantangan zaman. Sedangkan jika dimensi intelektualisme modern yang sarat bernuansa materialisme dan mengabaikan nilai-nilai ini justru yang ditiru secara utuh tanpa tinjauan kritis, maka keluhan yang dikemukakan para futurolog tentu akan semakin berlanjut dan pasti menunjukkan gejala yang semakin memprihatinkan secara moralitas.

Pola pengembangan kurikulum Islam, menurut asy-Syaibani, harus menonjolkan ciri khasnya antara lain: pertama, mengedepankan nuansa akhlak yang bersumber dari al-Qur'an dan hadits. Kedua, perlu memperhatikan pengembangan yang menyeluruh terhadap aspek pribadi siswa. Ketiga, tidak melupakan aspek seni halus seperti seni ukir, pahat, tulis indah, gambar dan seterusnya. Keempat, memperhatikan keseimbangan antara pribadi dan masyarakat. Kelima, kurikulum dirancang sesuai dengan nuansa budaya yang ada (asy-Syaibani, 1979: 489-518). Dari uraian asy-Syaibani jelas terlihat penekanan yang lebih pada pengutamaan nilai akhlak dalam kurikulum Islam. Mendesain kurikulum berarti juga mempertimbangkan nilai-nilai yang berlaku dalam masyarakat. Bagi orang Islam, nilai tertinggi yang diyakininya adalah nilai-nilai yang terdapat dalam al-Qur'an dan hadits, karena itu kedua sumber ini harus dijadikan landasan teori bagi pengembangan kurikulum pendidikan Islam.

Ketika ada penerimaan al-Qur'an dan hadits sebagai landasan teori pengembangan kurikulum Islam, seharusnya tidak perlu lagi

muncul istilah pengetahuan “religius” dan pengetahuan “sekuler”. Karena pada dasarnya Islam bisa dipastikan tidak mengenal pemisahan seperti itu, sehingga semua disiplin dapat diajarkan dari sudut pandang Islam (Tafsir, 1994: 68). Di sinilah relevansi gagasan al-Faruqi tentang *the unity of knowledge*. Menurut al-Faruqi memperoleh kebenaran tiada lain kecuali dengan bacaan yang cerdas terhadap alam melalui laporan eksperimen ilmiah atau membaca wahyu Tuhan dalam kitab suci. Umat Islam harus disadarkan bahwa Tuhanlah yang menulis kedua-duanya, dan selamanya tidak akan ditemukan pembenaran atas pengistimewaan salah satu dari kedua hal itu (al-Faruqi, 1989: 39).

Sejarah dualisme kurikulum pendidikan Islam harus segera diakhiri dengan mensosialisasikan konsep kesatuan kebenaran dan kesatuan pengetahuan (*the unity of truth and the unity knowledge*) dalam sistem pendidikan Islam. Sampai batas ini mungkin semua ilmuwan muslim sependapat bahwa semua disiplin akan bermuara pada kebenaran Tuhan. Akan tetapi dalam tataran epistemologis persoalan ini agaknya tidak terlalu gampang didiskusikan. Kerumitan ini setidaknya bisa dilihat dari hangatnya pro dan kontra mengenai gagasan islamisasi pengetahuan yang ditawarkan al-Faruqi, terlepas dari tujuan mulia dari ide tersebut.

Dengan redaksi yang berbeda pandangan al-Faruqi mengenai kesatuan pengetahuan juga disetujui oleh Hossien Nasr dengan mengatakan bahwa dalam tradisi intelektual Islam, ada suatu hierarki dan kesalinghubungan antar berbagai disiplin ilmu yang memungkinkan realisasi kesatuan (keesaan) dalam kemajemukan, bukan hanya dalam wilayah iman dan pengalaman keagamaan tetapi juga dalam dunia ilmu pengetahuan. Kekacauan yang mewamai kurikulum pendidikan modern di banyak negara Islam sekarang ini, dalam banyak hal disebabkan oleh hilangnya visi hierarkisnya terhadap pengetahuan seper-

ti yang dijumpai dalam sistem pendidikan Islam tradisional (Bakar, 1998: 11).

Dalam sebuah studinya, Osman Bakar mengelaborasi klasifikasi ilmu menurut tiga tokoh berpengaruh dalam filsafat Islam, yaitu: al-Farabi, al-Ghazali, dan Quthb al-Din al-Syirazi, Alasan mengkaji pemikiran ketiga tokoh ini karena semuanya dipandang sebagai filosof dan ilmuwan yang mewarnai intelektualisme Islam. Yang menarik dikemukakan dari studi ini adalah ditemukannya kesatuan pandangan dari ketiganya berupa gagasan mengenai hierarki ilmu dan kesatuan ilmu (Bakar, 1998). Temuan ini tentu semakin memperkuat asumsi bahwa secara filosofis Islam tidak menganut konsep dualisme ilmu pengetahuan.

Fenomena dualisme pendidikan yang berkembang dalam kurikulum Islam selama ini merupakan penyimpangan filosofis dari konsep dasar Islam mengenai ilmu pengetahuan. Kajian dan penelitian mengenai konsep ideal kurikulum pendidikan Islam adalah sisi lain yang paling esensial yang perlu dirumuskan. Untuk itu komitmen semua ilmuwan muslim diperlukan sampai batasan pragmatis. Sebab sejauh ini konsep mengenai kesatuan ilmu terkesan hanya sebatas wacana.

Memang diakui untuk memulai penataan paradigma kurikulum islami yang utuh tidak hanya terbatas pada usaha membangun dasar-dasar filosofisnya semata, tetapi memerlukan dukungan berbagai komponen lain, termasuk pendanaan, pengadaan buku teks, merancang metodologi yang relevan dan seterusnya. Namun setidaknya jika pada tataran filosofis ini telah digarap secara baik maka penataan bagian yang lain hanya membutuhkan kemauan lanjutan kita semua untuk mewujudkan paradigma pendidikan Islam yang kaafah seperti yang pernah termanifestasi dalam perjalanan sejarah masa lampau

Islam yang untuk ukuran zaman itu cukup mampu menyanggah predikat unggulan. Akan tetapi untuk konteks era modern seperti sekarang tentu masih banyak dari khazanah klasik Islam itu yang perlu dikritisi. Di antaranya adalah dinamika perkembangan kurikulum Islam yang hanya terbentuk secara personal tentu perlu dikembangkan secara formal dalam bentuk kurikulum lembaga pendidikan resmi yang selama ini belum terlihat keutuhannya. Selain itu, pasang surut pemikiran dan penekanan pada salah satu dimensi dari klasifikasi ilmu seperti yang pernah terjadi dan bahkan terbukti cukup berdaya mematikan semangat keilmuan Islam tentu saja harus dilihat secara jernih, sehingga tidak terlalu menimbulkan resiko hilangnya kesempatan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi seperti yang sekarang dirasakan di dunia Islam.

Sebagai upaya mendasar untuk mulai menata konsep kurikulum yang utuh, tentu memerlukan klarifikasi doktrinal-normatif dari sumber utama keislaman, al-Qur'an dan hadits. Secara pragmatis merupakan kemestian bagi kaum muslim untuk memiliki kompetensi mengakses khazanah klasik tradisional Islam seperti karya-karya ulama masa silam untuk mendapatkan akar penguasaan keilmuan Islam. Bersamaan dengan itu adalah keniscayaan pula untuk mengakses khazanah intelektual modern sebagai media penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi. Dari kedua keniscayaan itu secara implisit menyadarkan umat Islam untuk membangun sebuah model kurikulum yang mampu mengarahkan para peserta didik muslim untuk mampu menguasai khazanah Islam dan modern sekaligus. Jika kesadaran ini telah diinternalisasikan secara massif di kalangan kaum muslim, maka untuk selanjutnya kita bisa berharap bagi kemunculan sebuah peradaban baru pendidikan Islam yang mengembalikan keunggulannya, tanpa dikenal lagi problem akut berupa dikotomisme pendidikan yang amat mengganggu.



Mengikis Akar Dualisme Ilmu Melalui Proyek *Islamization of Knowledge*: Sebuah Tawaran Isma'il Raj'i al-Faruqi

Sekitar dekade 80-an masyarakat dunia terutama dunia Islam dikejutkan oleh gagasan al-Faruqi mengenai perlunya kaum muslim melakukan program islamisasi ilmu pengetahuan. Ide ini terkesan radikal karena menyentuh sisi terdalam dari kesadaran keimanan umat Islam, sekaligus menawarkan paradigma tauhid dalam membangun sistem dan struktur ilmu pengetahuan berdasarkan paradigma Islam. Gagasan ini berangkat dari asumsi bahwa semakin dalamnya penetrasi filsafat keilmuan Barat terhadap bangunan keilmuan umat Islam, padahal konsep keilmuan Barat mengandung tidak sedikit kerancuan jika dihadapkan dengan wacana axiologis Islam. Semakin dalamnya “intervensi” filsafat keilmuan Barat, secara sistematis kaum muslim terjebak pada inferioritas dan hampir semua universitas kaum muslim memiliki standard rendah dan selalu bergantung kepada Barat (al-Faruqi, 2000: 105).

Guna memperkuat konsep pendidikan Islam ada dua hal yang perlu dilakukan. Pertama, penguatan atas kemampuan konsep Qur'ani dalam menata sistem pendidikan Islam di masa depan. Kedua, kemampuan untuk mensosialisasikan nilai-nilai dasar Islam secara kontinyu dan sistematis kepada kaum muslim melalui media informasi mutakhir. Akibat tidak dimilikinya visi dan misi yang clear dalam pendidikan Islam, maka tidak ada pilihan lain bagi umat Islam kecuali melakukan injeksi epistemology dalam khazanah pemikiran pendidikan Islam (Arifin, 1997: 9).

Social Setting and Intellectual Isma'il Raj'i al-Faruqi

Ismail Raj'i al-Faruqi dilahirkan pada tanggal 1 Januari 1921 di Jaffa, Palestina. Ayahnya adalah seorang Qadi di Palestina. Pengalaman pendidikannya diawali dari pendidikan madrasah di desa kelahirannya. Pada tahun 1936, al-Faruqi mendapatkan sertifikat dari College Des Freres-Saint Joseph di Lebanon. Predikat Sarjana Muda diperolehnya dari American University of Beirut pada tahun 1941.

Al-Faruqi pernah menjadi pegawai negeri selama empat tahun di Palestina yang ketika itu masih dalam status Mandat Inggris. Karir birokrasi al-Faruqi pernah mencapai jabatan sebagai Gubernur di Galilea. Pada waktu itu ternyata al-Faruqi sebagai Gubernur terakhir bagi orang Palestina, karena sejak tahun 1947 provinsi yang pernah dipimpin al-Faruqi jatuh ke tangan kekuasaan Israel. Keadaan itu memaksa al-Faruqi hijrah ke Amerika Serikat pada tahun 1948 (al-Faruqi, 1997).

Hijrahnya beliau ke Amerika Serikat ternyata mengubah takdir hidup al-Faruqi. Beliau justru menggeluti dunia akademik dan *concern* dengan wacana keilmuan. Semangatnya yang kuat untuk menguasai ilmu pengetahuan menjadi motivasi bagi al-Faruqi untuk

melanjutkan studi ke jenjang yang lebih tinggi. Semangat belajar al-Faruqi sangat didukung oleh kultur masyarakat Amerika yang cenderung tidak diskriminatif dan rasial (Ahmed, 1997: 325). Pada tahun 1949, ia berhasil meraih gelar *Master of Art* (MA) di bidang filsafat dari Indiana University, Amerika Serikat, dan dua tahun kemudian (1951) sukses meraih gelar *Philosophy of Doctor* (Ph. D) dari Harvard University dalam bidang yang sama setelah berhasil mempertahankan disertasi yang berjudul *On Justifying the God Metaphysic and Epistemology of Value*.

Sebelum memulai karier akademik sebagai Guru Besar Tamu (*visiting professor*) tahun 1964 di Chicago University, yakni di *School of Devinity*, al-Faruqi juga pernah menempuh studi pada kajian keislaman Program Pascasarjana Universitas al-Azhar, Kairo selama tiga tahun. Al-Faruqi pernah tercatat sebagai staf pengajar di McGill University, Montreal, Kanada pada tahun 1959. Selanjutnya pada tahun 1961, ia pindah ke Karachi-Pakistan dan menetap di sana selama dua tahun. Karier al-Faruqi juga sempat dilaluinya di Universitas Syracuse, New York sebagai Dosen mata kuliah *Islamic Studies*, yang untuk selanjutnya (1968) pindah sebagai pengajar di Universitas Temple, Philadelphia, Amerika. Di lembaga terakhir ini, al-Faruqi menjabat sebagai professor agama, dan sempat mendirikan lembaga Pusat Kajian Islam. Ketika di Temple University, al-Faruqi juga masih tercatat sebagai Guru Besar Studi Keislaman pada *Centre Institute of Islamic Research* di Karachi. Sejarah dan takdir Tuhan pun lalu menentukan bahwa seorang Akademisi Besar muslim yang bernama Isma'il Raj'i al-Faruqi meninggal dunia pada tanggal 27 Mei 1986, di Philadelphia dengan penuh misteri yang sampai detik ini belum terungkap dengan jelas.

Sebagai seorang intelektual, al-Faruqi telah mewariskan kurang lebih 25 judul buku dan seratus artikel. Di antara karya al-Faruqi

yang layak diapresiasi adalah *The Cultural Atlas of Islam; Historical Atlas of Religion of the World; Atlas of Islamic Culture and Civilization; Islam and Culture; Christian Ethics; Trialogue of Abrahamic Faith; dan karya kontroversialnya yaitu Islamization of Knowledge.*

Kontroversi Gagasan Islamisasi Pengetahuan al-Faruqi

Tawaran al-Faruqi untuk merekonstruksi paradigma keilmuan secara total dengan tidak terikat pada konsep keilmuan Barat, tetapi juga tidak serta merta meninggalkan khazanah keilmuan tradisional klasik Islam yang stagnan, jelas merupakan pemikiran sintesis yang unik. Dengan menggunakan pendekatan dialektif kreatif, al-Faruqi mensintesis khazanah keilmuan Barat dan klasik Islam dengan disertai review, koreksi dan kritik atas kedua khazanah itu secara proporsional. Hasil metodologi ini berupa tawaran epistemologi pengetahuan baru yang didasarkan atas prinsip-prinsip tauhid sebagai esensi ajaran Islam (Subanji, 1997: 12).

Kuat sekali asumsi bahwa al-Faruqi memiliki obsesi membangun paradigma keilmuan baru yang lebih islami, dengan memanfaatkan disiplin ilmu-ilmu modern yang telah ada. Yang menarik, agaknya al-Faruqi ketika menggagaskan pemikiran ini tidak terjebak pada pola pikir konservatif tradisional yang cenderung Barat *Phobia*. Di sinilah pula letak keunikan pemikiran al-Faruqi yang dalam batasan tertentu bisa dikelompokkan ke dalam kategori pemikiran yang berusaha menemukan otentisitas Islam. Penilaian ini cenderung absah karena al-Faruqi secara mendasar menginginkan perubahan yang radikal dalam masyarakat muslim. Bahkan Humaidi Syarief Romas mengelompokkan al-Faruqi dari sisi tujuan pemikirannya setara dengan pemikir sekaliber Ziauddin Sardar, Akbar S. Ahmed, dan Mohamed Arkoun. Mereka, kata Romas, terbukti telah mendasarkan analisisnya pada pendekatan-pendekatan Islam melalui empirisisme pemikiran

modern yang telah menanggalkan dan mengabaikan pendekatan skolastik, metafisik dan spekulatif, sehingga terbentuk pemikiran Islam yang transformatif, kreatif, dan inovatif (Romas, 2000: 203). Al-Faruqi ingin mendorong kalangan intelektual muslim melakukan reinterpretasi terhadap religiusitas keislaman secara proporsional dan mencermati historisitas dengan dinamis, sehingga Islam menjadi sistem ajaran yang universal, rasional dan toleran serta mampu memecahkan problematika umat Islam.

Gagasan al-Faruqi tidak selalu mulus diterima oleh semua kalangan. Fazlur Rahman dan Ziauddin Sardar adalah orang-orang yang amat tajam mengkritik gagasan al-Faruqi, terutama gagasan islamisasi pengetahuan. Bagi Rahman, hampir mustahil dan sia-sia mengusahakan ilmu yang islami, karena pada dasarnya ilmu pengetahuan telah menempatkan posisi universalnya sendiri, sehingga tidak ada yang dinamakan sains Islam, sains Kristen, sains Budha dan seterusnya. Bahkan proyek islamisasi al-Faruqi dipandang Rahman sebagai proyek semu yang cenderung bersifat *labelling* terhadap sains yang ada. Karena itu, lanjut Rahman, kaum muslim tidak perlu menyusahkan diri membuat rencana dan bagan bagaimana menciptakan ilmu yang islami. Akan tetapi yang penting adalah menciptakan para pemikir yang memiliki kapasitas berpikir konstruktif dan positif serta tidak meletakkan aturan-aturan pada para ilmuwan dan sarjana untuk berpikir (Rahman, 1992: 72).

Tanggapan hampir senada muncul dari Sardar, yang menganggap gagasan islamisasi pengetahuan al-Faruqi sebagai usaha naif, karena pemikiran islamisasi lebih meletakkan al-Qur'an dalam posisi sub-ordinat. Sardar menginginkan konstruksi paradigma baru melalui epistemologi Islam. Epistemologi Islam yang dimaksud Sardar adalah pembagian dalam dua paradigma, yakni paradigma pengetahuan dan paradigma perilaku. Paradigma pengetahuan adalah

memusatkan perhatian pada prinsip, konsep dan nilai utama yang menyangkut pencarian dalam bidang tertentu. Adapun paradigma perilaku menentukan batasan-batasan etika bahwa para ilmuwan dapat dengan bebas bekerja. Paradigma ini bertolak dari al-Qur'an dan bukan justru berakhir pada al-Qur'an seperti yang dilakukan Maurice Bucaille yang terkesan sebagai usaha justification dan mencocok-cocokkan temuannya dengan al-Qur'an (Bucaille, 1995).

Jika memahami kerangka berpikir Rahman maupun Sardar, bahwa setiap pandangan hendaknya berawal dari al-Qur'an sebagai kerangka memahami realitas. Metodologi ini pada dasarnya secara filosofis mempunyai kemiripan dengan yang ditawarkan al-Paruqi, Sebab itu, tidak terlalu berlebihan jika M. Zainuddin dalam sebuah penelitiannya berani mengemukakan bahwa perbedaan tawaran epistemologis Rahman, Sardar dan al-Faruqi hanya berada pada tataran redaksional dan penilaian kata-kata belaka. Adapun substansi dan tujuan ketiga pemikir itu sesungguhnya tidak terlalu bertolak belakang (Zainuddin, 1989: 16-30).

Mengenai perdebatan dan posisi gagasan al-Faruqi ini, Muhammad Arief, menulis:

A clear conceptualization of islamization based on tawhid, was first proposed by Professor Isma'il al-Paruqi in 1982 and presented as both a theoretical paradigm and practical scientific research program. Both the theory and program have been attached as unscientific, because they are not discription but rather are normative. Their call for the reorganization of knowledge into a new frame work of that does not grow out of the old secular framework of the modern thought. Futhermore, Professor al-Faruqi's paradigm and praxis call for the persuit of value-laded goal, that is, for the "ought to be" not

only as end in self but is a guide and methodology for study of what "is" (Arief in Muqim, 1994: 185).

Konsep islamisasi ilmu pengetahuan yang dimaksud al-Faruqi adalah menuangkan kembali ilmu pengetahuan sebagaimana yang dikehendaki oleh Islam, yakni memberikan definisi baru, mengatur data, mengevaluasi kembali kesimpulan dan memproyeksikan kembali tujuan-tujuannya. Oleh karena itu, seperti dikemukakan Imaduddin Khalil, islamisasi pengetahuan adalah proses yang menempati dua level dasar, yakni pada tataran teoritikal dan praktikal. Dalam kaitan ini, Khalil menegaskan:

The theoretical level, which way serve as on introduction to the second, explain the dimention, motives, aims and man stage of the process and identifies ways of implementing them in all the different areas of knowledge. The practical level is apt to incompass a great quality of material since it idaals with even; branch of human. Knowledge-the humanities as well as pure and applied science and aims to reschope them in accordance with the islamic world view (Khalil, 1995: 1).

Sebagai konsekuensi metodologi dialektis kreatif, al-Faruqi tidak luput mencermati fenomena pendidikan Barat dan Islam yang menjadi dasar kejiannya untuk memformat sebuah paradigma baru konsep pendidikan. Metodologi ilmu pengetahuan tradisional yang berkembang di dunia muslim sangat kental bercorak religiusitas dan terlalu berorientasi kepada spiritualitas semata. Sementara ilmu-ilmu sosial (*social science*) dan ilmu-ilmu alam (*natural science*) cenderung diposisikan pada wilayah marginal. Realitas pendidikan Islam yang bercorak meta empiris diakui Amin Abdullah sebagai konsekuensi tampilan sejarah intelektual Islam klasik yang kurang menunjukkan perhatian serius terhadap upaya merancang dan memformulasi

tata konsep filsafat pendidikan yang berorientasi pada dimensi empiris. Sesungguhnya diskursus epistemologi Islam lebih terasa pada dimensi metafisika (Abdullah, 1993).

Ilmu-ilmu kealaman (*natural science*) menempati posisi tidak lebih tinggi dari ilmu-ilmu lainnya. Akibatnya, kesatuan antara ilmu pengetahuan dan agama terbelah. Titik rendah dari semua itu adalah umat Islam hari ini hanya bisa melihat dan dalam kondisi tidak berdaya terhadap perkembangan ilmu pengetahuan Barat modern. Nuansa pendidikan Islam lebih mementingkan orientasi “memiliki” (*to have*) daripada “menjadi” (*to be*). Pada tataran kurikulumnya, materi pelajaran lebih bersifat tradisional dan belum menyentuh aspek rasionalitas. Dalam batasan inilah agaknya penjelasan Sardar tentang fatalnya muatan pemikiran muslim sejak waktu lama sebagai akibat adanya dikotomi antara sains “keislaman” (*salvational*) dan rasional.

Di antara penyebab kondisi keterpurukan pendidikan Islam menurut al-Faruqi adalah terdapatnya reduksi dan interpretasi yang terlalu sempit atas sinyalemen dalam kitab suci. Al-Faruqi menunjukkan pemahaman umat Islam terhadap kata *tafaqquh* misalnya, yang hanya dipahami pada makna belajar hukum (*syari'ah*) yang itupun ternyata masih dipersempit dalam ruang lingkup satu aliran (*mazhab*) saja. Padahal esensi makna *tafaqquh* terkandung dalam makna *to understand* dan *to learn* dalam ilmu-ilmu Islam (*islamic science*) secara utuh, baik yang berhubungan dengan dimensi keduniaan (*profan*) maupun keakhiratan (sakral). Sikap keilmuan di dunia muslim cenderung memisahkan kedua dimensi tersebut dalam pengertian ada yang diprioritaskan dan bahkan ada yang diabaikan, sehingga memungkinkan terjadinya pemisahan yang radikal antara wahyu dan akal, pemikiran dan aksi, serta pemisahan antara *culture* dan *civilization* (al-Faruqi, 1982: 43-45). Dalam jangka panjang kecenderungan pemisahan sema-

cam ini telah terbukti menimbulkan stagnasi intelektual di kalangan umat Islam.

Dalam perspektif sejarah, sebenarnya tradisi ilmiah telah dilakukan para ilmuwan muslim sejak abad klasik. Otoritas keilmuan dan kualitas ilmiah yang diperlihatkan tokoh-tokoh seperti al-Khayyam (w. 1148M); al-Ghazali (w. 1111 M); al-Idrisi (w. 1166 M); Ibn Zuhr (w. 1161); at-Tusi (w. 1274 M) dan seterusnya, merupakan *historical evident* bahwa peradaban Islam pernah cemerlang dari sisi intelektualisme (Baiquni, 1997). Tetapi sekitar abad ke-5 H/11 M sejarah intelektual Islam menunjukkan gejala degradasi yang selanjutnya lebih bercorak sufistik. Padahal, menurut al-Faruqi sesungguhnya pencermatan terhadap khazanah ilmu pengetahuan haruslah secara utuh, terutama dalam disiplin yang disebut *natural science* dan disiplin etika. Namun demikian, al-Faruqi sendiri masih menaruh kekaguman terhadap khazanah intelektual Islam masa lalu, tetapi menolak untuk meneruskan tradisi intelektualisme Islam yang dinilainya tidak lagi menggambarkan konsep *unity of knowledge*, sehingga perlu segera diluruskan.

Dalam menyikapi khazanah intelektual Barat, al-Faruqi menyatakan bahwa secara historis merupakan transmisi dari khazanah intelektual muslim pada *medieval century*. Pernyataan seperti ini agaknya terkesan apologis. Meskipun memang harus diakui juga bahwa tradisi intelektual Islam juga merupakan kesinambungan atau banyak dipengaruhi pemikiran Yunani, sehingga corak pemikiran Islam amat kental bernuansa Aristotelianisme dan Platonianisme (al-Faruqi, 1992). Cara pandang yang lebih arif dalam melihat peradaban Barat saat ini dengan mengakui keuletan dan semangat ilmiah kalangan saintis dan ilmuwan Barat yang mampu menunjukkan temuan mutakhir dalam merekayasa sains dan teknologi. Tetapi temuan-temuan itu bagi kaum muslim perlu diapresiasi dengan semangat kritis dan obyektif.

tif ilmiah. Al-Faruqi di satu sisi telah berhasil memahami keunggulan Barat, sekalipun dia juga melihat bahwa paradigma dan epistemologi ilmu yang dibangun Barat telah mengalami proses sekularisasi. Dalam waktu yang sama, justru telah kehilangan muatan-muatan aksiologis yang esensial. Ilmu pengetahuan modern, menurut al-Faruqi telah kehilangan nuansa nilai ketuhanan sebagai bagian yang mendasar dari keyakinan umat Islam, yakni tauhid (Esposito, 1995: 4).

Untuk itu, setiap disiplin harus dikaji ulang sehingga mengungkapkan relevansi Islam dengan ilmu pengetahuan dalam prinsip utama tauhid. Program kaji ulang ini penting dilakukan karena ilmu-ilmu sosial Barat secara akademik mengandung kelemahan metodologis yang amat mendasar dan filosofis, terutama jika diaplikasikan dalam realitas kehidupan sosial masyarakat Islam. Dalam hal ini, al-Faruqi dengan berani menulis: *“this, in brief, is the story of the failure of the West, including Eastern Europe, to provide a world order of peace and justice for the world’s population”* (al-Faruqi in Sulayman, 1994). Kegagalan paradigma yang digunakan Barat untuk menata peradaban global modern saat ini jelas menjadi sebuah tantangan besar bagi kaum muslim untuk mengembangkan prinsip-prinsip Islam dalam membangun sistem keilmuan masa depan. Untuk itu, amat relevan dan urgen memacu *spirit* progresivitas dalam kerangka memformulasi sebuah paradigma kehidupan dunia yang mencerahkan dengan memperhatikan secara utuh potensi aqliyah kemanusiaan dan moralitas ketuhanan yang ada dalam diri manusia.

Pandangan al-Faruqi terhadap Filsafat Kurikulum Pendidikan

Memperbincangkan prinsip-prinsip filosofis kurikulum pendidikan dikaitkan dengan gagasan islamisasi pengetahuan, bagi al-Faruqi agaknya sangat beralasan. Karena kurikulum dalam

sistem pendidikan merupakan sebuah komponen yang menentukan keberhasilan dan kualitas pendidikan.

Pemikiran al-Faruqi mengenai reformasi kurikulum pendidikan ini akan dilihat dalam konteks tawaran pemikiran yang meliputi tiga tujuan rencana kerja (*workplan*) islamisasi pengetahuan yang pernah digagasnya. Setidaknya ada tiga prinsip pengembangan kurikulum pendidikan Islam. Pertama, menguasai sains modern (*mastery of modern sciences*); kedua, menguasai warisan Islam klasik (*mastery of legacy*); dan ketiga, prinsip kesatuan (*unity*) yang harus melingkupi seluruh kajian dalam kurikulum pendidikan Islam (al-Faruqi, 1995). Kolaborasi kemampuan kaum muslim dalam menguasai berbagai khazanah inilah yang disebut penulis dengan kemampuan mensintesis secara kreatif konsep keilmuan Islam (Abdurrahmansyah, 2002).

Terhadap tawaran penguasaan khazanah modern, al-Faruqi menulis sebagaiberikut:

Muslim ought to master all the modern diciplines, understand term completely, and achieve an absolut command of all that they have to offer. Then, they ought to integrate their certain achievement into the corpus of islamic knowledge by elemi-naiing amending, reinterpreting and adapting its component as the world view of Islam and its values dictates. They should determine the axact relevance of Islam to the philosophy the methods and objectives of the diciplines and blaze forth a new way in which the reformed diciplines can serve the ideals of Islam (al-Faruqi, 1995).

Kutipan di atas merupakan anjuran agar kurikulum pendidikan muslim mengakomodasi disiplin modern yang secara filosofis mengarahkan pemahaman umat Islam agar tidak dikotomistik dalam melihat dan memahami konsep keilmuan. Pandangan semacam ini

pernah disinyalir Abdurrahman an-Nahlawi, bahwa salah satu karakteristik yang menjadi prinsip kurikulum pendidikan Islam adalah harus realistis melihat perkembangan dunia modern (an-Nahlawi, 1996: 198). Bahkan *trend* pemikiran kaum muslim masa depan dalam perspektif futuristik idealnya mampu mengakomodasi perkembangan ilmu pengetahuan di semua bidang, termasuk di dalamnya disiplin ilmu kealaman, sosiologi, antropologi, astronomi, kedokteran dan ilmu pengetahuan teknologi secara luas, sekaligus mencari peluang untuk membangun tradisi keagamaan yang *up to date* dan tanggap terhadap tantangan zaman.

Dalam hal ini, Sardar mengomentari bahwa sains merupakan sarana pemecahan masalah mendasar dari setiap peradaban. Tetapi kaum muslim hendaknya tidak latah mengakomodasi kurikulum sains Barat dalam sistem pendidikannya. Bahkan al-Faruqi mengklasifikasi varian disiplin ilmu dalam tingkatan kemajuannya sekarang di Barat menjadi kategori-kategori, prinsip-prinsip, metodologi, problem dan tema-tema. Penguraian tersebut mencerminkan “daftar isi” sebuah buku pelajaran dalam masing-masing bidang metodologi disiplin ilmu yang harus dikuasai seorang mahasiswa tingkat sarjana (Sardar, 1987: 161-162).

Sedangkan dalam kaitan bahwa kurikulum pendidikan Islam perlu mengapresiasi khazanah tradisional klasik. Islam, dengan tegas al-Faruqi mengemukakan bahwa:

The only possible antidote to this deislamization on the university level is the compulsory four years study of islamic civilization. Every student in the university ought to undertake this course of study regardless of this major. The fact that he is a citizen, a member of ummah's legacy, an adequate command of the ummah's spirit and familiarity with its civi-

lization. It is not possible to be civil without such knowledge (al-Faruqi, 1995).

Signifikansi kajian tradisional (klasik Islam) dalam kurikulum pendidikan Islam tampaknya dirasakan juga oleh Seyyed Hossein Nasr dengan mengatakan bahwa kekacauan yang mewarnai kurikulum pendidikan modern pada kebanyakan negara muslim sekarang ini, dalam banyak hal disebabkan oleh hilangnya visi hierarkis terhadap ilmu pengetahuan seperti dijumpai dalam Islam (Nasr, 1997: 11). *Religious sciences* yang mendominasi kurikulum pendidikan di lembaga pendidikan tinggi formal era klasik perlu dicermati kembali untuk menegaskan otoritas dan kewibawaan pengajaran Islam. Sejalan dengan itu, seluruh khazanah intelektual Islam harus diseleksi secara mendalam dan kritis, sehingga apabila tidak sesuai lagi dan terjadi kesalahan, maka segera harus dikoreksi dengan usaha-usaha masa kini (al-Faruqi, 1995).

Pada batas ini, secara kritis tampaknya al-Faruqi ingin melakukan seleksi ketat terhadap kurikulum pendidikan Islam. Sebelum mengadakan penetapan atas kurikulum, setidaknya harus melalui proses kritis. Pertama, mempunyai wawasan Islam sejauh yang ditarik langsung dari sumber wahyu beserta karakteristiknya dalam sejarah kehidupan Rasulullah Muhammad. Kedua, memperhatikan kebutuhan umat saat ini. Ketiga, memperhatikan semua kebutuhan modern yang diwakili oleh disiplin tersebut. Sikap kritis terhadap khazanah klasik Islam ini di satu sisi dapat menghindari terulang kembali pandangan yang cenderung menganggap Islam hanya sebagai ideologi yang selanjutnya hanya mampu menjadikan umat Islam berada pada tangga terbawah dibandingkan bangsa-bangsa lain.

Melihat pandangan al-Faruqi mengenai prinsip pengembangan kurikulum pendidikan Islam, terlihat bahwa ia menginginkan ba-

ngunan keilmuan yang integral, terpadu dan saling melengkapi antar disiplin keislaman dan pengetahuan modern. Menurut Muhammad Shafiq, salah seorang murid al-Faruqi di Temple University ada enam tema besar yang mendasar dari pemikiran islamisasi pengetahuan yang dikemukakan al-Faruqi, selain *islamizing curricula*. Pertama, paradigma Islam terhadap ilmu pengetahuan (*islamic paradigm of knowledge*); kedua, metodologi (*methodology*); ketiga, metodologi yang berhubungan dengan kajian al-Qur'an (*methodology dealing with the Qur'an*); keempat, metodologi yang berkaitan dengan kajian Sunnah (*methodology dealing with Sunnah*); kelima, metodologi yang berkaitan dengan warisan klasik Islam (*methodology dealing with the classical islamic heritage*); keenam, metodologi yang berhubungan dengan pemikiran Barat kontemporer (*methodology dealing with contemporary Western thought*) (Shafiq, 1994: 14-23).

Terjadinya sintesis antara khazanah ilmu pengetahuan modern dan klasik Islam sesungguhnya tidak bertentangan dengan normativitas Islam, sehingga tidak penting memisahkan keduanya secara ekstrim. Apalagi dalam Islam, sejak awal selalu ditekankan konsep kesatuan ilmu sebagai media penghampiran kepada Tuhan dan kemaslahatan manusia. Jadi, pendirian Islam terhadap ilmu pengetahuan bukan sebagai sesuatu yang terpisah dari fenomena. Prinsip kesatuan Tuhan (*the unity of God*) atau tauhid, yang digarisbawahi al-Faruqi ketika membuka wacana *islamization of knowledge* secara filosofis merupakan perantara untuk mengikat sains ke dalam nuansa Islam. Dengan demikian, seperti dikemukakan al-Bilgrami dan Ashraf bahwa lembaga pendidikan Islam di manapun ia tidak boleh mengabaikan kurikulum seperti yang berkembang di Barat. Kurikulum pendidikan kaum muslim harus selalu mengarah kepada kepentingan mengembangkan sains modern dengan tetap disemangati dengan nilai tauhid sebagai konsep dasar dan aplikasi ilmiah. Konsekuensinya secara evolutif

adalah terjadi integrasi ilmu aqliyah dan naqliyah yang peningkatan kualitasnya merupakan pengaruh timbal balik antara keberhasilan rekonstruksi konsep ilmu dalam Islam dengan rekonstruksi organisasi dan kurikulum.

Terlepas dari setuju atau tidaknya terhadap gagasan yang dicetuskan al-Faruqi, setidaknya beliau telah melakukan perambahan serius dalam mencari solusi atas problem filsafat pendidikan Islam yang telah diidap pendidikan Islam sejak lama. Dan bagaimanapun juga, gagasan al-Faruqi harus diakui masih membutuhkan penjelasan-penjelasan lanjut dan komprehensif, sehingga tidak hanya terkesan retorik dan apologis, bahkan menimbulkan sinisme akademik dari kaum muslim sendiri.

Gagasan al-Faruqi secara diam-diam telah menumbuhkan semangat untuk memperbincangkan nasib dan masa depan kaum muslim di tengah-tengah supremasi dan superioritas Bangsa Barat. Kaum muslim memerlukan energy kolektif untuk mengejawantahkan penerapan system pendidikan Islam yang dapat dibanggakan. Gagasan Islamisasi yang dikembangkan al-Faruqi justru tidak populer dan sepi peminat di Indonesia. Para intelektual muslim Indonesia seperti Nur-cholis Madjid, Amin Abdullah, Azyumardi Azra, dan lain-lain lebih tertarik mengembangkan gagasan tentang integrasi ilmu, ketimbang islamisasi ilmu.



BAGIAN 2

WACANA DEMOKRASI DAN TRADISI PENDIDIKAN ISLAM





Demokrasi dan Pendidikan Islam: Menuju Rekonstruksi Sistem Pembelajaran di Sekolah

Terma demokrasi pada dasarnya tidak hanya istilah yang mendominasi wacana politik ekonomi. Untuk saat sekarang membicarakan demokrasi dalam konteks pendidikan bukan sekedar perlu, tetapi suatu diskursus yang mendesak untuk disosialisasikan dalam kerangka mengkonstruksi paradigma pendidikan yang membebaskan.

Adalah Paulo Freire, seorang tokoh pendidikan negara Brazil yang secara ekspresif sangat intens menggemakan wacana pendidikan pembebasan. Freire nampaknya tidak bisa tenang melihat fenomena pelaksanaan pendidikan-khususnya yang terjadi di negara Brazil-dengan segala konsep dan pendekatan (*approach*) yang digunakan sangat memungkinkan anak didik untuk tidak beranjak dari budaya verbalistik yang dilanggengkan oleh sistem pendidikan (Freire, 1985).

Kegelisahan Freire sebenarnya merupakan sebuah realitas dari pelaksanaan pendidikan di beberapa negara berkembang, yang oleh sebagian kalangan dianggap sebagai isu yang kurang penting un-

tuk dicermati. Padahal jika fenomena yang dikhawatirkan Freire berlanjut secara massif, maka hal ini bisa berpotensi memelihara konsep dan sistem pendidikan menindas yang sangat boleh jadi tanpa disadari telah mendapat legitimasi dalam pelaksanaannya, meskipun tidak terlalu kentara karena sering dikaburkan oleh jargon dan simbol-simbol konsep pendidikan yang baik, seperti “konsep pendidikan Islam” yang barangkali tidak lebih dari sekedar *truth claim*, atau konsep pendidikan yang mengatasnamakan prinsip moralitas lainnya.

Islam sebagai kompleksitas ajaran, sesungguhnya menawarkan prinsip-prinsip global dalam menata aktivitas pendidikan. Prinsip Islam mengenai pendidikan tidak lepas dari pandangan utuh al-Qur’an dalam melihat manusia sebagai subyek pendidikan yang memiliki potensi humanistik dan teologis sekaligus. Kedua potensi ini oleh pendidikan diharapkan dapat ditumbuhkembangkan secara *balance*, antara satu dengan yang lainnya saling mendukung proses perkembangannya. Penekanan yang hanya dititik beratkan pada salah satu sisi dari dua dimensi potensial manusia tadi hanya akan melahirkan kaum terpelajar yang tidak utuh (*kaffah*) dalam bersikap.

Deskripsi pelaksanaan pendidikan di dunia Barat (masyarakat modern) saat ini dipandang banyak kalangan sebagai konsep pendidikan yang cenderung bersifat antroposentris dengan mengabaikan nilai-nilai spiritualitas. Sedangkan kondisi pragmatis pendidikan di dunia muslim (masyarakat berkembang) yang konsep pendidikannya sering diklaim sebagai konsep pendidikan Islam, oleh dunia Barat dianggap kurang mampu dan berdaya menjawab tantangan modernitas. Pendidikan Islam sering dipahami sebagai sistem pendidikan yang kurang menempatkan tradisi kritis ilmiah berdasarkan riset empirik, sehingga cenderung marginal dalam melahirkan penemuan baru di bidang *scientific* dan pengembangan teknologi. Untuk kedua bidang terakhir merupakan *real evidence* dari ditolakannya konsep integritas ilmu

(Jalaluddin & Said, 1995: 34).

Padahal seperti yang dikatakan Mastuhu, bahwa salah satu prinsip sistem pendidikan Islam adalah keharusan menggunakan pendekatan metodologi yang menyeluruh terhadap manusia, meliputi dimensi jasmaniah dan rohaniah (Mastuhu, 1999: 27). Agar teraplikasinya konsep utuh sistem pendidikan seperti itu, salah satu hal yang mungkin dirumuskan pada tataran praktis adalah dengan memahami konsep demokrasi dalam pendidikan. Karena dengan mengetahui konsep demokrasi pendidikan berarti telah melakukan tahapan memahami manusia sebagai subyek yang secara fitrah kemanusiaan adalah makhluk merdeka dan bebas mengembangkan potensinya. Harus diakui ada kecenderungan sekolah sebagai sebuah institusi sering menggunakan prestise yang melekat padanya untuk mengingkari nilai-nilai demokrasi dalam proses pembelajaran (Drost, 1998: 55).

Makna Demokrasi dalam Pendidikan

Secara etimologis, menurut *Webster's World University Dictionary*, demokrasi (*democracy*) diartikan dengan *rule by the people* atau *a community so governed* (Edward, 1965: 265) yang secara general dapat dipahami sebagai suatu "tata aturan di mana masyarakat dilibatkan dalam proses pembentukannya secara teoritis dan praktis".

Dalam administrasi sekolah yang demokratis (*democratic school administration*), pejabat sekolah akan terlihat bertindak sebagai seorang pemimpin di antara rekan dan mitra kerjanya, dan bukan sebagai seorang diktator yang selalu bersikap memaksa kepada bawahan dan anak buahnya (Reeder, 1994). Gambaran tentang suasana sekolah seperti itu kiranya dapat secara jelas mewakili maksud istilah demokrasi yang dalam hal ini akan diperbincangkan dalam wacana pendidikan.

Banyak kalangan dalam memahami istilah pendidikan lebih diarahkan pada makna adanya usaha “mempengaruhi” dan menjadikan peserta didik sebagai obyek yang harus “didewasakan”. Oleh karena itu upaya merubah anak didik dari tidak dewasa menjadi dewasa dipandang sebagai tugas pokok pendidikan. Pada konteks pemahaman demikian, sekilas tidak ada persoalan dengan itu. Tetapi sebenarnya, pemahaman seperti itu sangat berpotensi untuk teraplikasikannya praktik pendidikan yang cenderung memaksa (istilah lain dari mempengaruhi) anak didik dengan dalih mencapai kedewasaan. Padahal anak didik harus mencapai kematangannya sendiri baik secara intelektual maupun emosi. Sekolah atau pihak lain di luarnya hanya berposisi sebagai pembantu mencapai tujuan tersebut.

Fenomena “pendidikan menindas” yang selama ini terjadi secara luas adalah konsekuensi dari tidak utuhnya memahami terma pendidikan. Sehingga dalam hubungan ini John Dewey dengan enteng menulis bahwa demokrasi sesungguhnya sesuatu yang tidak mudah untuk diambil dan diikuti (Blair & Gelber, 1949). terutama dalam pengertian penerapannya pada realitas pendidikan.

Menurut Williams, seperti mengutip John Locke, mengatakan bahwa “*a democracy could survive if the people were educated to understand it and do their part as citizens of it*” (William, 1959: 32). Dalam kaitan ini John Locke nampaknya ingin menegaskan bahwa persoalan demokrasi dalam pendidikan adalah persoalan pemahaman dan sosialisasi sebagai upaya merealisasikannya. Dan jika untuk waktu yang lama kurang terlihatnya nuansa demokrasi dalam dunia pendidikan, itu merupakan gejala lanjutan dari sikap tidak ambil pusing dan kurang bertanggungjawab terhadap pelaksanaan pendidikan di lingkungan kita.

Dalam kaitannya dengan perencanaan pengajaran di sekolah misalnya, dominasi guru (*teacher oriented*) sangat menonjol dalam

mempengaruhi dan menguasai suasana belajar, sehingga sangat tidak mungkin untuk melibatkan siswa dalam proses perencanaan pengajaran. Pendekatan seperti ini dalam perspektif pendidikan sangat tidak menguntungkan bagi perkembangan alami secara optimal pada anak didik. Releigh Scooring dalam salah satu tulisannya mengenai *teacher and pupils plan together*, dengan tegas mengatakan bahwa guru tidak semata-mata seorang yang secara penuh dan utuh dapat merencanakan pekerjaannya dengan sendirinya menjadi efektif. Sebab pada dasarnya tidak ada bentuk permanen dan tetap dalam rencana belajar. Dan di sinilah peranan unsur di luar guru untuk membantu merumuskan rencana belajar. Dengan demikian perencanaan siswa dalam belajar adalah bagian integral dari aktivitas belajar (*learning act*) (Scooring, 1949: 134-135).

Hegemoni yang dilakukan guru dalam memegang otoritas mutlak ketika merencanakan learning plan adalah salah satu sikap kuno yang tidak demokratis. Guru dengan segala otoritas yang dimilikinya terkadang sering meriggunakan metode dan pendekatan yang menurutnya valid tanpa memperdulikan kondisi objektif peserta didik. Keadaan ini disadari atau tidak akan melahirkan perilaku dan kebiasaan belajar yang tidak efektif di kalangan siswa. Padahal metode yang efektif yang dirancang melalui pemahaman yang baik terhadap anak didik akan membantu siswa memahami dan mengingat apa yang dipelajari, tanpa ada rasa bosan. Apabila perilaku mengajar seperti ini diaplikasikan, maka ini merupakan satu proses menuju praktik pendidikan pembebasan (Smith, 1951: 1).

Hal yang terkait dengan wacana pendidikan pembebasan, di antaranya adalah persoalan peran guru dalam menumbuhkan semangat belajar dan sikap kritis anak didik di sekolah. Metodologi pengajaran dalam hal ini memegang unsur penting. Mastuhu dalam tulisannya mengenai metodologi baru pendidikan dan pengajaran mengemuka-

kan bahwa untuk saat ini nampaknya upaya memikirkan dan mempercanggih metodologi pendidikan dan pengajaran agama, terutama di perguruan tinggi adalah hal yang penting, bahkan sangat mendesak untuk dirumuskan kembali.

Pendekatan dalam pengajaran agama Islam untuk waktu yang cukup lama dan sampai sekarang belum beranjak dari model pendekatan normatif, dengan mengenyampingkan pendekatan rasionalistik-historis. Padahal tujuan pengajaran (agama) khususnya di perguruan tinggi (umum) adalah diarahkan untuk menjadi pendorong perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, selain di orientasikan pada pengisian keimanan, ibadah, dan akhlak sebagai pokok arahan utama. Pengajaran Islam memang dalam batasan tertentu, berdasarkan pengamatan yang umum masih cenderung belum mampu membebaskan peserta didiknya untuk memiliki kemampuan melihat realitas perkembangan ilmu pengetahuan secara benar.

Pada konsep demokrasi pendidikan dalam era global dipandang sebagai paradigma yang sangat aktual dan relevan diperbincangkan dalam konstelasi upaya pengembangan potensi intelektual siswa melalui program pendidikan formal. Oleh sebab itu, dalam hubungan ini konsep pendidikan “gaya bank” harus segera ditinggalkan. Karena menurut Freire, konsep pendidikan gaya bank yang memposisikan guru sebagai penabung dan siswa sebagai celengan yang hams diisi, telah berpotensi memarginalkan kreativitas siswa, sehingga kurang mampu berinovasi dan tidak sanggup mengatasi masalah yang dihadapi.

Menuju Wacana Demokrasi Pendidikan: Beberapa Prinsip Pengajaran di Sekolah

Sebagaimana disinggung di awal, bahwa gambaran sistem pengajaran secara umum masih belum terlalu jauh beranjak dari pen-

dekatan yang memposisikan anak didik sebagai obyek dari proyek mendewasakan manusia, dengan menggunakan berbagai metodologi yang kurang mencerahkan.

Dalam perspektif Islam, Ali Ashraf berhasil mengemukakan dua model sistem pengajaran yang diterapkan di negara muslim dalam sistem pendidikannya yakni metode modern dan metode tradisional. Untuk metode modern yang dipelajari dari para *scientist* selalu dipertanyakan secara kritis dan penuh sikap *sceptism*. Sedangkan untuk metode tradisional tidak seorangpun dapat mempertanyakan kerangka metafisika keagamaan (Ashraf, 1996: 75). Biasanya suasana belajar di kelas tradisional, sangat bercorak *teacher centered* dan siswa selalu ditempatkan sebagai subyek pasif yang hams menerima dan menghapal materi yang disampaikan guru. Sehingga seorang anak didik yang baik menurut sistem pembelajaran seperti ini adalah anak yang penurut, tidak kritis serta selalu mematuhi aturan yang sudah ada, dan beranggapan bahwa menjadi seekor “binatang” itu lebih baik (Freire, 1999: 169).

Karakteristik pengajaran seperti itu, menurut Freire akan mempertajam kontradiksi melalui cara-cara dan kebiasaan yang mencerminkan keadaan masyarakat tertindas. Model pengajaran menindas kata Freire akan selalu bersifat bertentangan, yakni:

1. Guru mengajar vs siswa diajar.
2. Guru mengetahui segalanya vs siswa tidak tahu apa-apa.
3. Guru berpikir vs siswa dipikirkan.
4. Guru berbicara (bercerita) vs siswa mendengarkan dengan seksama.
5. Guru menentukan aturan vs siswa diatur.
6. Guru memilih dan memaksakan pilihan metode vs siswa menyetujui.

7. Guru berbuat vs siswa membayangkan dirinya berbuat melalui perbuatan guru.
8. Guru memilih bahan isi pelajaran vs siswa tidak pernah diminta pendapatnya.
9. Guru menggunakan otoritasnya untuk menghalangi kebebasan murid.
10. Guru bertindak sebagai subyek (pelaku) dan siswa sebagai obyek (penderita)

Karakteristik komunikasi guru versus siswa seperti yang digambarkan Freire di atas sangat tidak mampu menjembatani suasana ke arah komunikasi dialogis yang mencerahkan anak didik, sebagai salah satu syarat menegakkan prinsip demokrasi dalam pendidikan.

Tujuan pendidikan atau bimbingan ialah membantu anak untuk dapat mandiri dalam kehidupan masyarakat, punya kemampuan bernalar, mampu mengemukakan pendapatnya dengan tajam dan kritis. Untuk mencapai tujuan itu harus ada perencanaan yang baik, dengan menerapkan prinsip pengajaran di sekolah. Dalam rangka menuju orientasi itu pendekatan *one way communication* tidak dapat diandalkan bagi penerapan demokrasi pendidikan di sekolah. Nampaknya sekarang harus mulai dipahami bahwa penguasaan siswa terhadap pelajaran di sekolah tidak lepas dari andil besar dalam suasana belajar yang bersahabat.

Siswa tidak akan dapat belajar dengan baik dalam suasana dan kondisi kelas yang mencekam. Dalam hubungan dengan suasana belajar yang demikian Sokrates, seperti dikutip Higert telah memperkenalkan teori mendidik dengan cara membimbing. Cara mendidik seperti ini lebih menonjolkan kemampuan bertanya dalam suasana yang bebas. Prinsip yang dipegang Sokrates ketika menggunakan metode ini adalah pemahamannya bahwa mendidik bisa jadi tidak berarti ha-

nya sekadar menuangkan paham dan pikiran baru ke dalam otak yang kosong sama sekali, tetapi ia lebih merupakan pancingan untuk mengeluarkan kekuatan universal yang tersembunyi di dalam jiwa anak didik (Higert, 1961: 164). Tugas pengajar hanya memotivasi anak didik untuk kreatif mengemukakan gagasannya.

Dalam perspektif didaktik metodik, setidaknya ada sepuluh prinsip yang harus dimiliki guru dalam membimbing siswanya. Pertama, guru harus memahami dan menghormati murid dan jangan sekali-kalibertindak sebagai seorang diktator. Kedua, guru memiliki pemahaman yang baik terhadap materi kajian yang disampaikan. Ketiga, guru harus dapat menggunakan metode mengajar yang bervariasi. Keempat, dalam menggunakan metode guru idealnya menyesuaikan dengan kondisi obyektif siswa. Kelima, “*learning by doing*”, sebagai usaha mengaktifkan semangat belajar siswa, hendaknya dapat diperankan guru. Keenam, guru yang baik tidak hanya mengajar secara verbalistik. Ketujuh, guru harus menghubungkan pelajaran dengan kebutuhan siswa. Kedelapan, guru mempunyai tujuan yang jelas dalam mengajar. Kesembilan, guru tidak terkesan *text book* dalam menyampaikan materi. Dan kesepuluh, dalam melakukan tugasnya guru tidak hanya mengajar dalam arti menyampaikan pengetahuan saja, tetapi ada tanggungjawab membentuk pribadi dan moralitas siswa (Team IKIP. 1993: 4-5).

Al-Abrasyi menambahkan bahwa seorang guru dalam menjalankan tugas pengajarannya harus memahami karakteristik siswa, kecenderungannya, termasuk perasaan dan pikiran mereka (al-Abrasyi, 1996: 130). Oleh karena itu pendapat al-Zarnuji dalam kitab *Ta'lim al-Muta'alim Thariq al-Ta'alum* bahwa murid tidak boleh memilih sendiri fakultas (materi belajar) yang akan ditempuhnya, dalam konteks ini sesungguhnya kurang bisa dipahami (Fahmi, 1979: 23).

Maynard Hutckins, ketika membahas tentang pendidikan liberal sejati yang mencerahkan, dengan tegas mengatakan bahwa pendidikan pembebasan ingin memberi kepada siswa kebebasan-kebebasan, gagasan-gagasan, teknik-teknik, yang mereka perlukan untuk terus-menerus mendidik mereka sendiri. Dengan demikian, tujuan lembaga formal pendidikan liberal (sekolah) adalah mempersiapkan anak-anak muda untuk belajar dan terus menerus belajar lagi seumur hidup (*lifelong learning*). Idealnya tugas pragmatis seorang guru sebagai pengarah proses belajar di sekolah hendaknya mengacu pada prinsip ini.

Menurut Hasan Langgulung, melalui perspektif pendidikan Islam adalah sudah usang memahami proses belajar sebagai ilustrasi menuangkan bakul yang kosong dari bakul yang berisi. Cara memahami proses belajar mengajar seperti itu akan selalu memposisikan kasiswa sebagai obyek yang belum memiliki apa-apa, sehingga memungkinkan guru untuk sungkan merangsang terjadinya komunikasi dialogis antara pengajar dan anak didik. Proses belajar mengajar itu pada dasarnya bisa berlaku, jika memenuhi syarat-syarat: Pertama, ada stimulus. Kedua, muncul respon (gerak balas siswa). *Ketiga, reinforcement* (penguatan). Tiga syarat itu nampaknya akan segera terlibat pada penerapan metode munadharah (dialogis), yang oleh sejarah dibuktikan sebagai warisan penting dari pendidikan Islam, yang pada masa selanjutnya dianggap sebagai cara untuk memajukan kegiatan intelektual di lembaga-lembaga pendidikan Islam di Timur Tengah dan Barat (Langgulung, 1998).

Menegakkan Demokrasi Pendidikan: Sebuah Tantangan Masa Depan

Harus diakui bahwa masa depan merupakan fajar baru yang cenderung mempunyai daya paksa terhadap dunia pendidikan untuk

mengadakan perubahan ke arah yang lebih baik agar dapat mengimbangi perkembangan masyarakat modern sekaligus mampu memenuhi kebutuhan manusia.

Dalam skala makro hampir setiap sistem pendidikan yang ada selalu kalah berpacu dengan perkembangan masyarakat. Konservatisme pendidikan semakin dirasakan dan merupakan persoalan global. Bahkan para pakar pendidikan semakin kewalahan dalam melakukan antisipasi terhadap arah perkembangan masyarakat yang begitu dahsyat. Akibat dari kondisi ini, menurut A. Malik Fadjar, adalah berupa *out put* pendidikan yang kalah bersaing dengan tuntutan perkembangan masyarakat. Realitas ini semakin meningkatkan kritik masyarakat terhadap peranan dan keberadaan dunia pendidikan (Fadjar, 1999: 38).

Jika Harbison & Myers menyatakan bahwa pendidikan merupakan kunci yang membuka ke arah modernisasi, maka sudah dipastikan bahwa pendidikan yang di maksud adalah sebuah sistem dan paradigma pendidikan yang mampu menawarkan kemungkinan kepada anak didik untuk dapat berkembang dan mengasah kemampuan nalar dan pemikirannya. Sistem pendidikan yang demikian sangat terkait dengan nuansa pendidikan yang diterapkan.

Sejarah selalu menunjukkan gejala inferioritas dari tampilan lembaga pendidikan yang kurang memberikan tempat bagi penelaahan dan kajian rasional progresif. Dalam sejarah pendidikan Islam misalnya, betapa sangat mudah untuk melacak faktor memudanya keunggulan intelektual di kalangan umat Islam di abad pertengahan, yakni kurang dipentingkannya dimensi nalar, logika, dan aspek filsafat dalam pendidikan Islam. Sehingga warisan inferioritas masa lalu itu masih cukup besar dapat di rasakan sampai sekarang. Dalam kaitan dengan keadaan itu, C.A Qadir menulis bahwa saat ini dunia muslim mendapatkan dirinya di ujung jalan kemunduran yang panjang. Dan

praktis tidak ada ilmu pengetahuan dan teknologi di negara-negara muslim (Qadir, 1991: 19).

Kenyataan yang terjadi di negara-negara muslim, seperti yang disediakan Qadir dapat saja terjadi di bagian dunia mana saja jika terdapat gejala dan penyebab yang sama. Secara umum keadaan seperti di atas sedikit banyak lebih terkait dengan persoalan orientasi, tujuan, dan sistem pendidikan yang diterapkan oleh suatu negara. Namun sebagai sebuah sistem yang terjalin secara integral, kondisi ketidakberdayaan dapat juga dikaitkan secara khusus dengan pendekatan pengajaran yang terdapat dalam sebuah sistem dan konsep pendidikan yang dilaksanakan.

Konsep dan sistem pendidikan konservatif misalnya, akan memiliki implikasi yang sangat kuat terhadap perencanaan pendidikan yang dirancang, dan pelaksanaan metodologi pengajaran yang diterapkan. Sistem pendidikan konservatif biasanya cenderung menggunakan pendekatan pengajaran yang bersifat verbalistis, dan kurang memberikan penekanan pada pengembangan penalaran kepada para siswa. Guru pada sistem pendidikan konservatif biasanya berada pada posisi yang sulit digugat dan sangat mengandalkan wibawa dan otoritas formal dalam melakukan aktivitas pengajaran.

Keadaan ini tentu berbeda jika di dibandingkan dengan sistem pendidikan liberal, yang lebih mementingkan perkembangan anak didik secara qodrati dengan penekanan pada mengupayakan ketajaman nalar dan daya kritis. Biasanya dalam sistem pendidikan liberal suasana dialogis antara guru dan siswa sangat mudah ditemukan dalam bentuknya yang paling intim dalam rangka proses pembimbingan dan penentuan kemampuan anak didik. Guru dalam sistem pendidikan ini cenderung menjalankan fungsi sebagai fasilitator yang mengantarkan anak didik ke depan jendela hikmah (*wisdom*).

Sebagai sebuah telaah komparasi, tentunya dapat dipahami dari kedua sistem pendidikan tadi (tradisional dan liberal) bahwa yang lebih menjanjikan pembentukan sikap terpelajar anak didik untuk mampu melihat khazanah modern adalah sistem yang lebih bernuansa dialogis dan komunikatif dalam proses pembelajarannya.

Berkaitan dengan persoalan ini sepertinya masih banyak sisi-sisi gelap dari sistem pendidikan dan pengajaran di lingkungan umat Islam yang membutuhkan reformulasi konsep dan peninjauan terhadap paradigma pendidikan menuju konsep yang lebih progresif. Dalam konteks ini, konsep pendidikan demokratis, khususnya dalam sistem pembelajaran di lembaga sekolah menjadi *urgent* untuk dicermati secara serius sebagai salah satu upaya menghadapi tantangan masa depan. Karena dalam konsep demokrasi pendidikan sesungguhnya terakumulasi prinsip-prinsip yang barangkali bisa diterapkan dalam pelaksanaan pendidikan Islam dalam konteks yang lebih luas dan lebih bermakna.

Secara historis prinsip-prinsip seperti yang dianjurkan dalam sistem pendidikan pembebasan, sebenarnya dapat ditemukan pada sistem pembelajaran Islam. Para ilmuwan dan sarjana muslim masa lalu konon telah mempraktikkan perilaku belajar mengajar dengan metode dialogis, bahkan pada bentuknya yang paling ekstrim berupa keluarnya sang murid dari lingkaran studi sang guru, untuk kemudian membimbing sebuah lingkaran studi yang baru dengan kuantitas peminat (siswa) yang cukup banyak, seperti kasus keluarnya Washil ibn Atha' dari kelompok studi Hasan al-Bashri.

Hanya saja karena perjalanan sejarah pula kemudian kalangan muslim mencari paradigma lain berdasarkan berbagai pertimbangan dan pengaruh baik internal maupun eksternal. Bahkan sampai pada penampilannya yang paling menyedihkan dengan diadopsinya sis-

tem pendidikan Barat secara tidak hati-hati, sehingga meninggalkan warisan konsep pendidikan dikotomik-dualistik seperti yang dikenal sampai sekarang. Dalam hal sistem pembelajaran pada lembaga pendidikan Islam masih sering ditemukan praktik pendidikan yang kurang mencerahkan dengan sistem komunikasi guru-siswa yang masih kaku dan belum bercorak *learner centered*.

Dominasi guru atas murid cenderung masih kuat yang selanjutnya kurang memberikan peluang kepada anak didik untuk menyelesaikan persoalan yang dihadapi. Akibatnya, alumni lembaga pendidikan terkesan kurang mampu menunjukkan pendirian dan sikap karena sangat terikat dengan pemahaman awal yang diterima tanpa ada sikap kritis dan mempertanyakan apa yang diterimanya. Kondisi ini berlanjut sedemikian rupa, sehingga terhadap persoalan masyarakat yang semakin kompleks dan berubah secara cepat tidak mampu dipecahkan para “si terdidik” ini. Adalah realitas obyektif jika sistem pendidikan yang dipraktikkan di beberapa negara berkembang termasuk di beberapa negara muslim-masih belum mencerahkan anak didik untuk mampu bersikap kritis dan menjawab tantangan lingkungannya yang semakin kompleks.

Salah satu usaha menjembatani persoalan itu dianggap perlu memahami konsep demokrasi dalam pendidikan. Dalam tradisi pendidikan liberal dengan klaim sebagai penerapan konsep pendidikan demokratis dipandang mampu menciptakan suasana dialogis dalam proses pembelajaran. Dominasi guru yang berlebihan dalam kegiatan belajar mengajar sudah dianggap tidak relevan dipraktikkan karena berdampak psikologis terhadap terbentuknya sikap pasif siswa. Siswa yang dalam terma Islam dikenal dengan istilah “murid” diderivasi dari bahasa Arab *muriidun* yang berarti orang yang berkehendanya mengandungi konotasi aktif pada anak didik untuk menemukan pemahaman dalam aktivitas belajarnya.

Menghadapi tantangan masa depan yang semakin rumit dengan tawaran problematikanya menghendaki semua sistem pendidikan yang ada untuk membenahi diri, termasuk sistem pengajaran dan pendidikan Islam. Sistem pendidikan Islam yang lebih bercorak *teacher centered* dengan hegemoni informasi yang disampaikan guru, disinyalir telah menjebak para siswa ke dalam pengakuan kebenaran tunggal. Padahal pemahaman seperti itu dipastikan akan menyeret anak didik pada jurang kejumudan dan keterbelakangan berpikir.

Islam dengan kualitas prinsip yang terkandung dalam ajarannya, sebenarnya sangat berpotensi memunculkan paradigma pendidikan pembebasan. Akan tetapi persoalan selanjutnya adalah semangat melakukan inovasi dan evaluasi terhadap tatanan yang ada selalu berada pada tataran latent dan tidak termanifestasikan dalam bentuk perancangan konsep baru. Sehingga terkadang daya kejut yang lebih kuat harus sering dilakukan agar pulihnya kesadaran kaum muslim terhadap realitas ketertinggalannya. Sebagai bagian dari proyek itu menyadarkan kalangan muslim terhadap pentingnya pendidikan demokratis adalah hal yang mungkin dipandang bermanfaat. Paradigma pendidikan modern di era Revolusi Industry 4.0 dengan karakteristik digital destructive justru semakin mengokohkan konsep demokrasi sebagai pilar pendidikan yang sangat penting.

Lembaga pendidikan Islam perlu memperkuat pengembangan konsep demokrasi pendidikan dalam implementasi pembelajaran. Proses belajar mengajar sejauh mungkin diorientasikan untuk menumbuhkan semangat kemandirian peserta didik dalam belajar melalui berbagai akses terhadap sumber belajar secara luas. Guru harus berada pada posisi sebagai fasilitator pembelajaran. Rasa ingin tahu peserta didik adalah potensi yang harus dipelihara dan dikembangkan. Kebiasaan bertanya dan mengobservasi serta mengeksplorasi pengetahuan

harus didorong seiring dengan menumbuhkan kemampuan berkomunikasi peserta didik.

DRAFT



Menggagas Format Metodologi Pendidikan Islam yang Berwawasan Pluralis

Diskursus pendidikan pluralis sangat relevan diperbincangkan untuk konteks pendidikan di Indonesia. Secara kultural, heterogenitas masyarakat Indonesia dengan varian suku, adat, bahasa, agama, dan pandangan hidup membutuhkan pencermatan yang matang dalam memiormulasi pola pendidikan untuk semua (*education for all*). Pendidikan agama Islam harus mampu menawarkan pola pengajaran yang membebaskan dan mampu mencerahkan peserta didik dalam membangun semangat saling menghargai, toleran, dan menerima perbedaan sebagai sunatullah. Upaya strategis pendidikan Islam diarahkan untuk membangun metodologi yang dapat membangun karakter semua anak didik menjadi arif dan memiliki wawasan kemanusiaan yang universal (*rahmatan lil alamin*). Beberapa pendekatan dan wawasan modern tentang pendidikan perlu diakses dan dicermati secara akademik ilmiah untuk menemukan sebuah model dan pola pendidikan pluralis.

Seiring maraknya amuk massa, pertikaian dan permusuhan yang bermuara pada berjatuhnya korban kemanusiaan yang akhir-akhir ini dirasakan di Indonesia, setidaknya memaksa kita semua untuk mengevaluasi pelaksanaan pengamalan keagamaan. Melihatnya dalam kaca mata keagamaan cukup beralasan mengingat tidak sedikit aksi kekerasan (*violence*) itu yang dimotivasi oleh sentimen dan fanatisme agama (Amstrong, 2001: 45). Aneh memang, agama yang latar belakang diturunkannya untuk menenteramkan umat manusia, justru menjadi pemicu terjadinya aksi kekerasan antar sesama. Apa yang keliru dari semua ini. Banyak jawaban yang dapat diajukan untuk menjawab pertanyaan itu. Orang bisa mengatakan bahwa semua kekerasan itu dilatarbelakangi oleh faktor kesenjangan ekonomi, perebutan kekuasaan politik, dan seterusnya. Namun, sebagai masyarakat akademik, agak nya penting pula untuk melihatnya dari perspektif pelaksanaan pendidikan Islam.

Mengangkat tema tentang pelaksanaan pendidikan Islam, sesungguhnya menyiratkan secara general pada pelaksanaan pengajaran agama oleh semua institusi agama yang ada di Indonesia, termasuk pengajaran agama Kristen, Buddha, Hindu, Protestan dan seterusnya. Wacana ini penting didiskusikan untuk melihat sejauh mana pola pengajaran agama yang telah dilakukan selama ini mampu mencecahkan (*to light*) penganutnya sehingga dapat meneladani sifat Tuhan Yang Maha Agung itu. Signifikansi selanjutnya dari mengangkat tema ini adalah realitas plural agama yang sejak lama telah ada di negeri ini, bukan untuk disesali dan justru menggelisahkan salah satu kelompok agama. Tetapi bagaimana pluralisme agama ini dapat mendidik kita sebagai hamba Tuhan yang arif dan saling menghormati, yang hal ini menjadi inti dari semua agama.

Sejarah masa lalu bangsa ini selama kurang lebih 32 tahun memang belum mampu menjadikan agama sebagai agen tranforma-

si masyarakat, tetapi justru agama hanya dijadikan sebagai ideologi massa. Dengan demikian akan sangat wajar apabila masyarakat beragama di Indonesia memiliki sikap intoleransi, parokial, dan gethoism. Antar sesama penganut agama setiap hari nyaris terjadi pertikaian, permusuhan, bahkan pembunuhan. Yang menyedihkan, justru agama senantiasa dibawa-bawa sebagai pembenar dari semua tindakan muncar itu. Agama akhirnya tidak pernah imun dari konflik yang tidak berkesudahan demi kepentingan masing-masing penganutnya.

Dalam kondisi seperti yang digambarkan di atas, agaknya akan sangat sulit untuk mengharap agama memiliki peran strategis dalam menjembatani berbagai persoalan yang muncul di masyarakat. Agama tidak lebih sebagai jargon-jargon kosong yang membius masyarakat, karena kenyataannya agama belum mampu menyejukkan pergaulan sesama manusia di negeri ini. Bahkan kalau boleh kita jujur pada diri sendiri, kita semua harus menjawab bahwa telah gagal menciptakan manusia-manusia bermoral etik, kecuali kerakusan akan kekuasaan dan manipulasi religius. Landasan untuk saling bersaudara, bersilaturahmi, berdialog dan bekerja sama menjadi terputus. Wahana untuk saling bertemu, dan membahas masalah bersama menjadi sangat mahal harganya.

Realitas empirik dan carut marut perilaku keagamaan yang menyimpang seperti yang digambarkan di atas, ternyata juga dikuatkan oleh pendidikan agama di sekolah-sekolah, madrasah, seminari, dan institusi pendidikan agama lainnya, yang justru membekali dan mendoktrin para siswa dan mahasiswa dengan mental yang amat kerdil dan berpikiran negative atau berburuk sangka (*su'udzon*) terhadap orang lain yang berbeda dengan pandangan yang dimilikinya. Pendidikan agama di sekolah-sekolah adalah pendidikan agama yang bersipat ideologis otoriter. Kering nuansa dialog di dalamnya. Pendidikan agama diajarkan secara literer, formalistik sehingga wawas-

an pluralisme yang menjadi ciri khas kultur bangsa Indonesia tidak tampak sama sekali. Pengajaran agama yang mencoba menumbuhkan kritisisme dan apresiasi atas agamanya sendiri atau agama orang lain bahkan dapat dicap sebagai menyesatkan. Oleh karena itu, dapatkah kita berharap akan munculnya sebuah masyarakat yang damai, saling menghargai dan harmoni dalam metodologi pengajaran agama yang kaku dan *rigid* dan bahkan cenderung anti dialog?.

Semua kita berpretensi membongkar (*to deconstruct*) semua persoalan sekitar pengajaran agama dalam pengertiannya yang menjelimet. Untuk itu perlu kiranya dipetakan (*mapping*) pelaksanaan pendidikan agama dalam institusi Islam (*islamic education*) dalam *frame* menawarkan jalan baru perambahan pengajaran Islam agar proses pendidikan Islam mampu memberikan asa dan harapan untuk membangun sikap keterbukaan, toleransi, demokrasi, inklusivisme dan pluralisme.

Pendidikan Agama Islam: *In Defacto*

Menarik menyimak komentar Azyumardi Azra ketika menulis tentang kontribusi pendidikan agama Islam dalam membangun semangat progresivitas dan etika kaum muslim. Menurutnya nuansa pendidikan Islam masih saja belum beranjak dari pola yang hanya sekedar berfungsi sebagai *transfer of knowledge*, dan belum menyentuh dimensi *transfer of values*. Islam sebagai totalitas ajaran hanya dicermati sebagai materi agama yang harus dihapal dan tidak penting diupayakan bagaimana siswa mampu bersikap islami. Oleh karena itu, sangat kuat terkesan bahwa yang terjadi baru pada tahap proses “pengajaran” dan belum merambah fungsi “pendidikan”.

Azra menekankan bahwa kita harus membedakan antara proses pengajaran (*teaching process*) dan proses pendidikan (*educational process*). Perbedaan pengajaran dan pendidikan terletak pada

penekanan proses pembentukan kesadaran dan kepribadian anak didik di samping transfer ilmu dan keahlian. Dengan proses semacam ini, suatu bangsa dapat mewariskan nilai-nilai keagamaan (keislaman), kebudayaan, pemikiran dan keahlian kepada generasi mudanya. Dengan demikian pendidikan mengandung arti “pembimbingan” dan “pengajaran” sekaligus (Azra, 2000: 4). Oleh sebab itu, pendidikan dapat pula dimaknai sebagai proses pembimbingan manusia seutuhnya, kalbu-akal, rohani-jasmani, akhlak-keterampilan, dan seterusnya.

Kegagalan pendidikan agama Islam di negeri ini agaknya terletak pada kenyataan bahwa proses yang terjadi dalam pendidikan tidak lebih dari sekedar pengajaran dan itupun masih jauh dari hasil yang diharapkan dari proses pengajaran. Pendidikan agama Islam sering hanya lebih mementingkan proses peningkatan kemampuan akal, jasmani, dan keterampilan. Sebaliknya, sangat kurang menyentuh proses peningkatan kualitas kalbu, rohani, dan etika. Akibatnya adalah kerusakan akhlak anak didik tidak dapat dihindari.

Menurut Kautsar Azhari Noer (2001: 233), kegagalan sistem pendidikan, termasuk pendidikan agama Islam adalah terletak pada kegagalan sistem pendidikan humaniora, yang meliputi agama, filsafat, bahasa, sastra, seni, dan seterusnya. Wilayah humaniora memang masuk ke dalam ruang lingkup sistem pendidikan kita, tetapi wilayah ini hanya sebagai pelengkap karena tidak menjamin masa depan anak didik secara material. Humaniora telah ditempatkan sebagai pendidikan kelas dua oleh masyarakat kita yang kecenderungannya kepada konsumerisme, yang berorientasi pada kehidupan materislisme. Padahal pendidikan humaniora menekankan pada pendidikan kalbu, rohani dan akhlak, ketimbang jasmani dan keterampilan yang masuk ke dalam kategori pendidikan non humaniora. Pendidikan agama sebagai bagian penting dalam pendidikan humaniora dipandang tidak lebih sebagai pelengkap dan hiasan kurikulum saja. Inilah salah satu keke-

liruan sistem pendidikan kita, yang mungkin dipengaruhi oleh sistem pendidikan Barat yang sekuler.

Kelemahan lain sistem pendidikan agama di Indonesia selama ini agaknya terletak pada kurangnya penekanan pada nilai-nilai moral seperti kasih sayang, cinta, tolong menolong, toleransi, tenggang rasa, menghormati perbedaan pendapat dan kepercayaan keagamaan. Tanpa mengabaikan nilai-nilai teologis, seperti iman, tauhid, jihad dan nilai-nilai moral lainnya sesungguhnya kita dapat menciptakan hubungan harmonis melalui pendidikan agama. Sikap-sikap moral seperti ini akan lebih mudah ditanamkan kepada para anak didik jika mereka mengenal para anak didik lain dari agama, etnis, dan budaya yang berbeda. Agar ini dapat dilakukan sebaiknya sekolah dapat melakukan program kerjasama dalam bentuk perkemahan, pertandingan olahraga, dan sebagainya agar mereka dapat merasakan betapa kebersamaan mengandung makna yang sangat besar dan agung untuk dibina bersama.

Dimensi kebersamaan dalam membangun harmoni sesama penganut agama yang berlainan adalah proyek besar yang hams mulai dipikirkan oleh kita semua. Pola pengajaran agama yang bersifat doktriner dan anti dialog hams dibuka salurannya dengan pendekatan pengajaran yang lebih dialogis. Oleh karena itu, pengajaran agama Islam yang selama ini cenderung berorientasi pada cara pandang fiqh (*fiqh oriented*) harus dibuka pada dimensi dan wacana lainnya, yang menyangkut tasawuf, kalam, etika, dan seterusnya. Sebab melihat agama semata-mata dalam kaca mata hukum (*law*) akan mengakibatkan peserta didik menjadi rigid, kaku dan tidak elegant dalam pergaulannya di masyarakat yang multi etnis dan beragam budaya seperti di Indonesia. Jadi, memikirkan pendidikan pluralis sangat relevan dengan kondisi keindonesiaan.

Secara teoritis, ada tiga tahapan proses pendidikan agama Islam yang seharusnya dimiliki dan dialami oleh anak didik bersama-sama dengan guru dan dosennya, yakni tahapan kognitif, afektif dan psikomotorik. Tahapan kognisi adalah tahapan memberikan pengetahuan dan mengisi mang intelektual siswa dengan berbagai pengetahuan agama. Aspek ini tentu sangat dominan sebagai wajah pendidikan Islam. Tahapan afeksi adalah proses intemalisasi nilai agama. Aspek afeksi dalam pendidikan agama, aturannya terkait erat dengan aspek kognisi. Sebenarnya dalam bidang pendidikan agama, aspek yang kedua (afeksi) perlu lebih diutamakan dari pada yang pertama. Meskipun kedua aspek itu telah dilalui, masih ada aspek lain yang perlu dicermati juga yakni aspek psikomotorik. Aspek atau tahapan ini lebih menekankan kemampuan siswa untuk menumbuhkan motivasi dalam diri sendiri sehingga dapat menggerakkan, menjalankan dan mentaati nilai-nilai dasar agama yang telah diinternalisasikan dalam dirinya pada tahap kedua tadi. Di sini akan jelas bahwa pengetahuan agama yang diperoleh lewat jalur pendidikan akan jauh berbeda dari jenis pengetahuan lainnya yang juga diperoleh melalui jalur pendidikan, karena agama selalu menghendaki perambahan ketiga tahapan tersebut (Mulkan, 1998: 56).

Pendidikan agama Islam terasa kurang *concern* terhadap persoalan bagaimana mengubah pengetahuan agama yang bersifat kognitif menjadi “makna” dan “nilai” yang perlu diinternalisasikan dalam diri seseorang melalui berbagai metode, media dan forum. Selanjutnya, “makna” dan “nilai” yang telah terkunyah dan terhayati tersebut dapat menjadi sumber motivasi bagi anak didik untuk bergerak, berbuat dan berperilaku secara konkrit-agamis dalam wilayah kehidupan praksis sehari-hari.

Jika kita mengacu pada pelaksanaan pendidikan agama Islam yang selama ini dibangun, mungkin kita akan sangat mudah untuk

mendapatkan siswa yang memiliki nilai rapor yang bagus untuk nilai pendidikan agama dan moral. Tetapi adalah kenyataan juga bahwa mereka yang memiliki nilai rapor yang tinggi itu selalu gamang dan gugup bila harus berhadapan dengan modernitas yang menawarkan banyak pilihan gaya hidup. Bahkan di antara mereka banyak yang gagal menghadapi realitas hidup dan tenggelam dalam dekadensi dan tidak mampu mengatasi persoalan kehidupan mereka sendiri. Lantas dimana peran pendidikan moral dan agama yang selama ini diajarkan dan ditanamkan dan dinilai sebagai tinggi tersebut.

Agaknya, proses pengajaran agama Islam memang masih terbatas pada ada tidaknya persesuaian antara praktik-praktik ibadah mahdhah-yang seringkali terbatas pada amalan-amalan praktis-dengan teks-teks kitab suci dan hadits yang sudah ada atau bahkan dengan kitab-kitab fikih klasik mazhab tertentu. Namun kurang mencermati apakah yang diperoleh dan dipelajari itu fungsional-praktis dalam segala aspek kehidupan sehingga benar-benar menjadi pandangan dan jalan hidup yang dapat membimbing ke jalan yang positif. Berangkat dari realitas pengajaran agama Islam seperti yang dikemukakan di atas, sepertinya tidak terlalu berlebihan jika dikatakan bahwa sesungguhnya metodologi pendidikan agama yang kita lakukan belum terlalu beranjak jauh dari metodologi pra modemitas

Agar pendidikan agama tidak kehilangan daya tarik, perlu diangkat topik, tema dan isu-isu tentang problematika social kemasyarakatan yang konkrit dan relevan sehingga berbagai problem itu berbicara sendiri, tanpa harus menggurui dan mendikte. Dalam sistem dan cara ini anak didik dan siswa akan merasa dimanusiakan dan mereka tidak seperti dalam penjara dimana mereka selalu diajarkan pengetahuan yang tidak praktis dan mengalienasi mereka dari masyarakatnya sendiri. Inilah fenomena pendidikan menindas, memenjarakan dan tidak membebaskan yang sangat ditentang oleh tokoh-tokoh

pendidikan pembebasan seperti Paulo Preire, Ivan Illich, al-Abrasyi dan seterusnya. Siswa hanya disuruh menghafal dan memahami teori-teori tetapi tidak pernah mereka merasa semua itu dibutuhkan dalam kehidupan mereka sehari-hari. Persoalan dan tantangan ekonomi hidup tidak terselesaikan, karena tidak memiliki kemampuan *life skill* sebagai akibat pendidikan tidak menawarkan berbagai kompetensi yang diperlukan peserta didik untuk dapat terlibat di berbagai sektor dunia usaha dan dunia industri.

Ivan Illich menggugat fungsi sekolah yang tidak mampu menyelenggarakan proses pendidikan yang mencerahkan. Banyak murid, kata Illich, justru menjadi kacau pemahaman mereka tentang kehidupan karena sekolah masih belum mampu membuat siswa cerdas untuk membedakan antara proses dan substansi. Begitukedua hal tersebut dicampuradukan, maka muncul logika baru, yakni: semakin banyak pengajaran semakin baik hasilnya; atau menambah pengetahuan materi pengetahuan akan menjamin keberhasilan. Akibat lanjutannya adalah siswa menyamakan begitu saja pengajaran dengan belajar, naik kelas dengan pendidikan, ijazah dengan kemampuan, dan kefasihan berceloteh dengan kemampuan mengungkapkan sesuatu yang baru. Anak dibiasakan untuk menerima pelayanan, bukannya nilai (Illich, 2000:1).

Fenomena runyam tentang reputasi sekolah yang digambarkan Ivan Illich agaknya dapat pahami sebagai sebuah realitas formal pelaksanaan pengajaran agama di sekolah, termasuk barangkali sekolah-sekolah Islam. Kita merasa sedikit risih memang jika harus menerima kritik tajam terhadap pelaksanaan pendidikan Islam. Namun terkadang harus disadari bahwa dengan refleksi seperti inilah kita lalu dapat menyadari dan memulai sebuah langkah-langkah baru mengembangkan konsep dan sistem pelaksanaan pendidikan Islam.

Problem Epistemologis-Metodologis Pendidikan Islam yang Pluralis

Menyimak berbagai persoalan yang melingkupi pelaksanaan pendidikan Islam, tanpa disadari akan menyeret kita untuk memasuki wilayah metodologi. Metodologi sebagai seperangkat cara untuk melakukan sesuatu (*a set of methods to do something*) akan semakin dirasakan manfaatnya ketika kita akan menjawab bagaimana sebuah tujuan pendidikan dan pengajaran agama Islam dapat dicapai dengan tingkat keberhasilan yang memadai sebagai sebuah proses pencerahan siswa.

Harus diakui, bahwa selama ini kaum muslim kurang mampu membuat tawaran dari sisi metodologis untuk memperbaiki kualitas pengajaran Islam. Sehingga terdapat kesan bahwa pendidikan Islam atau pendidikan agama Islam tetap hanya dibiarkan kaya dengan materi dan subyek kajian, tetapi sangat miskin ilustrasi dan seperti semua kita kehilangan akal untuk membuat kerangka metodologis agar materi pendidikan agama yang kaya khazanah itu, justru benar-benar dapat diapresiasi oleh siswa dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, menurut Amin Abdullah pengajaran dan pendidikan agama Islam tidak bisa tetap bersikukuh pada metodologi belajar mengajar agama Islam dengan pola konvensional. Perlu dicari terobosan baru agar *content* dan metodologi pendidikan agama menjadi aktual kontekstual. Dengan demikian, pelaksanaan pendidikan agama Islam akan relevan dan sesuai dengan gerak perubahan dan tuntutan zaman yang semakin modern (Abdullah, 1999).

Kelemahan terpokok yang dirasakan dalam proses pembelajaran di masyarakat muslim, baik pada abad pertengahan maupun pra-modern adalah sangat berkaitan dengan konsepsi mereka mengenai ilmu pengetahuan. Kaum muslim untuk waktu yang sangat lama telah

diarahkan untuk memahami bahwa pengetahuan adalah sesuatu yang dianugerahkan, bukan dicari, dieksplorasi, diriset, dan seterusnya. Sehingga sikap dan posisi akal justru cenderung menjadi pasif dan refresif, bukannya bersifat kreatif dan positif. Agama dalam tataran keyakinan dan hidayah memang harus diyakini sebagai anugerah dan ini berlaku pada semua agama. Namun pemahaman itu selalu berada dalam *frame* ontologis-axiologis. Dalam kerangka epistemologis-metodologis, tidak bisa tidak harus terus dilakukan eksplorasi agar manusia beragama menjadi kreatif dan dinamis.

Prinsip-prinsip dasar keberagamaan Islam yang tercakup dalam iman-Islam-ihsan pada dasarnya akan terus seperti itu dan tidak akan pernah berubah. Sedangkan kondisi social kemasyarakatan, perkembangan ekonomi, fluktuasi situasi politik dan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi tidak mengenal titik final. Untuk wilayah prinsip-prinsip keagamaan tadi memang harus didekati dan disentuh dengan pendekatan doktriner, karena ia wilayah iman. Tetapi wilayah sosial kemasyarakatan, perkembangan ekonomi, dan realitas pluralis masyarakat dari sisi etnis, budaya, agama dan seterusnya, itu yang harus dirancang dan disentuh secara *scientific*.

Metodologi pengajaran semua agama, termasuk Islam perlu disintesis secara kreatif sehingga menjadi perpaduan harmonis antara pendekatan doktriner dan saintifik. Dengan demikian diharapkan aspek kognitif, afektif dan psikomotorik tersaji dalam satu kesatuan yang utuh lewat berbagai diskusi yang melibatkan partisipasi anak didik secara aktif-responsif. Kita semua sebagai kaum muslim berhak sepenuhnya untuk merekonstruksi pengalaman kita sendiri dan menyusun kembali metodologi dan pola pengajaran agama Islam di zaman kini.

Harus diakui bahwa sejak lama kita disibukkan dengan orientasi kognitif dalam proses belajar mengajar agama Islam. Proses internalisasi nilai melalui diskusi yang mencerdaskan dan tanya jawab di lokal dan ruang kuliah belum cukup dijumpai oleh buku-buku teks keagamaan Islam. Dalam batasan tertentu, filsafat pendidikan Islam masih perlu dicarikan rumusnya yang lebih tepat untuk situasi zaman yang penuh dengan perubahan tata nilai seperti sekarang. Dengan demikian, akan tergambar bahwa metodologi penyampaian materi pendidikan agama Islam jauh lebih penting dari pada materi itu sendiri.

Metodologi pendidikan agama Islam dengan vokal fokusnya yang berorientasi pada transformasi nilai (*transformation of values*), setidaknya harus diarahkan pelaksanaannya agar bersifat fungsional. Pertama, metodologi pendidikan agama harus berfungsi membina kepribadian yang kuat dan akhlak luhur anak didik. Pendidikan agama mesti menghubungkan nilai-nilai normatif yang abstrak yang diterima anak didik dengan kenyataan-kenyataan sosial yang ada. Dengan demikian, anak didik akan termotivasi untuk bersikap kritis dan inovatif dalam menghadapi realitas sosial. Jika pendidikan agama dapat memenuhi fungsi ini, maka pendidikan agama dapat memberikan kontribusi pada penumbuhan dan pemupukan sikap toleransi dan peningkatan kerjasama antar penganut agama dalam menghadapi masalah masalah sosial universal.

Kedua, metodologi pendidikan agama Islam harus mampu menggerakkan anak didik untuk belajar mengamalkan ajaran-ajaran agama yang mereka terima dalam kehidupan sehari-hari mereka. Pendidikan agama yang hanya menekankan hapalan (*memorizing*) kaidah-kaidah keagamaan dalam bentuk yang abstrak kurang mempunyai relevansi dengan usaha-usaha mengelola perubahan sosial

melalui berbagai usaha pembangunan dan untuk membina anak didik menghadapi masa peralihan ini secara positif, sebagai manusia Susila (Sudjatmoko, 1988: 272). Pendidikan agama agar memiliki hasil yang baik agaknya tidak dapat berdiri sendiri. Pendidikan agama agar memenuhi fungsinya dalam menghadapi kenyataan-kenyataan sosial, harus betjalan bersama dan bekerja sama dengan program-program pendidikan non-agama.

Semangat pluralisme yang harus mewamai pelaksanaan pendidikan Islam secara metodologis telah lama dikemukakan oleh banyak ilmuwan muslim. Bediuzzaman Said Nursi misalnya, sebagai seorang ulama dari Turki yang sudah mencapai tingkat spiritualitas yang mumpuni melalui tulisan-tulisannya juga menegaskan bahwa Islam sebagai seperangkat ajaran hikmah untuk seluruh alam, sesungguhnya memiliki peran yang sangat besar untuk mewamai pelaksanaan pendidikan yang bersifat universal. Seperti yang dikemukakan oleh Halit Ertugrul, seorang penulis Turki, dengan mengelaborasi pemikiran Said Nursi, ia mampu menemukan beberapa cahaya yang dapat dirujuk oleh kaum muslim untuk memformat konsep pendidikan pluralis. Pendidikan Islam harus berwawasan pluralis karena Islam menaungi semua kebenaran agama dan filsafat. Bahkan secara tegas Halit menulis: *egitim hur, acik ve topluma yonelik olmalider* (Ertugrul, 1994: 108), bahwa pendidikan itu harus diselenggarakan secara *free* (bebas), dan untuk semua kepentingan masyarakat. Adalah amat riskan jika agama diajarkan secara parsial dan anti dialog sedangkan kita berada dalam sebuah masyarakat yang heterogen secara budaya dan agama. Para guru agama sesungguhnya dituntut untuk mengajarkan agama secara arif dan menanamkan semangat pluralitas kepada anak didik, agar mereka tidak bingung berdiri dalam arus keberagaman. Kegagalan guru-guru agama dalam menanamkan nilai-nilai seperti ini akan sangat beresiko menanamkan bibit perselisihan dan konflik agama.

Guru agama dengan seperangkat keterampilan dan pengetahuan metodologisnya memiliki tanggungjawab dan menjadi tumpuan harapan bagi tercerahnya peserta didik dari berbagai bentuk penindasan intelektual. Guru agama harus benar-benar memiliki wawasan (*insight*) keislaman yang lintas kelompok, lintas mazhab, lintas aliran, dan bahkan bila perlu lintas agama (*passing over*), sehingga tidak terjebak pada pola dan kerangka pemikiran keagamaan sempit. Pendidikan multi kultural dan multi agama akan sangat mungkin didekati dengan metodologi pendidikan agama yang lintas keyakinan. Melalui pendidikan agama yang sarat dengan nilai-nilai kemanusiaan seorang guru agama amat dimungkinkan untuk memberikan muatan-muatan dan penguatan (*empowerment*) terhadap pentingnya menjaga kebersamaan dalam keberanekaragaman (pluralitas) (Abdurrahmansyah, 2002). Sikap saling menghargai dan menerima perbedaan sebagai sunatullah akan cepat berkembang apabila ditransformasikan pada generasi muda pada tingkat pendidikan formal yang paling awal.

Menuju Pengembangan Pola Pengajaran Agama Islam yang Toleran

Menurut Noeng Muhadjir (1988) ada beberapa strategi yang dapat dilakukan dalam kerangka proses transformasi nilai. *Pertama*, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi tradisional. Strategi ini lebih menitikberatkan pada nuansa indoktrinasi dimana terkadang guru hanya bertindak sebagai penyampai ajaran nilai secara verbal. Sedangkan sang guru belum tentu melakukan ajaran moral tersebut secara pragmatis. *Kedua*, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi bebas. Strategi ini bertolak belakang dengan strategi yang pertama. Dalam pendekatan ini, guru tidak menaksakan suatu nilai yang harus dijalankan anak didik, tetapi siswa diberi kebebasan yang sangat luas untuk memilih dan menentukan orientasi nilai yang akan dipe-

gangnya. *Ketiga*, pembelajaran dengan menggunakan strategi reflektif. Strategi ini menerapkan secara elastis dan luwes penggunaan pendekatan induktif dan deduktif sekaligus secara berkelindan. *Keempat*, pembelajaran dengan strategi transinternal. Strategi ini menekankan proses pembelajaran dengan melakukan alih nilai yang dilanjutkan dengan proses transaksi dan transinternalisasi.

Strategi yang terakhir ini, menurut M. Chabib Thaha, sangat cocok untuk proses pengajaran agama dengan dimensi ketuhanan dan kemanusiaan di dalamnya (Thaha, 1988: 51). Sebab dengan strategi tersebut guru berperan sebagai penyaji informasi, pemberi teladan, serta sumber nilai yang melekat dalam pribadinya. Sedangkan siswa menerima informasi dan merespon stimulus secara fisik, serta memindahkan dan mempolakan pribadinya untuk menerima nilai-nilai kebenaran universal yang dihormati oleh semua penganut agama manapun.

Mochtar Buchori menyayangkan bahwa pola pembelajaran pendidikan agama Islam yang sejak lama dilaksanakancenderung bersifat menyendiri dan tidak terlihat interaksi dengan kegiatan-kegiatan pendidikan lainnya. Pola pengajaran seperti ini kurang tepat untuk kepentingan menanamkan seperangkat nilai yang kompleks kepada anak didik. Akibatnya adalah pengajaran agama Islam seperti terkesan mengklaim keselamatan akan terwujud didasarkan pada hubungan antara individu dengan Tuhan semata (Buchori, 1994: 54).

Dari asumsi ini lalu diabaikan pola interaksi antar individu sebagai dasar diperolehnya sebuah keselamatan. Kecenderungan yang tidakimbang ini dapat dilihat dari materi dan silabus pengajaran agama Islam yang kurang menekankan pada pola hubungan sesama manusia, tetapi lebih terkesan mengekspose terminologi ibadah dalam hubungan yang vertikal. Padahal pola ini akan mengakibatkan anak didik kurang memiliki kepekaan sosial dan tidak mampu melatih rasa

kasih sayang dan merasakan penderitaan sesama manusia yang kebebasan berlainan agama.

Penanaman sikap empati, simpati, solidaritas, keadilan dan toleransi terhadap sesama yang tidak seagamabesar kemungkinan akan menghadapi banyak kendala dan hambatan yang luar biasa, jika pola pengajaran agama, termasuk pengajaran agama Islam tidak dicarikan solusi metodologis yang tepat. Realitas inilah yang disinyalir Amin Abdullah bahwa visi dan misi pendidikan dan pengajaran agama yang dilakukan sekarang ini masih belum beranjak jauh dari pola klasik-skolastik (Abdullah, 1999).

Padahal seharusnya sekolah dan lembaga keagamaan adalah tempat belajar demokrasi yang menanamkan sikap menerima persaudaraan kemanusiaan (*ukhuwah insaniyah*) sebagai bukti menghargai ciptaan Allah yang beragam. Dalam kelas-kelas agama seharusnya siswa dan anak didik belajar mengenai hak dan tanggungjawab sebagai manusia dan penghuni bumi. Untuk mencapai tujuan luhur seperti itu maka metode dan pendekatan pengajaran agama yang digunakan guru juga harus mampu membangun kepribadian yang demokratis dan menumbuhkan kepribadian yang berkualitas.

Kehadiran mata pelajaran pendidikan agama di sekolah dan maraknya pengajian agama di masyarakat tidak boleh mengaburkan arti beragama, arti iman yang sesungguhnya. Karena besarnya nilai rapor dalam mata pelajaran agama belum merefresentasikan kualitas keberimanan seseorang, apalagi maraknya simbol-simbol agama justru terkesan menakutkan bagi sebagian kelompok karena mereka diperlihatkan dengan pola interaksi yang tidak bersahabat.

Melihat peta dan pola pengajaran agama Islam yang selama ini dilakukan secara terus menerus, agaknya para peneliti, guru, dosen, dan masyarakat pendidikan perlu mengevaluasi dan merekonstruksi

kembali metodologi dan pola pengajaran agama untuk menemukan hasil pengajaran agama yang benar-benar dapat “menyelamatkan”. Sebab terdapat banyak resiko jika memahami agama sebagai urusan vertikal semata tanpa merancanganya dalam berbagai urusan kemanusiaan dalam pola interaksi yang harmonis.

Upaya yang bemuansa reformatif dan inovatif rekonstruktif terhadap model pendidikan agama dan pendidikan sosial keagamaan di era kontemporer sangatlah mendesak dilakukan. Pluralisme sebagai sikap yang mengakui dan menghargai keadaan yang majemuk secara etnis, kebudayaan dan paham keagamaan adalah sangat dibutuhkan untuk menciptakan dan memelihara kerukunan antaragama.

Kegagalan pendidikan agama selama ini, setidaknya disebabkan oleh empat faktor. *Pertama*, pola pengajaran yang lebih menekankan pada *transfer of knowledge* dari pada *transfer of values*. *Kedua*, pendidikan agama tidak lebih hanya sebagai hiasan kurikulum dan kurang bermakna keberadaannya. *Ketiga*, kurangnya penekanan pengajaran agama pada dimensi kesalehan sosial dan penanaman nilai cinta kasih, persahabatan, suka menolong, cinta damai dan toleransi.

Untuk mencermati realitas kemajemukan di Indonesia adalah penting mempertimbangkan perancangan pola dan metodologi pengajaran agama Islam yang menyentuh dimensi-dimensi kemanusiaan, terutama persoalan hak asasi manusia dan akhlak. Indonesia harus dibangun sebagai negara pluralis di mana semua pemeluk agama dapat saling menghargai dan hidup berdampingan tanpa kecurigaan. Ajaran untuk semua (*rahmatan lil alamin*) harus menunjukkan komitmen menuju tujuan dan cita-cita mulia tersebut.



Pendidikan Pembebasan sebagai Aplikasi Demokrasi dalam Pendidikan Islam

Sudah umum dipahami bahwa *out put* yang diinginkan oleh proses pendidikan Islam adalah menciptakan sosok manusia yang dapat memahami eksistensi kemanusiaannya dalam kerangka memposisikan dirinya sebagai makhluk social (*homo socius*) maupun sebagai wakil Tuhan di bumi (*khalifat Allah fi al-ardh*). Sungguh suatu tujuan yang amat ideal sekaligus realistik. Ideal, karena secara teoritis konseptual tujuan-tujuan di atas selalu didengungkan dalam setiap aktivitas kependidikan Islam dalam berbagai level. Realistik, karena secara empirik figur-figur seperti itu memang senantiasa ditunggu untuk membangun peradaban bumi ini dengan mengedepankan kearifan.

Islam selalu menekankan agar nilai-nilai etika-spiritual dapat ditransformasikan sehingga mampu mengantarkan manusia ke dalam pergaulan yang terbuka, dialogis, dalam nuansa saling memahami satu sama lain. Sebaliknya, Islam sangat membenci sikap eksklusivisme egois yang suka mengklaim kebenaran sepihak. Oleh karena itu,

proses pendidikan dalam Islam sedapat mungkin harus diproyeksikan ke arah terbentuknya suasana dialogis dengan menekankan pada sikap inklusivisme-relativisme-internal, yaitu sikap yang menyadari bahwa kebenaran itu sebenarnya relatif, sehingga tidak wajar untuk mengambil sikap “memencilkan diri”.

Adalah sebuah realitas sejarah apabila dalam dunia pendidikan Islam terkadang konsep pendidikan utuh seperti di atas, dalam pelaksanaannya mengalami distorsi dan kekaburan. Yang terlihat kemudian adalah pemberlakuan konsep pendidikan. Semu dengan berlabelkan konsep pendidikan Islam. Keadaan inilah yang telah melatarbelakangi terselenggaranya empat kali konferensi dunia tentang pendidikan Islam. Namun beberapa rekomendasi yang berhasil dikemukakan dalam konferensi itu masih sulit untuk realisasikan pada tataran pragmatis di berbagai negara-negara muslim, termasuk di Indonesia. Kesulitan merealisasikan rekomendasi konferensi tingkat dunia Islam ini, menurut Ali Ashraf lebih disebabkan karena filsafat Barat telah mengakar kuat dan terkombinasi dengan Islam secara salah (Ashraf, 1996: 26). Selain itu, masih menurut Ashraf, kaum muslim harus bekerja keras menemukan konsep dasar kefilosofan pendidikan Islam yang diformulasikan berdasar sumber ilahiyah, al-Qur'an dan Sunnah, dengan melakukan reinterpretasi dan renewal terhadap konsep kurikulum pendidikan kaum muslim dan pandangan mereka terhadap klasifikasi keilmuan.

Pendidikan Islam sepertinya sedang mengalami ujian berat sebagai penentuan apakah konsep-konsep yang ditawarkan dapat menjadi paradigma alternatif bagi konsep pendidikan masa depan. Atau kita akan terkubur dengan segala kekurangan dan inferioritas yang dimiliki umat Islam, sehingga sepanjang masa hanya dapat ber-nostalgia dengan kegemilangan peradaban klasik Islam pada masa *the golden age of Islam* yang pernah menjadi *center of excellence* dan bahasa kaum muslim, yaitu Bahasa Arab yang saat itu menjadi *lingua*

franca atau bahasa pergaulan internasional dan bahasa ilmiah. Lembaga pendidikan Islam harus bisa memosisikan dirinya sebagai institusi yang memiliki wibawa dan *prestige* dan dipercayai masyarakat sebagai “lembaga pembebasan”. Untuk itu komponen-komponen dalam pendidikan Islam, spirit dan semangatnya perlu dikembalikan kepada jiwa islami yang berpotensi membebaskan.

Pelaksanaan konsep pendidikan Islam secara *defacto* telah dilakukan sejak kemunculan Islam itu sendiri pada abad ke-5 M. Sebagai lembaga pertama bagi proses pendidikannya adalah rumah tinggal seorang sahabat Muhammad, Arqam bin Abi al-Arqam. Demikian selanjutnya, sampai diperkenalkannya sistem persekolahan dan madrasah pada akhir abad ke-4 H, yang sebelum itu lembaga masjid telah menjadi institusi kedua bagi proses pendidikan Islam dalam konteks pendidikan formal (Langgulung, 1998: 41). Dalam perjalanan sejarah pendidikan Islam, lembaga pendidikan ini telah banyak melahirkan para intelektual yang memiliki integritas keilmuan seperti *Hujjat al-Islam* al-Chazali, Iman Malik, Imam Syafi’i, Ibn Taimiyah, dan seterusnya. Kejernihan analisis dan ketajaman berhujjah dalam mengemukakan argumentasi ilmiah oleh para intelektual itu adalah lahir dari halaqah-halaqah kecil dan lingkaran studi terbatas yang serius. Ini menjadi indikasi bahwa keunggulan akademik akan lebih mudah termanifestasikan apabila digerakkan oleh jiwa yang bebas untuk mencari kebenaran.

Secara kelembagaan sejak akhir abad ke-4 H, sebagai awal dari kemunculan sistem persekolahan pertama di dunia Islam, sejarah telah membuktikan serangkaian keberhasilan yang diperlihatkan sistem ini seperti yang ditunjukkan oleh lembaga Nizam al-Mulk (m.d. 485 H). Menarik dikemukakan di sini bahwa sistem pengajaran dan pendidikan yang dikembangkan pada lembaga sekolah zaman dulu bisa dinilai sangat dinamis. Ini dapat dilihat dari metode pengajaran

yang diterapkan. Hasan Langgulung mengemukakan beberapa metode itu di antaranya metode induktif, metode analogi, debat, cerita, halagah, mendengar, hapalan, memberi catatan, dan seterusnya (Langgulung, 1998).

Jika dilihat dari metode yang digunakan, setidaknya didapat gambaran dinamika proses belajar karena cukup memberi peluang bagi peserta didik untuk mengembangkan potensi dan wawasan berpikirnya. Peserta didik tidak diposisikan sebagai obyek yang tidak dapat diajak berdialog, sehingga memungkinkan sang guru atau dosen untuk secara sepihak mengklaim suatu kebenaran tanpa melalui *sharing of idea* yang mencerdaskan.

Dari rentang panjang perjalanan sejarah pendidikan Islam lengkap dengan dirasakannya masa-masa kejayaan dan masa-masa kritis sebagai konsekuensi dari kuat tidaknya konsep pragmatis pendidikan Islam dalam mengadaptasi zamannya sampai dengan dicetuskannya konferensi dunia tentang pendidikan Islam dari tahun 1977 di Mekah, tahun 1980 di Islamabad, tahun 1981 di Dhaka, dan tahun 1982 di Jakarta Indonesia. Konferensi dengan menghadirkan sejumlah ahli pendidikan Islam dari berbagai dunia Islam adalah untuk mencermati kembali konsep pendidikan Islam yang memungkinkan telah terdistorsi oleh faktor luar, sehingga mengaburkan beberapa prinsip dasar yang menjadi ruh pendidikan Islam.

Sebagai contoh, misalnya dalam dunia pemikiran filsafat kita mengetahui adanya perdebatan sengit antara al-Ghazali versus Ibn Rusyd tentang otoritas potensi akliyah dalam mencermati persoalan mendasar yang menyangkut wacana ketuhanan. Perdebatan besar ini secara sadar atau tidak, telah memberikan implikasi terhadap bentuk-an konsep pendidikan Islam. Sehingga potensi untuk bernalar secara bebas dan luas menjadi tertekan yang untuk selanjutnya memposisi-

kan umat Islam untuk berpikir dan bersikap *fiqh oriented*. Kenyataan semacam itu jika dilihat dalam proses transmisi pemikiran dan penetapan hukum fiqh atau syari'ah, tentu berimplikasi positif, walaupun supremasi syari'ah ini tidak berlangsung secara dinamis seiring dengan kecurigaan yang teramat sangat terhadap nalar. Dampak lanjutan dari kondisi itu, lanjut Azra, bahwa lembaga madrasah dan *jami'ah* (*university*) tidak lebih dari upaya pengawetan doktrin yang sebagian-nya sudah usang dan tidak berdaya ketika dihadapkan dengan realitas sosial yang terus berubah (Azra, 1994).

Fenomena yang dikemukakan di atas tentu menjadi indikator betapa proses pengajaran Islam dan sekaligus konsep yang dikembangkan di dunia Islam telah bercorak “menindas” dan tidak membebaskan. Belum lagi misalnya, kalau lebih dicermati pada aspek pendekatan yang digunakan dalam mentransmisikan pengetahuan. Tidak sedikit lembaga pendidikan Islam (baca: Pesantren) dalam konteks yang tradisional, menggunakan pendekatan yang rigid dalam proses pembelajaran. Sarat nuansa monolog daripada dialog. Kondisi pembelajaran seperti inilah yang pernah disindirkan Muhamad Iqbal melalui puisinya yang dikutip an-Nadwi sebagai berikut:

“Aku tamat dari sekolah dan pesantren penuh duka di situ tak kutemukan kehidupan tidak pula cinta tak kutemukan hikmah dan tidak pula kebijakan guru-guru sekolah adalah orang-orang yang tak punya nurani mati rasa, mati selera dan kiyai-kiyai adalah orang-orang yang tak punya himman lemah cita, miskin pengalaman” (an-Nadwi, 1987).

Ungkapan puisi Iqbal di atas tentu untuk menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan Islam yang masih dirasakan belum mencerdaskan, tetapi masih terlalu banyak dilakukan di lembaga pendidikan

Islam. Kenyataan ini harus segera dicermati agar kaum muslim dapat merasakan pelaksanaan pendidikan Islam yang membebaskan.

Dalam perspektif filsafat pendidikan Islam, pendidikan Islam adalah bimbingan dari pendidik terhadap perkembangan jasmani, rohani dan akal peserta didik ke arah terbentuknya pribadi muslim. Karena ia berlabel filsafat pendidikan Islam, maka ia beranjak dari kajian filsafat pendidikan yang termuat dalam al- Qur'an dan Sunnah. Mengemukakan al-Qur'an dan Sunnah sebagai sumber menata konsep pendidikan Islam janganlah dilihat sebagai konsep berpikir yang pasif. Sebab seperti yang dikemukakan Jujun S. Suriasumantri, secara implisit wahyu dan intuisi itu adalah sumber pengetahuan juga (Suriasumantri, 1991: 266). Dalam satu tulisannya, Naquib al-Attas mengemukakan adanya kecenderungan penyangkalan intuisi dan otoritas oleh rasionalitas dan empirisme. Namun ungkapan-ungkapan itu tidak lain adalah bersifat dugaan belaka. Karena pada hakikatnya yang mengantarkan kita kepada kebenaran adalah hidayah dan bukan keraguan (al-Attas, 1995: 28).

Dalam tinjauan filsafat pendidikan Islam, terdapat beberapa metode pengajaran yang bertujuan mengarahkan peserta didik untuk bertanggungjawab atas pengetahuannya. Di antara metode itu adalah metode pengambilan kesimpulan, perbandingan, kuliah, dialog serta *halaqah* (asy-Syaibani, 1979: 560-563). Walaupun yang paling esensial sebenarnya bukan pada bentuk metode itu an sich, tetapi bagaimana mengusahakan agar proses pendidikan dan pengajaran itu berjalan dengan dinamis, yaitu suatu proses pembelajaran yang dapat berfungsi sebagai pemelihara persiapan-persiapan naluri anak, di samping membangkitkan minat menelaah anak dalam suatu lingkungan pendidikan yang terintegrasi di rumah, sekolah dan masyarakat (Ulwan, 1981: 420). Dengan demikian, pada dasarnya Islam dengan konsep pendidikannya ingin membangun “kata” menjadi “realitas” yang pe-

nuh makna, sebab sebuah kata yang tidak mampu mengubah realitas maka ia menjadi omong kosong, menjadi verbalisme, menjadi bualan asing dan mengasingkan (Freire, 1985: 72). Oleh karena itu, pendidikan itu seharusnya dilihat dari perspektif pembebasan, yaitu pendidikan dibebaskan dari kecenderungan monolog dan dibebaskan dari kebudayaan bisu untuk menuju kesadaran kritis dan aktif. Sehingga dengan demikian, kegiatan belajar mengajar menjadi kegiatan pembaharuan dan perubahan kebudayaan.

Semua ide pembebasan di atas menurut al-Attas akan menjadi lebih efektif apabila pelaksanaan pendidikan telah mengarah kepada pemberian kebebasan berpikir anak dan mempercayai kemampuannya dan tidak taqlid buta. Kelihatannya pemahaman seperti ini relevan dengan apa yang pernah ditegaskan Nasr, bahwa pengetahuan suci selalu membawa kepada kebebasan dari semua kungkungan dan penjara Nasr, 1977: 357). Dalam pengertian inilah maka semangat keterbukaan menjadi penting diketengahkan dalam dimensi pendidikan sebagai sebuah proses. Sebab spirit keterbukaan adalah wujud nyata rasa keadilan yang diemban umat Islam sebagai umat penengah (*ummatan wasathan*).

Ketidak mampuan pendidikan baik sebagai lembaga maupun konsep yang dijalankan, setidaknya berkaitan dengan tidak diakomodasinya beberapa prinsip pembebasan yang justru menjadi kekuatan ampuh bagi keunggulan Islam pada peradaban klasik. Ini dimungkinkan karena Islam memandang konsep kebenaran universal tidaklah dibatasi oleh keterbatasan-keterbatasan penalaran. Karena itu, upaya untuk mengembangkan kemampuan bernalar peserta didik menjadi agenda utama untuk dicermati kembali, mengingat sudah terkaburnya konsep utuh pendidikan Islam. Artinya, dalam tinjauan filsafat pendidikan Islam, faktor pembaruan, sifat baru, daya cipta dan kebebasan berpikir merupakan tujuan-tujuan yang ingin dicapai

oleh pelaksanaan pendidikan Islam (asy-Syaibani, 1979: 616). Hanya saja prinsip-prinsip itu sering tidak diperdulikan, yang pada gilirannya menempatkan umat Islam pada posisi marginal, tidak berkualitas. Kondisi obyektif masyarakat Islam pada hampir semua negara muslim kenyataannya menunjukkan pada posisi tersebut. Ini tentunya menghendaki kesadaran dari semua masyarakat muslim. Karena sistem pendidikan Islam memang telah menyimpang dari tradisi intelektual Islam (al-Attas, 1994: 14).

Sejak waktu yang cukup lama persoalan-persoalan pendidikan Islam dalam konteks Islam sudah sering dijadikan diskursus penting masyarakat muslim. Dorongan untuk mengadakan perenungan kembali terhadap tatanan epistemologi ilmu yang ada, lebih disebabkan tidak memadainya paradigma ilmu yang dapat digunakan untuk memenuhi fungsinya demi kepentingan umat (Faisal, 1995: 87). Konsep pendidikan pembebasan harus dipahami sebagai suatu proses pendidikan yang memberi peluang terhadap peserta didik melakukan tugas pengembangan pemikiran, keterampilan dan karakteristik lain dengan menggunakan pendekatan dialogis, sehingga peserta didik (*learner*) tidak diposisikan sebagai pribadi yang pasif, menerima tanpa *reserve* setiap yang diinformasikan.

Pendekatan non-dialogis dalam proses pendidikan akan membuat bangunan pemikiran peserta didik menjadi terlalu normative doktrinal. Sedangkan di sisi lain nuansa “selalu mempertanyakan” sesuatu adalah hal yang menjadi ciri khas nuansa akademik. Memang harus diakui ketika melakukan transformasi keilmuan dalam Islam nuansa normatif-doktriner tidak selamanya dapat hindari, karena menyangkut penanaman nilai-nilai keimanan yang amat abstrak dan berada pada wilayah metafisika. Nilai-nilai normativitas agaknya telah menjadi watak setiap agama. Namun demikian, agama sebenarnya tidak cukup apabila hanya didekati dengan *normative approach* semata. Karena

itu, pendekatan historis dan dengan melibatkan berbagai disiplin kajian keilmuan modern merupakan pendekatan-pendekatan baru yang patut dipertimbangkan untuk melahirkan reinterpretasi yang selalu *up to date* dan sesuai dengan perkembangan modernitas.

Penerapan Demokrasi dalam Sistem Pembelajaran Islam

Wacana pendidikan tradisional yang seringkali dirujuk kepada teks-teks klasik, bahkan kitab suci dengan sendirinya dapat dilakukan reinterpretasi kembali. Konsep pendidikan yang direkomendasikan oleh wacana tradisional sering memposisikan peserta didik pada posisi perifer, posisi yang pasif. Walaupun paradoks terhadap fenomena itu ialah berupa gambaran suasana pelaksanaan pendidikan pada zaman klasik Islam cukup mengindikasikan pandangan dialogis dalam lingkungan belajarnya. Persoalan mendasar yang menyebabkan biasanya proses pendidikan Islam ini sebenarnya karena kekhawatiran yang berlebihan terhadap pelanggaran nilai-nilai suci normatif Islam. Dan kekhawatiran itu pada dasarnya tidak memiliki alasan yang kuat, mengingat al-Qur'an sendiri memberikan porsi yang besar bagi pe-libatan potensi rasionalitas dalam memahami realitas. Dalam pengertian inilah, seharusnya konsep kefilosofan pendidikan Islam harus diorientasikan agar akar dan pandangan dualisme pendidikan dapat dikikis. Pelaksanaan pendidikan harus konsisten dengan tujuan pendidikan sebagai upaya bimbingan, penayagunaan, pengendalian dan pemeliharaan segenap potensi diri dan lingkungan berdasarkan hukum-hukum Tuhan dalam kerangka membentuk pribadi yang beriman dan berakhlak mulia.

Tujuan pendidikan dengan fungsi eksploratifnya melalui potensi rasio dalam menemukan kebenaran pada dasarnya sangat meng-akar dan disinyalir dalam kitab suci. Al-Qur'an selalu menganjurkan manusia untuk berpikir, menganalisis, dan memanfaatkan potensi ak-

liyah (QS: 16: 11,67 dan 69). Sinyalemen dan penegasan al-Qur'an tentang konsep pendidikan pembebasan tentu menjadi penting untuk dikedepankan dan sekaligus dijadikan dasar perancangan sistem pendidikan Islam yang membebaskan. Pendidikan yang membebaskan selalu berawal dan terlahir dari sistem pendidikan yang tidak kaku dan *rigid*. Freire dalam tulisannya mengenai praktik pendidikan pembebasan merekomendasikan sebuah proses pendidikan ideal yang bernuansa demokratis. Atau dengan kata lain, proses pendidikan yang terlalu bersifat verbalisme harus segera ditinggalkan (Freire, 1985: 27).

Praktik pendidikan demokratis seperti yang dianjurkan Freire memungkinkan peserta didik dapat menemukan “kebenaran” dalam arti mampu menunjukkan hubungan ide dengan fakta, ketimbang hanya mampu menunjukkan hubungan ide dengan ide seperti kecenderungan yang dihasilkan oleh pendekatan verbalistik. Lembaga pendidikan Islam tradisional sudah sejak lama mengakomodasi pendekatan verbalisme seperti yang dikemukakan di atas. Ali Ashraf misalnya, ia mengakui adanya kesulitan untuk merubah sistem pendidikan di dunia muslim dalam kerangka menerapkan sistem pendidikan Islam yang lebih maju dan baik dengan mengakar pada prinsip-prinsip dalam al-Qur'an. Kesulitan in lebih disebabkan karena ketidakberdayaan kaum muslim memformulasikan konsep kefilisafatan pendidikan Islam dengan melihat perkembangan kontemporer. Dengan demikian, semakin mudahlah untuk memahami mengapa sampai saat ini istilah pendidikan Islam sulit menemukan sebuah pengertian yang utuh.

Istilah pendidikan Islam paling tidak dapat diasumsikan pada tiga pemahaman yakni sebagai institusi, kurikulum atau sekedar label yang bermerk pendidikan Islam. Sebab dalam praktiknya, kurikulum pendidikan Islam masih sangat kental nuansa dikotomisannya, sehingga sulit untuk menyebutnya sebagai konsep pendidikan Islam yang universal. Menanggapi kekaburan konsep pendidikan Islam, Yu-

suf Amir Faisal secara tegas menyatakan bahwa sampai saat ini masih terdapat kesenjangan antara sistem pendidikan Islam dengan ajaran Islam itu sendiri. Kesenjangan itu selanjutnya mengakibatkan tidak terbentuknya manusia takwa. Karena itu, dalam tataran pembentukan sistem pendidikan Islam seharusnya memadukan pendekatan normatif dan hukum alam yang terdapat pada alam semesta dengan pendekatan deskriptif-induktif dalam rangka merumuskan program pendidikan yang didasarkan kepada konsep variabilitas, yakni proses perumusan tujuan dan program pendidikan yang didasarkan pada kepentingan lulusan (*out put oriented*).

Gagasan seperti di atas setidaknya menunjukkan urgennya upaya rekonstruksi sistem pendidikan Islam dalam tataran filosofis yang paling mendasar. Dalam tataran pragmatis, pelaksanaan pendidikan Islam kelihatannya masih memiliki kesamaan dengan karakteristik pendidikan klasik tradisional yang pernah dirumuskan John Dewey, yang di antara cirinya adalah adanya pertentangan antara disiplin dari luar dengan kemerdekaan dalam aktivitas, belajar dari buku dipertentangkan dengan belajar dari pengalaman dan tujuan serta bahan yang statis dipertentangkan dengan dunia yang selalu berubah (dinamis). Pelaksanaan pendidikan tradisional bercirikan kekakuan dalam hal penerapan aturan moral. Kekakuan ini mengakibatkan sistem pendidikan tersebut kurang mementingkan dimensi dialogis.

Kalau persoalan yang kita perbincangkan mengenai kurang terasanya nuansa dialogis dalam pelaksanaan pengajaran pada lembaga pendidikan Islam, maka berarti kita sudah memasuki wilayah metodologis. Harus diakui memang bahwa kaum muslim hampir di semua belahan manapun di dunia ini mengalami keterpurukan dari sisi kualitas pendidikan. Hal ini terkait dengan diabaikannya dimensi metodologis dalam wacana pendidikan mereka. Metode pembelajaran yang sering diaplikasikan selalu berkisar pada istilah “*talk and chalk*”,

modal pengajaran kita terkadang tidak lebih mengandalkan kapur dan ngomong doang.

Pengenalan terhadap penggunaan media pembelajaran yang variatif agaknya masih jauh. Apatah lagi untuk mengakses berbagai sumber belajar yang mutakhir semacam internet dan jaringan global lainnya. Daya kritis para siswa muslim tidak bisa tidak harus dipompaikan melalui metode pembelajaran yang bervariasi dengan menekankan pada kemampuan mengajar para guru madrasah dan para guru Pendidikan Agama Islam di sekolah pada semua tingkatan. Bahkan pada tataran yang lebih makro pola pembelajaran agama Islam harus mulai memperkenalkan pendekatan rasional dan ilmiah melalui berbagai kerangka disiplin keilmuan yang berkembang seperti sosiologi, politik, antropologi, psikologi dan begitu seterusnya.

Sistem pembelajaran yang lebih didominasi oleh guru di depan kelas juga perlu dipertimbangkan untuk menggantikannya dengan sistem pembelajaran yang memaksimalkan tingkat partisipasi siswa dalam proses belajar mengajar. Untuk itu beberapa tawaran untuk membangun tingkat partisipasi siswa di kelas melalui konsep pembelajaran aktif, quantum *learning-teaching*, dari para pakar semacam Melvin L. Siberman dan Bobbi De Porter Mike Hernacki agaknya patut untuk mulai diperkenalkan dan diterapkan pada pola-pola pembelajaran di madrasah dan lembaga pendidikan Islam.

Sebuah pertanyaan yang sampai saat ini sulit dijawab adalah apakah mungkin dan bagaimana caranya mengajarkan agama yang memang mengandung serangkaian doktrin dengan pendekatan ilmiah. Apakah justru tidak mengaburkan makna kesucian ajaran dasar agama Islam jika harus menggunakan pendekatan sejarah, sosial, politik, dan lain-lain. Pertanyaan tersebut amat penting diklarifikasi, karena di sinilah pangkal keraguan beberapa kalangan untuk menolak pendekatan interdisipliner dalam mengajarkan Islam.

Harus diakui secara jujur bahwa al-Qur'an dan Sunnah sebagai dua sumber primer keislaman banyak memberikan sinyalemen agar kaum beriman atau masyarakat kitab (*Qur'anic society*) dapat memaksimalkan potensi kecerdasan akal dan rasio dalam memahami realitas dan rahasia Allah. Selain itu, tidak sedikit kitab klasik yang ditulis para filosof muslim seperti Ibn Thufayl dalam *Hayy ibn Yaqzan*, yang menjelaskan bahwa mempertentangkan akal dan wahyu adalah pekerjaan yang tidak perlu. Artinya dalam memahami agama sekalipun kaum muslim tidak mungkin menggunakan hanya salah satu dimensi dari dua dimensi (akal dan wahyu) itu. Tetapi kedua-duanya harus dioptimalkan penggunaan dalam memahami pesan terdalam dari ajaran agama.

Dalam berbagai disiplin kajian keislaman mulai dari karya ulama muslim yang paling lampau sampai saat ini dalam lapangan fiqh, kalam, tasawwuf, tafsir, dan seterusnya, kita dihadapkan dengan berbagai cara pandang para ulama yang bervariasi. Tidak ada keseragaman dalam mengemukakan pandangan dalam semua kajian keislaman. Jika dalam sejarah perkembangan khazanah keilmuan Islam tidak ada keseragaman dalam model pemahaman, lantas mengapa pada era global kaum muslim justru masih ragu dengan pola pembelajaran yang lebih berpotensi membuat siswa menjadi lebih kreatif dan memiliki daya inovasi yang positif.

Terkait dengan kurang berkualitasnya sistem pembelajaran yang dilaksanakan di lembaga pendidikan Islam ini, agaknya menarik menyimak kegelisahan yang dikemukakan A. Qodri Azizy dalam sebuah tulisannya tentang reformasi bermazhab. Dengan mengambil bidang keahliannya-hukum Islam, Azizy banyak menyayangkan model pemahaman kaum muslim-khususnya di Indonesia yang model pengajaran hukum Islam (*fiqh*) kurang memberikan peluang pada siswa untuk bersikap kritis dalam menyikapi produk hukum Islam. Padahal,

menurut Azizy, pengembangan metodologi dalam pengambilan hukum Islam harus terus dikembangkan dan dilakukan revisi. Beberapa yang perlu dikembangkan terkait dengan formulasi hukum Islam ini adalah pengembangan dalam hal metodologi yang menyangkut alat bantu dan pendekatan dalam memahami syari'ah dengan apa yang disebutnya dengan *al-ijtihad al-tilmi al-'ashri* atau *modern scientific ijtihad*. Selain itu perlu juga melakukan pemaknaan kembali *al-ahkam al-khamsah*, orientasi penafsiran dan kajian kritis lainnya (Azizy, 2004: 9). Tentu terlalu kecil halaman tulisan ini untuk menginventarisasi berbagai pandangan kritis para tokoh pemikir mengenai wacana hukum Islam dengan arah pengembangan model penafsiran baru.

Selain lapangan fiqh, wilayah tafsir juga menjadi wilayah yang kaya bagi tawaran barn dan cerdas dari para pemikir muslim. Mohamed Arkoun misalnya, dengan bersemangat mencoba meyakinkan kaum muslim untuk tidak alergi dengan pendekatan modem dalam memahami realitas dari pesan kitab suci. Khazanah klasik mengenai tafsir harus dilihat sebagai sebuah tawaran yang pernah dilakukan oleh para pendahulu dan tidak perlu distop untuk terus melakukan upaya penafsiran mutakhir. Arkoun sangat sedih dengan maraknya gejala kaum muslim yang menganggap suci wilayah pemikiran. Padahal menurut Arkoun, upaya berpikir dan wilayah pemikiran adalah hal biasa yang harus dilakukan kalau bisa oleh semua muslim. Karena itu gejala *taqdis al-afkar al-diniyyah* harus segera dihentikan, karena tidak terlalu banyak membawa manfaat bagi membangun peradaban yang lebih progresif (Arkoun, 1994).

Ketidakberdayaan pendidikan yang diselenggarakan kaum muslim adalah penyebab utama kurang dinamisnya tradisi berpikir umat Islam. Dalam batasan inilah, teriakan keras yang digemakan Ziauddin Sardar dengan tema tulisannya mengenai perombakan pola pikir intelektual muslim diarahkan. Kaum muslim, kata Sardar, saat ini

tidak melakukan apa-apa untuk mengembangkan parameter-parameter ilmu, juga mereka tidak memikirkan dengan sungguh-sungguh mengenai signifikansi pusat ilmu dalam membangun dan merawat peradaban muslim. Dengan nada getir, Sardar menulis sebagai berikut:

Bagi kaum muslim saat ini, konsep ilmu tampaknya telah kehilangan sumber motivasi dan inspirasi. Pada akhir abad ke-20, keadaan kaum muslim ditandai dengan kehilangan sepenuhnya pemikiran dan inovasi yang asli, lenyapnya dominasi kesusastraan, mewabahnya kebodohan, kepicikan dan orientasi yang sempit serta kemiskinan ekonomi, mental dan spiritual secara terus menerus. Sebenarnya peradaban muslim sekarang ini seperti sebuah danau yang mati, perlahan tetapi secara pasti semata-mata menjiplak tradisi yang kabur dari satu ujung, dan mode, gaya serta perilaku Barat di ujung yang lain (Sardar, 2000).

Kutipan lengkap kegetiran atau mungkin lebih tepatnya kekecewaan Sardar di atas cukuplah untuk menggambarkan betapa kaum muslim pada realitasnya masih jauh tertinggal dibandingkan dengan peradaban Eropa Barat yang saat ini mendominasi supremasi dunia dengan berbagai arogansi mereka di bidang politik, ekonomi, informasi, teknologi, militer, dan seterusnya.

Sepertinya memang tidak ada cara lain untuk mengembalikan supremasi kaum muslim dalam penguasaan ilmu pengetahuan sebagaimana yang pernah dicatat dalam tinta emas sejarah perjalanan peradaban manusia di muka bumi ini, selain dengan melakukan penataan dan reinterpretasi ulang terhadap pandangan teologi pendidikan kaum muslim saat ini. Dari sudut pandangan teologi Islam mengenai pendidikan, di sini menarik mengemukakan pandangan Naquib al-Attas ketika memperbincangkan tema kebebasan dan nasib manusia. Menu-

rut al-Attas seperti yang berhasil dibedah Wan Daud dalam sebuah penelitiannya tentang pemikiran tokoh ini mengatakan bahwa metafisika *wahdat al-wujud* memiliki implikasi yang transparan dalam memahami kebebasan manusia, moral, dan doktrin kejahatan (Wan Daud, 2003: 99).

Pencarian manusia akan kehidupan beragama yang benar hanya akan dapat ditemukan dengan cara kembali pada fitrah yang azali. Keinginan dan pengetahuan mengenai penyerahan diri kepada Tuhanlah yang sebenarnya disebut dengan kebebasan manusia sejati. Istilah yang tepat untuk menyebut kebebasan dalam Islam terkandung dalam salah satu istilah teologis, yaitu ikhtiar. Ikhtiar pendidikan seharusnya dikembangkan dalam batasan-batasan yang lebih luas sampai menemukan paradigma pendidikan Islam yang mampu mengantisipasi perkembangan global. Ikhtiar pendidikan inilah yang semakin lemah ditunjukkan oleh kaum muslim, sehingga membutuhkan daya sentak yang berenergi tinggi untuk menyulut gairah ikhtiar ini. Ikhtiar seperti inilah yang perlu dirumuskan dalam berbagai tawaran metodologis pendidikan.

Harus diakui bahwa wacana pembebasan adalah tema besar yang sering diusung pada era kontemporer. Gencarnya wacana pembebasan seiring dengan ditolaknya sistem kolonialisme karena dipandang menganggangi hak dan martabat seseorang untuk memiliki hak dasar dalam menentukan nasibnya sendiri. Dari sinilah selanjutnya wacana pembebasan banyak dikaitkan dengan berbagai aspek, seperti ekonomi pembebasan, politik pembebasan, termasuk pendidikan pembebasan.

Kebebasan (*freedom*-Inggris, *hurriyyah*-Arab) secara lughawi berasal dari kata “bebas” yang mengandung arti berikut: lepas sama sekali (tidak terhalang, tidak terganggu sehingga boleh bergerak, ber-

cakap, berbuat dan sebagainya). Kata “bebas” juga berarti tidak terikat atau terbatas atau tidak diperintah serta tidak dipengaruhi oleh orang lain. Sedangkan dalam bahasa Arab kata “bebas” sama dengan “*harr*” selain mengandung arti isyarat, penghormatan. Jadi dapat dipahami bahwa orang bebas adalah sebenarnya mempunyai penghormatan dan oleh karena itu ia memperoleh kehormatan yang sebenarnya dari yang lain. Namun demikian, perlu diketahui pula bahwa istilah “bebas” juga dapat dipelintir maknanya menjadi *chaos*, tidak terkontrol, lepas dari kewajiban agama, moral dan sistem nilai tertentu. Jika pengertian ini yang dipahami tentu istilah pembebasan atau pendidikan pembebasan justru akan berdampak kontra produktif dan tidak terlalu berguna untuk membangun sistem pendidikan yang mencerahkan.

Menurut Lord Action, asal muasal kebebasan dalam diri manusia bukanlah sesuatu yang telah dimulai oleh manusia secara qod-rati tetapi sesuatu yang diperoleh melalui perjuangan. Ketika manusia dilahirkan ke dunia ini, pada dasarnya ia telah memiliki kebebasan menurut dirinya sendiri. Hanya saja keinginan itu terbelenggu oleh kelemahan dan keterbatasan jasadihnya. Di sinilah selanjutnya kita dapat menyaksikan berbagai dikotomi yang menggambarkan pertentangan antara seseorang mampu mengekspresikan keinginan dan kebebasannya dengan seseorang yang terbelenggu dan terikat dengan keterbatasan tertentu sehingga tidak mampu bertindak bebas.

Pendidikan pembebasan dalam hubungan ini memberikan kemungkinan sebesar mungkin untuk meminimalisir kuantitas manusia yang terbelenggu untuk mengekspresikan kebebasannya, melalui program pembelajaran yang bermakna. Pembebasan juga mengandung makna *nguwongke wong*, yakni memanusiakan manusia. Maksudnya mengembangkan manusia pada jati diri kemanusiaan yang sebenarnya. Pembebasan adalah sebuah proses menuju kemerdekaan. Manusia harus diberikan kemerdekaan menentukan arah pendidikannya. Pro-

duk dari pendidikan pembebasan ini sebenarnya dapat kita lacak pada sejarah klasik pendidikan Islam. Para tokoh ilmuwan muslim secara bebas dan semangat merambah berbagai disiplin kajian keilmuan. Hasilnya adalah munculnya para pemikir bebas sekaliber al-Farabi, Ibn Miskawyh, Ibn Rusyd, Ibn ‘Arabi, Ibn Thufayl, Ibn Khaldun, dan sederet nama-nama besar lainnya. Wilayah kajian para ilmuwan muslim justru *passing over*, melintas batas kajian matematika, optik, sosiologi, astronomi, kimia, botani, fisika, ekonomi, dan seterusnya.

Kontribusi mendasar dari pengembangan pemikiran filsafat pendidikan Islam terhadap pengembangan dan konstruksi konsep pendidikan pembebasan adalah dengan meletakkan dasar-dasar pandangan normatif terhadap pretensi yang diperankan pemikiran pendidikan Islam dalam membangun struktur keilmuan yang utuh. Menurut konsep al-Qur’an, manusia bebas melakukan pemikiran tentang fenomena-fenomena alam. Bahkan al-Qur’an juga menganjurkan untuk mengadakan observasi dan eksperimen di samping menyarankan pemanfaatan akal dan intuisi.

Prinsip Pendidikan Pembebasan Islami

Menurut Mohammad Iqbal, pokok-pokok pikiran dalam al-Qur’an mengandung prinsip-prinsip pembebasan dengan terang dan jelas sekali, ketimbang membuat sempit dan picik pandangan sebagaimana al-Qur’an yang banyak dipahami oleh para ulama kolot dan tradisionalis konservatif. Prinsip-prinsip yang begitu luas itu, kata Iqbal, seharusnya mampu bertindak sebagai penggugat pikiran manusia. Kemenangan dan kegemilangan peradaban muslim masa lampau adalah buah dari kecerdasan memahami sinyal ilahiyah Yang Maha Menggugat. Sehingga hasilnya adalah munculnya karya-karya berharga dan brilian dalam lapangan politik, ketatanegaraan, hukum, dan sosial. Bahkan ilmuwan besar semacam Von Kremer, justru mengakui

dengan jujur bahwa tidak ada satu bangsapun selain bangsa Arab yang mampu menyusun sebuah sistem hukum yang begitu seksama dan komprehensif (Iqbal, 1982: 180).

Prestasi yang ditunjukkan para generasi awal dan terdahulu dari masyarakat muslim itu adalah buah dari kompetisi positif yang selalu berlomba untuk menawarkan sebuah alternatif baru. Karena itu, salah satu point penting dari konsep pendidikan pembebasan itu adalah membunuh fanatisme, dalam arti melihat sebuah rumusan dan tawaran konsep sebagai buah pemikiran dan penemuan metodologis yang biasa saja. Sehingga dapat saja formulasi pemikiran itu diperdebatkan, dikritisi dan dilakukan kajian ulang. Sebab sebuah hasil pemikiran itu selalu terkait dengan *social setting* tertentu, dan karena itu ia dapat ditinjau kembali dalam kondisi dan situasi *setting* sosial yang berbeda.

Bagi kaum muslim sangat populer sebuah hadits berikut: *“Janganlah di antara kamu sekalian menjadi orang fanatik yang selalu mengatakan, saya mengikuti semua manusia yang lain, jika mereka menganggap baik maka saya menganggap baik juga, jika mereka menganggap jelek maka saya menganggap jelek, tetapi bersikaplah kamu sekalian dengan tegas, jika mereka menganggap baik hendaklah kamu menganggap baik, dan jika mereka menganggap jelek janganlah kamu menganggap jelek bersama mereka”*.

Hadits yang dikutip di atas dengan tegas bermaksud mengugut dan mendobrak fanatisme atau tradisi fanatik yang berlebihan kepada seseorang. Sebab orang yang fanatik cenderung mengikuti pendapat orang lain, tanpa pendirian dan mudah menyalahkan orang lain yang berseberangan. Untuk masyarakat muslim di Indonesia saat ini, barangkali fenomena fanatisme cukup menunjukkan penampak-

an yang serius, terutama dikaitkan dengan fenomena berpartai politik dengan pola mengikuti seruan-seruan tokoh dan dianggap sebagai kebenaran, sehingga tidak segan-segan menganggap keliru dan harus dilawan kelompok yang berbeda. Mengikuti seruan dan pandangan tanpa *reserve* dan sangat sulit menerima diskusi dan *sharing of idea* memang sebuah pemandangan yang selalu akrab bagi komunitas muslim sepanjang sejarah dan fanatisme seperti ini akan semakin menghilang seiring dengan perkembangan pola pikir dan wawasan keilmuan masyarakat muslim itu sendiri. Oleh sebab itu, upaya yang mendesak dilakukan saat ini adalah dengan terus menerus melakukan transformasi intelektual dalam masyarakat muslim dan memberikan kemudahan umat Islam dalam mengakses ilmu pengetahuan secara bebas dan luas dalam berbagai kajian keilmuan.

Prinsip yang paling mendasar yang harus ditanamkan oleh para pendidik muslim adalah menanamkan sikap percaya diri yang akan bermanfaat bagi terwujudnya kesuksesan. Kepercayaan diri yang terbangun pada diri siswa muslim akan melahirkan sikap kritis dan berani mempertanyakan semua hal yang menyangkut pemahaman apapun, termasuk wilayah kepercayaan dan rumusan-rumusan suci dalam agamanya sendiri. Sikap semacam itu sepintas lalu terkesan ekstrim dan berbahaya, namun kebangkitan peradaban Islam masa depan sebenarnya membutuhkan sikap seperti ini. Lagi pula, sejak lama masyarakat Islam jarang terlihat tampil menawarkan karya dan buah pemikiran yang brilian dan diakui dunia. Prinsip pendidikan pembebasan yang ditawarkan ini bukan berarti siswa atau peserta didik harus melepaskan diri dari ikatan guru dan terputus dari manusia lainnya serta cenderung egois dan memikirkan dirinya sendiri. Pendidikan pembebasan yang akan dibangun adalah suatu proses yang diciptakan guru atau pendidik agar peserta didik memiliki kebiasaan bebas secara individu dan mendidiknya dengan pendidikan pembebasan agar siswa

mempunyai kemampuan untuk menentukan kehidupannya tanpa harus bergantung pada orang lain.

Di sini agaknya menarik mengemukakan tawaran yang dikemukakan M. Athiyah al-Abrasyi, sebagai solusi yang penting dipertimbangkan untuk membangun sikap kritis dan menanamkan nilai-nilai kebebasan pada siswa, Pertama, mentradisikan anak memikul tanggungjawab berdasarkan kemampuan yang mereka miliki. Siswa dibebaskan melakukan apa saja baik di rumah, sekolah maupun di masyarakat tanpa harus bergantung pada orang lain. Kedua, melibatkan siswa dalam mengatasi persoalan hidup agar pada saatnya nanti di masyarakat ia telah memiliki keteguhan jiwa, semangat yang kuat, obyektif, memiliki kekuatan iman, dan percaya diri. Ketiga, tepat dan bijak dalam memuji peserta didik agar memiliki kepercayaan diri yang wajar dan sehat. Keempat, jangan memperbanyak perintah dan larangan, sebab hal itu akan mematikan emosi dan kreativitas siswa. Kelima, guru atau pendidik hendaknya memperhatikan kemampuan riil peserta didik, kemudian mengarahkannya dan memotivasinya menuju pada kesempurnaan jiwa dan *skill* anak (al-Abrasyi, 1996: 60-61).

Pandangan al-Abrasyi tentang pendidikan pembebasan ini tentu saja akan semakin membuka mata bagi pendidik dan guruguru agama Islam agar mengembangkan pola pembelajaran yang lebih mencerdaskan dengan varian metode dan pendekatan pembelajaran yang tidak mematikan kreativitas siswa. Pendekatan yang lebih berorientasi pada *student centered* tentu penting diapresiasi para guru di ruang kelas. Demikian juga dengan metodologi pembelajaran yang lebih memungkinkan siswa untuk lebih aktif dan kreatif seperti metode pembelajaran *active learning* yang ditawarkan Melvin L. Siberman sepertinya “wajib” tanggapi secara apresiatif oleh para ustazd di madrasah dan guru-guru agama. Pola mengajar tradisional yang hanya mengandalkan keterampilan guru dalam berceramah sudah saat-

nya dikembangkan dengan metode yang lebih variatif. Juga persoalan bahan bacaan, kiranya perlu diperkaya dengan membebaskan siswa untuk mengakses berbagai bahan bacaan secara luas dan kaya.

Paradigma pendidikan Islam yang diaplikasikan di dunia muslim sejak beberapa kurun waktu terbukti dirasakan belum mampu secara massif mencerahkan kaum muslim. Secara filsafati dapat dimungkinkan bahwa konsepsi dasar kefilosofan pendidikan selalu memberi gambaran tentang bentuk sistem yang dirancang atas pemikiran dasar filsafat itu. Pemikiran filsafat dalam konteks pendidikan Islam adalah hasil dari sebuah ijtihad dan interpretasi kaum muslim terhadap pesan-pesan ilahiyah yang termaktub dalam teks suci keislaman (al Qur'an).

Dan sebagai sebuah karya interpretatif, pemikiran dan cara pandang itu sangat terpengaruh dengan kultur dan nuansa aktual yang terjadi saat itu. Selanjutnya, jika pemandangan pendidikan Islam dalam skala praktis dianggap masih mengandung benih dikotomisme, maka itupun harus dipahami sebagai konsekuensi logis dari pemikiran dasar kependidikan (filsafat pendidikan Islam). Terdapatnya *gap* yang jauh antara pesan dasar al-Qur'an dengan pelaksanaan pendidikan Islam selama ini merupakan bukti kegagalan kaum muslim dalam merumuskan sistem kefilosofan pendidikan Islam. Oleh karena itu hal yang sangat mungkin yang dilakukan adalah membangun pemahaman baru terhadap pesan-pesan al-Qur'an (konsepsi teologis) dengan menangkap semangatnya secara utuh.

Reorientasi pemahaman teologis kaum muslim harus diletakkan pada semangat progresivisme dalam merekonstruksi paradigma pendidikan yang bersifat humanistik. Kerangka berpikir lama yang cenderung tradisional harus diinjeksi dengan keyakinan teologis bahwa Tuhan selalu menghargai setiap usaha eksploratif ilmiah dalam

menemukan rahasia alam dalam setiap disiplin keilmuan. Tidak sedikit ayat dalam al-Qur'an yang mengantarkan pada pemahaman seperti itu.

Bentuk pembaharuan paradigma kefilosofatan pendidikan Islam dalam konteks di atas adalah konsep kefilosofatan yang mengakui dimensi antroposentrisme dan teosentrisme dalam satu tarikan nafas. Dengan demikian pandangan ini merupakan kritikan mendasar terhadap bangunan filsafat pendidikan Barat yang lebih bersipat antroposentrisme dan menapikan dimensi nilai spiritualitas. Juga usulan kepada sistem filsafat pendidikan Islam yang cenderung lebih terasa nuansa teosentrisme, untuk melengkapinya dengan nilai “kemanusiaan” dalam pemikiran dasar pendidikannya.

Menurut hemat penulis, hanya dengan menata konsep filsafat pendidikan seperti itulah maka suatu peradaban yang unggul dapat ditegakkan kembali di muka bumi ini. Sebaliknya, berlagak acuh dan berpura-pura terhadap problem yang mendasar ini hanya akan melanggengkan fenomena inferioritas sistem pendidikan Islam. Tentunya persoalan tentang pembentukan konsep ini bukanlah persoalan yang mudah. Tetapi setidaknya ini merupakan renungan awal untuk membangun citra pendidikan Islam di masa depan.



BAGIAN 3

REORIENTASI PENDIDIKAN ISLAM MENGHADAPI TANTANGAN MODERNITAS





Upaya Pemberdayaan Sistem Pendidikan Islam di Era Globalisasi

Membicarakan diskursus pendidikan Islam untuk saat ini tidak bisa dilepaskan dari keprihatinan besar mengenai realitas dikotomi di dalamnya, demikian Mastuhu ketika memulai tulisannya tentang paradigma baru pendidikan Islam (Mastuhu, 1999: 3). Dikotomi sebagai sebuah fenomena pembedaan antara sistem pendidikan agama (ilmu pengetahuan tradisional) dan sistem pendidikan modern (ilmu pengetahuan modern) ini, menurut Yasien Muhammad merupakan alasan dasar untuk kemudian bermunculan ide-ide islamisasi sebagai kritik terhadap ideologi dan muatan nilai ilmu alam dan sosial (Muhammad, 1995).

Islamisasi ilmu atau upaya (proses) pengislaman ilmu-ilmu pengetahuan umum oleh beberapa kalangan seperti Ismail Raj'i al-Faruqi, dianggap sebagai proyek yang lebih memungkinkan untuk memberdayakan dan mengfungsikan konsep-konsep islami dalam pendidikan kaum muslim. Karena sejak lama pendidikan muslim ber-

ada pada posisi perifer, sehingga tidak mampu berbuat banyak saat dihadapkan dengan realitas perubahan masyarakat global yang selalu bergerak cepat.

Dalam menggambarkan kondisi inferioritas pendidikan kaum muslim, Nurcholish Madjid mengemukakan, bahwa dewasa ini dunia Islam praktis merupakan kawasan bumi yang paling terbelakang di antara penganut agama-agama besar. Negeri-negeri Islam jauh tertinggal oleh Eropa Utara, Amerika Utara, Australia dan Selandia Baru yang Protestan; oleh Eropa Selatan dan Amerika Selatan yang Katolik Romawi; oleh Eropa Timur yang Katolik Ortodoks; oleh Israel yang Yahudi; oleh India yang Hindu; oleh Cina “*The Giant Dragon*”, Korea Selatan, Taiwan, Hong Kong dan Singapura “*The Little Dragon*” yang Budhis-Konfusianis; oleh Jepang yang Budhis Taois; dan oleh Thailand yang Budhis. Jadi, praktis tidak satupun agama besar di muka bumi ini yang lebih rendah kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologinya daripada Islam (Madjid, 1997: 21). Bahkan prediksi sebagian besar para ahli masa depan (*futurolog*) adalah bahwa sebagai penguasa pasar ekonomi dunia di masa depan adalah kekuatan ekonomi China setelah mengalahkan kekuatan ekonomi Amerika dan Eropa.

Secara internal ada dua hal yang menyebabkan realitas keteringgalan kaum muslim seperti yang digambarkan di atas. Pertama, karena pola pikir muslim yang secara umum sangat kental bercorak normatif, yang selanjutnya bersikap apriori terhadap semua aktivitas penalaran, rasionalistik. Kedua, kurangnya sosialisasi konsep kajian filsafat. Fenomena inferioritas ini setidaknya merupakan konsekuensi logis dari objektivitas mental kaum muslim yang dalam konteks sejarah diakui telah meninggalkan tradisi ilmiah radikal yang untuk kemudian larut secara sempurna ke dalam dimensi sufistik esoteris dan meninggalkan eksplorasi empirik.

Realitas seperti ini untuk beberapa dekade memaksa perhatian seluruh pemikiran muslim untuk mengambil alih supremasi *empirical research* yang terabaikan ini. Akan tetapi upaya ini bukan tanpa resiko. Sebab pada skala luas pelaksanaan pendidikan Islam yang tertata selanjutnya menampilkan pandangan yang sangat ironis, berupa teraplikasikannya konsep pendidikan yang dikotomistik tadi, yaitu dipahaminya konsep keilmuan yang Islam dan tidak Islam. Term dikotomis dualistik dalam pendidikan kaum muslim telah melahirkan pemahaman keliru dalam memandang keutuhan ilmu dalam Islam. Hampir di semua negara-negara muslim di dunia menganut sistem pendidikan yang dikotomik. Usaha pengkajian ilmu-ilmu agama (*religious sciences*) dianggap lebih penting, sehingga mengabaikan kajian *general sciences*. Sistem pendidikan seperti ini terbukti telah efektif mengalienasi kaum muslim dari realitas sosial global yang selalu berkembang, bahkan telah berpotensi meminggirkan kaum muslim dari kancah pergaulan intelektual dunia (Ashraf, 1996). Kondisi ini jelas menjadi persoalan besar, sehingga disadari atau tidak sebenarnya tugas pemikir muslim juga diarahkan pada upaya sosialisasi konsep pendidikan Islam yang non dikotomik.

Problem pendidikan Islam menurut A. Noerhadi Djamal, tidak hanya sampai pada pengadopsian konsep Barat. Sebab untuk saat yang sama juga pemikiran pendidikan Islam diarahkan pada kritik terhadap tataran pragmatis pendidikan yang cenderung ambivalen antara komitmen menjaga nilai-nilai dasar Islam dan kesadaran mengembangkan wacana kependidikan Islam yang mencakup semua varian disiplin keilmuan. Gejala ini menunjukkan semakin tidak efektifnya upaya penjagaan nilai, yang oleh konsep pendidikan Barat yang diadopsi kaum muslim, dimensi ini memang diabaikan (Thoha, 1996: 280). Dalam konteks persoalan pendidikan Islam yang demikian, bisa

dibayangkan betapa rumit dan tidak ringannya tantangan yang menjadi wilayah pemikiran pendidikan Islam untuk saat ini dan akan datang.

Deskripsi Pelaksanaan Pendidikan Islam: Suatu Refleksi Historis

Dalam perspektif historis, proses pendidikan Islam berawal dari usaha praktis yang dilakukan oleh Rasulullah SAW dimulai dari pengalaman pribadinya menerima wahyu ilahi dengan perintah membaca (*read*) (Tibawi, 1979: 23). Pengalaman pendidikan secara spiritual ini selanjutnya di kembangkan Nabi melalui “lembaga” *bayt al-Arqaam*, yang kemudian mengalami perkembangan dalam bentuk kemunculan institusi masjid, masjid khan, dan madrasah pada abad ke 5 H/11 M (Makdisi, 1981: 27).

Dengan munculnya sistem madrasah ini berarti dimulailah era baru peradaban intelektual Islam yang lebih tertata secara administrasi. Dalam konteks sistem madrasah hampir semua sejarawan berpendapat bahwa dari sisi kurikulum, yang menjadi subyek kajian pada lembaga ini lebih bersifat fihiyyah (*islamic jurisprudence*). *General science* secara umum tidak tersentuh oleh para siswa madrasah, sekalipun ada itu sangat terikat dengan aturan hukum *fiqh*. Dan hampir semua satjana muslim yang kemudian dikenal menguasai ilmu-ilmu modern, itupun buah dari semangat otodidak yang luar biasa. Sehingga dalam pengertian itu menurut Azyumardi Azra, dapat dikatakan bahwa sistem madrasah era klasik telah mempunyai potensi dan peran besar dalam melanggengkan sistem dualisme pada perkembangan pelaksanaan pendidikan Islam selanjutnya (Azra dalam Afandi & Asari, 1994).

Nampaknya, kalau secara formal melihat pelaksanaan pendidikan Islam kita tidak akan menemukan “kebanggaan” dalam konteks aplikasinya. Tetapi yang penting dicatat bahwa tradisi eksplorasi il-

miah sebenarnya sangat berkembang di kalangan kaum muslim, meskipun tidak dilembagakan secara formal. Ini dapat dilihat dari daftar ilmuwan muslim yang secara sempurna menguasai berbagai disiplin kajian modern. Dan ini menurut Iqbal harus dipahami sebagai pembenaran dalam memahami konsep dasar al-Qur'an yang memandang integritas ilmu sebagai satu kesatuan menuju kebenaran Tuhan, dan sekaligus bukti penolakan Islam terhadap pandangan kuno yang statis dan motivasi besar Islam terhadap pandangan dinamis yang mencehrakkan (Iqbal, 1981: 146).

Menurut Syarif Hidayatullah, persoalan serius yang dihadapi pendidikan Islam, sehingga semakin tidak jelas arah dan orientasinya adalah lebih disebabkan karena sistem penalaran dalam paradigma Islam cenderung hanya terkait dengan kekuasaan dan mentransformasikan Islam semata-mata menjadi ritus keagamaan yang terlalu menekankan aspek keakhiratan (Wahid, 1999: 35). Dalam kasus pelaksanaan pendidikan Islam di Mesir misalnya, secara gamblang William M. Watt mengatakan, baru pada tahun 1805 adanya kesadaran penguasa negara muslim ini untuk menyelenggarakan kajian disiplin Matematika yang dipandang bermanfaat bagi rekayasa militer. Pada 1826 mulai munculnya kebijakan mengirim para pelajar ke Eropa (Watt, 1997: 81).

Kemudian, masih menurut Watt, pada tahun 1839 di Mesir marak digalakkan pembukaan sekolah sipil dengan tipe pengajaran model Barat. Walaupun secara umum pemahaman bahwa sekolah dengan model demikian merupakan lembaga yang akan berumur pendek dan hanya penting bagi kajian sekuler keduniaan sangat kental dipegang sebagian besar orang Mesir sendiri. Ini bisa dilihat misalnya pada kasus protes ulama Mesir di tahun 1870 terhadap lembaga pendidikan *Darul Funun* salah satu sekolah bertipe Barat yang berencana memasukkan kajian *religious sciences* ke dalam kurikulum institusi

ini (Watt, 1981). Ini merupakan indikasi yang sangat jelas betapa masih kuatnya kalangan Islam memahami bahwa ilmu-ilmu Islam (agama) tidak layak dipersandingkan dengan ilmu-ilmu umum (*secular sciences*).

Krisis serupa juga terjadi pada lembaga al-Azhar yang secara luas dikenal sebagai khazanah penting pendidikan dunia Islam. Bayard Dogde mencatat bahwa al Azhar pernah berada pada posisi yang serba dilematis (Dogde, 1961: 180). Di satu sisi ia berhadapan dengan generasi muda dari *the atomic age*, dan lain sisi kuatnya kesadaran untuk mempertahankan keyakinan umat. Kondisi dilematis ini muncul nampaknya sebagai akibat perencanaan kurikulum lembaga pendidikan yang hanya mengakomodasi satu dimensi subyek kajian keilmuan. Sehingga ketika harus berpikir mengakodir perkembangan zaman, maka kurikulum yang cenderung tradisional memang menjadi persoalan.

Belum lagi misalnya, kalau berbicara soal pendekatan pendidikan yang dilakukan di dunia muslim. Nuansa pendekatan *top down* sangat kentara sekali, seperti yang dikemukakan M.M. Syarif ketika melihat pendekatan pendidikan yang dilakukan di Pakistan (Syarif, 1976: 67). Untuk kasus di Indonesia juga mengalami hal serupa, di mana secara pendekatan pendidikan, kebutuhan masyarakat sejak waktu yang cukup lama harus ditundukkan dengan kepentingan penguasa, di samping nuansa dikotomik masih sangat pekat mewamai sistem pendidikan di Indonesia sampai saat ini. Dalam sebuah penelitian Disertasinya, Abdurrahman Mas'ud berhasil mengidentifikasi kurikulum pendidikan madrasah (pesantren) sebagai lembaga pendidikan Islam tertua di Indonesia, yang secara umum masih berkuat pada aspek kajian tradisional Islam.

Misalnya untuk tingkat *Elementary level* sentral kajian di madrasah masih sekitar tentang kelas al-Qur'an. Pada *Middle level* para siswa mulai mengkaji kitab fiqh dengan tekanan pada mazhab Syafi'i seperti kitab Fath al-Qarib dan kitab Bidaya al-Hidayah dalam bidang etika yang ditulis oleh Imam al Ghazali. Untuk tingkat high level, kajian santri diarahkan pada kurikulum fiqh, tafsir, hadits, tauhid, falakiyyah, bahasa Arab dan tasawuf. Sedangkan bagi siswa pada tingkat paling tinggi (*highest level*), kajiannya mereka sudah memasuki tahapan tasawuf dengan kecenderungan pada *tariqat qadiriyya wa-Naqshabandiyah* dan *Shatariyya* (Mas'ud, 1995). Bahkan untuk konteks sekarangpun soal mutu pendidikan di Indonesia secara keseluruhan harus diakui masih mengalami banyak ketertinggalan (Boediono, 1997: 215).

Mengomentari fenomena pendidikan di dunia Islam seperti itu, Pervez Hoodbhoy dengan tegas menunjukkan doktrin keimanan Islam sebagai penyebab utama kondisi inferioritas ini, di mana secara general negara-negara Islam mengalami tingkat ketergantungan yang sangat tinggi terhadap ilmu pengetahuan dan teknologi Barat (Hoodboy, 1996: 97). Selanjutnya dengan cerdas, Pervez memetakan pandangan internal kalangan Islam dalam melihat problematika yang mereka hadapi ke dalam tiga tipologi pandangan, yaitu: restorasionis, rekonstruksionis, dan pragmatis.

Kaum restorasionis adalah kalangan Islam yang ingin memulihkan versi ideal masa lampau, dengan keyakinan bahwa semua kegagalan yang ada merupakan akibat penyimpangan terhadap jalan yang lurus. Pandangan ini harus diakui telah melahirkan gerakan fundamentalisme Islam. Pandangan yang bertentangan dengan pemahaman restorasionis ini adalah kaum rekonstruksionis yang lebih memilih penafsiran kembali keimanan Islam untuk kemudian mendamaikannya tuntutan peradaban modern dengan ajaran dan tradisi Islam. Kaum re-

konstruksionis melihat kegagalan Islam sebagai akibat kebekuan dan dogmatisme yang sangat kuat.

Sedangkan kaum pragmatis, sebagai kalangan mayoritas memiliki pandangan bahwa secara esensial prasyarat-prasyarat agama dan keimanan tidak berhubungan langsung dengan masalah kehidupan sains dan pengetahuan sekuler. Kalangan ini puas dengan hanya mengatakan bahwa sains tidak bertentangan dengan Islam tanpa ada upaya eksplorasi dan mencari temuan baru (Hoodboy, 1996). Dari ketiga tipologi pandangan muslim ini, secara jelas bisa dipahami peta pemikiran kaum muslim dalam melihat realitas tantangan pendidikan Islam.

Ketika sebagian besar kaum muslim bersikap pragmatis, berarti perjalanan menata konsep pendidikan Islam yang integratif dan lebih tercerahkan di dunia muslim umumnya merupakan proses yang masih panjang. Sehingga pemahaman keagamaan yang lebih progressif harus disosialisasikan secara luas dalam rangka mempercepat pengambilalihan supremasi intelektual Islam yang pernah hilang.

Pendidikan Islam dan Tantangan Global

Para futurolog hampir sepakat untuk mengatakan bahwa abad masa depan merupakan era baru yang secara mengejutkan akan menunjukkan serangkaian ledakan-ledakan global. Alvin Toffler dalam *The Third Wave*-nya menyebutkan bahwa abad ke-21 merupakan abad di mana sistem komunikasi manusia sudah menjangkau kisi-kisi terjauh dari sebuah hubungan antar manusia (Toffler, 1992: 5). Hampir tidak ada lagi tempat di dunia ini yang tidak mampu dijangkau oleh alat komunikasi. McLuhan mengatakan bahwa manusia abad modern sedang berada pada *the global village*. Dunia semakin mengecil.

Bagi negara-negara Asia, abad masa depan akan menjanjikan peran yang sangat besar untuk mengaktualisasikan segenap potensi yang dimilikinya, khususnya dalam konteks perdagangan dunia yang disebutnya dengan *renaissance* Asia (Naisbitt, 1995). Karena cepatnya arus komunikasi perdagangan berarti juga cepatnya arus pengenalan budaya dan gaya hidup global yang serba canggih. Dan Indonesia sebagai bagian dari Asia, sekaligus negara muslim tidak bisa dipisahkan dari akses ini.

Menurut Tilaar, paling tidak ada empat kekuatan global yang akan menyertai masyarakat masa depan. Pertama, kemajuan IPTEK terutama di bidang informasi serta inovasi-inovasi baru pada bidang teknologi. Kedua, perdagangan bebas yang ditunjang oleh kemajuan teknologi. Ketiga, kecenderungan kerjasama regional dan internasional yang tidak mengenal batas. Dan keempat, semakin disadarinya kehidupan bersama dan isu hak asasi manusia (Tilaar, 1999: 3). Isu teknologi dan perkembangan pengetahuan modern yang diletakkan sebagai kekuatan pertama dari power abad ke-21, dalam konteks pendidikan Islam harus dipahami secara obyektif, karena untuk yang satu ini sampai saat ini masih menjadi agenda besar dalam perdebatan teologis pemikiran kaum muslim.

Masyarakat muslim dalam melihat gejala perkembangan modern, harus diakui sebagian masih berada pada posisi menentang. Kalangan ini menolak modernitas karena peradaban modern lebih dipandang sebagai tatanan yang secara filosofis berakar dari pemikiran yang mengingkari nilai-nilai spiritual (Wahid, 1999). Dalam batasan tertentu, untuk kasus Indonesia, beberapa lembaga pesantren harus diakui sebagai agen ortodoksi Islam yang paling penting. Tetapi secara menggembirakan saat ini orang mulai berpikir untuk memformulasikan kembali konsepsi tentang pesantren dengan melibatkan nuansa modernitas ke dalam sistem pendidikan pesantren. Seperti yang per-

nah digagaskan oleh B. J. Habibie dan kalangan ICMI untuk mengembangkan pesantren untuk menanamkan apresiasi dan bahkan bibit keahlian dalam bidang sains dan teknologi (Azra, 1999: 48).

Semangat ortodoksi Islam jika dihadapkan dengan karakter peradaban global yang bercorak kompetitif memang tidak bisa diharapkan untuk memegang otoritas dan supremasi keunggulan di masa depan. Kecuali ada semacam kesadaran tinggi untuk segera menumbuhkan segala bentuk sikap dan watak dasar yang tidak progresif di kalangan kaum muslim sendiri. Proyek besar perubahan sikap atau semacam redefinisi pemahaman teologis ini sepertinya menjadi keharusan (wajib) dilakukan apabila ingin tetap *survive* di kancha pergaulan global. Sebabciri mega-kompetitif tidak akan pernah hilang dan bahkan telah menjadi prinsip hidup baru manusia masa depan karena keterbukaan dunia dan spirit manusia untuk melaksanakan sesuatu yang lebih baik dan terus menerus lebih baik (Tilaar, 1999: 35).

Akan tetapi menurut Azyumardi Azra, fenomena globalisasi yang ada sekarang tidak mesti dilihat sebagai gejala yang tanpa cacat, karena sesungguhnya teori *center-peripheri* masih sangat kuat mendinamisasi peradaban global. Dan jika hal ini benar berarti sedang terjadi *cultural imperialism* dari Barat ke negara berkembang bahkan terbelakang (Azra, 1999). Dalam konteks inilah sebenarnya pendidikan Islam perlu menata paradigma barunya dengan melihat kecenderungan global dan sekaligus mencermati prinsip-prinsip dasar pendidikan Islam yang menjadi ciri khasnya, terutama komitmen terhadap penjagaan *humanistic and spiritual value*.

Gejala global dengan intervensi yang sangat efektif dalam mempengaruhi budaya masyarakat dunia seperti yang dikhawatirkan Azra pada dasarnya sangat beralasan untuk diantisipasi. Dengan pemahaman seperti itu juga para pemikir muslim seperti Isma'il Raj'i

al-Faruqi secara mati-matian mendiskripsikan ancaman global dan imperialisasi Barat secara kultural untuk kemudian merekomendasikan kepada generasi muslim agar kembali memperkuat basis keimanan (tauhid), yang menurutnya harus menjadi asas semua pembentukan budaya dan peradaban manusia muslim.

Dalam kaitan itu al-Faruqi dengan tegas mengatakan bahwa saat ini sudah masanya cendekiawan muslim meninggalkan metode asal tiru dari Barat dengan segala pengingkarannya terhadap nilai kemanusiaan dan spiritualitas. Umat Islam harus menjadi umat yang cerdas dengan menata paradigma pendidikannya yang modern namun tetap berpijak pada asas moralitas islami yang paling dasar, yakni nilai-nilai tauhidik (al-Faruqi, 1995).

Harold H. Titus ketika membicarakan arti nilai, dalam konteks filosofis nampaknya sangat setuju jika persoalan ini menjadi hal yang dianggap penting oleh peradaban masa depan. Ia dengan nada putus asa menyayangkan bahwa penampilan budaya global dan modern cenderung mengabaikan nuansa nilai (*value*) ini. Tanpa tedeng aling-aling Titus mengatakan bahwa kebudayaan Barat telah berhasil mengalihkan pengetahuan tentang mesin-mesin dan teknologi. Tetapi tidak sukses mengalihkan warisan-warisan moral kebudayaan dan spiritual kepada generasinya (Titus, 1984).

Pendidikan Islam dalam konstelasi percaturan masa depan dengan melihat kecenderungan dan sekaligus ancaman sebagaimana yang didiskripsikan di atas sepertinya diharapkan mampu mengkombinasikan wacana modern dan tradisional dalam bentuk paradigma pendidikan yang dapat memformulasikan kepentingan kemanusiaan (*humanism*) dan kebutuhan akan kesejukan ilahi (*teologism*). Membuat konsep pendidikan yang berat sebelah seperti yang dirasakan selama ini hanya akan menambah kerusakan budaya manusia yang secara

fitrah memang sesungguhnya memiliki dualisme unsur itu. Proyek besar ini harus segera dimulai oleh kalangan muslim sebagai kelompok umat yang ditakdirkan sebagai umat terbaik bagi semua.

Rekonstruksi Sistem Pendidikan Islam: Suatu Upaya Pemberdayaan Menyongsong Abad 21

Suatu hal yang harus diakui bahwa sistem pendidikan Islam yang ada secara umum hanya mampu melahirkan sosok manusia terdidik secara afeksi. Pelaksanaan Pendidikan Islam dalam kaitan dengan moralitas dan sikap individual dengan jujur harus dipahami sebagai kesuksesan besar yang tidak perlu diragukan. Tetapi jika sudah dihadapkan dengan diskursus kajian modern sistem pendidikan Islam cenderung terkesan lesu darah. Fenomena seperti itu tidak bisa dilihat dari perwakilan semangat Islam yang secara teologis sebenarnya sangat berpotensi menempatkan manusia muslim sebagai khalifah Tuhan di bumi. Pengertian khalifah Tuhan di bumi dalam definisi ini mengandung tanggung jawab manusia untuk selalu mengembangkan rekayasa progresif dalam menata sistem kehidupan di bumi. Dalam pengertian ini pengembangan teknologi yang dengan segala proyeksi menuju kemajuan bagi efektifitas adalah bagian dari pemenuhan prinsip kekhalifahan manusia.

Menurut Fazlur Rahman, untuk wacana pendidikan Islam masa depan setidaknya ada tiga hal yang harus didefinisikan. Pertama, tujuan pendidikan Islam yang bersifat defensif dan cenderung berorientasi hanya kepada kehidupan akhirat harus segera diubah. Kedua, beban psikologis umat Islam dalam menghadapi Barat harus dihilangkan. Ketiga, sikap negatif kaum muslim terhadap ilmu pengetahuan Barat juga semestinya dibuang (Muhaimin, 1999: 105).

Pelaksanaan pendidikan Islam dalam tataran pragmatis selama ini sesungguhnya mengalami *gap* yang cukup besar jika dikaitkan

dengan nilai-nilai dasar kefilosofan pendidikan Islam. Bagi Muslim A. Kadir dalam tataran perumusan konsep keilmuan Islam, unsur hipotetis dan verifikatif dalam metode Barat dapat diterima, karena lebih menjamin tercapainya tujuan ilmu secara efektif dan benar. Hanya saja dalam dimensi ontologis dan axiologisnya harus mengalami perubahan mendasar, sebab Islam memandang empiris dan rasio sebagai bagian integral dari eksistensi Ilahi sehingga tujuan atau axiologi ilmu tidak bisa dilepaskan dari kehendak-Nya (Thoha, 1988).

Dalam rangka menjembatani gap dari kekeliruan merumuskan konsep pendidikan, al-Faruqi melalui *vision* yang kemukakan-nya paling tidak meletakkan lima agenda mendasar yang disebutnya dengan rencana kerja islamisasi pengetahuan yang harus dicermati dalam menata paradigma pendidikan. Pertama, penguasaan disiplin ilmu modern. Kedua, penguasaan khazanah Islam. Ketiga, Penentuan relevansi Islam bagi masing-masing bidang modern. Keempat, pencarian sintesa kreatif antara khazanah Islam dengan ilmu modern. Dan kelima, pengarah aliran pemikiran Islam ke jalan-jalan yang mencapai pemenuhan pola rencana Allah (al-Faruqi, 1995). Rekomendasi al-Faruqi ini dapat dikatakan sebagai sebuah upaya menuju model pendidikan terpadu, di mana pembinaan keimanan dan pengetahuan diharapkan bisa dilakukan (Wahid, 1999).

Konsekwensi lanjutan dari upaya reformulasi konsep pendidikan untuk masa depan ini hams juga melibatkan semua komponen pendidikan. Unsur guru, siswa, sarana, metode, dan seterusnya merupakan elemen praktis yang sangat vital dalam menentukan gerak perubahan dan kemajuan dari gerakan pembaharuan pendidikan Islam. Dalam konteks masa depan menurut Tilaar, guru tidak bisa tidak harus memiliki kepribadian yang matang dan berkembang (*mature and developing personality*), di samping menguasai iptek, skill dalam memacu semangat belajar siswa, serta keinginan untuk selalu

mengembangkan profesionalisme (Tilaar, 1999). Wacana lama praktik pendidikan Islam yang memosisikan siswa sebagai obyek yang selalu *nrimo* dan terkesan pasif adalah salah satu bentuk pengingkaran dari konsep “murid” dalam diskursus pendidikan Islam. Sebab guru memiliki tanggungjawab terhadap perkembangan anak didik dengan mengupayakan perkembangan seluruh potensi termasuk afeksi, kognisi, dan psikomotoriknya (Tafsir, 1992): 74-75).

Dari sisi anak didik, ada kecenderungan konsep lama pendidikan Islam melahirkan seorang muslim yang saleh dan taat, tetapi pada waktu yang sama juga dapat menjadi pemerias, koruptor, penipu, dan seterusnya (Mudjib, 1993: 234). Gejala ini menurut Fazlur Rahman sangat berkaitan erat dengan pola pengajaran. Dalam konteks kasus seperti di atas, menurut Rahman anak didik harus diberi pengajaran al-Qur’an melalui metode yang memungkinkan anak untuk menjadikan al-Qur’an sebagai rujukan dalam segala tindakannya. Untuk itu ada dua tahap yang harus dilakukan, yaitu: memahami makna dari pernyataan Qur’an dengan mengkaji situasi dan problem historisnya, dan selanjutnya mengeneralisasikan jawaban spesifik al-Qur’an dan menyatakannya sebagai pernyataan-pernyataan yang memiliki tujuan moral dan sosial umum yang dapat disaring dari ayat dengan latar belakang sosio historis (Rahman, 1984: 6). Model pendekatan memahami al-Qur’an seperti ini menurut Amin Abdullah merupakan pendekatan yang bijak karena melihat realitas al-Qur’an dalam bingkai historisitas sekaligus normativitas (Abdullah, 1999).

Memahami al-Qur’an hanya dalam satu sisi saja adalah sikap ketidakutuhan dalam mencermati makna ayat-ayat Tuhan. Pengertian menyongsong abad 21 dalam tataran merekonstruksi sistem pendidikan Islam tidak berarti harus meninggalkan wacana normativitas Islam, sebab pada dasarnya, sebagaimana yang dikemukakan Muhaimin mengutip Hossein Nasr, bahwa sisi ini sangat efektif sebagai solusi

alternatif membebaskan manusia modern (Muhaimin, 1999). Dalam kategori ini, seperti yang ditegaskan Mastuhu, bahwa Islam sebagai kekuatan iman dan takwa merupakan sesuatu yang sudah final (Mastuhu, 1999).

Selanjutnya Mastuhu menambahkan, bahwa dalam rangka menemukan jati diri dalam menyongsong masa depan lembaga pendidikan baik di rumah, sekolah dan masyarakat harus menumbuhkembangkan sikap seperti: *copying* (memahami gejala), *accomodating* (menerima pendapat luar yang baik), *anticipating* (kemampuan mengantisipasi apa yang akan terjadi), *reorienting* (mendefinisikan orientasi), *selecting* (memilah-milah yang terbenar dan terbaik), *managing* (kemampuan mengelola dan mengendalikan), *developing* (kemampuan mengembangkan pelajaran), dan kemampuan berijtihad (Mastuhu, 1999). Untuk yang terakhir nampaknya suatu kemampuan yang sudah sejak lama kaum muslim merasa alergi melakukannya. Sehingga untuk waktu yang lama juga peradaban kaum muslim mengalami keteringgalan.

Berkaitan dengan sikap yang perlu diinternalisasikan di atas, agenda pendidikan Islam yang akan datang perlu juga diarahkan kepada penguatan paradigma dialogis, pengembangan kurikulum, mengembangkan keunggulan kompetitif, dan pengadaan serta perbaikan kualitas guru. Menurut Irsjad Djuwaeli, penguatan paradigma dialogis merupakan dasar-dasar pembelajaran yang komunikatif dan interaktif, yang secara individual mengantarkan anak didik memiliki sikap rendah hati, cinta sesama, saling percaya, dan mampu memecahkan problem (Djuwaeli, 1988: 144-165).

Pengembangan nuansa dialogis di kalangan siswa dalam praktik pendidikan Islam memang cenderung diabaikan, yang selanjutnya menempatkan sosok guru sebagai posisi sentral dari sumber

kebenaran. Fenomena ini dipastikan berimplikasi pada keringnya kreativitas dan daya kritis siswa untuk berijtihad dan melakukan inovasi. Stagnasi pemikiran yang terjadi di dunia Islam merupakan konsekuensi logis dari pola dan model pendidikan muslim yang untuk wacana masa depan mendesak direformulasi. Sosok guru masa depan dituntut memiliki komitmen yang berorientasi pada pengembangan semua potensi internal siswa.

Sisi lain yang perlu diberdayakan dalam pendidikan Islam adalah penegasan hierarki nilai dan merumuskan kembali konsep ilmu-ilmu sosial dan alam serta kemanusiaan (Ashraf, 1996: 19). Kerangka pandang kaum muslim terhadap kajian sosial dan kealaman tidak perlu lagi dipertentangkan dengan posisi kajian ilmu keagamaan. Karena keruwetan dan pangkal persoalan keilmuan dalam Islam dalam konteks pelaksanaan pendidikan adalah berawal dari pemisahan seperti ini.

Wawasan integratif yang memandang khazanah kajian ilmu sebagai satu kesatuan utuh dalam memahami realitas dan rahasia Tuhan adalah opini utama yang harus disosialisasikan kepada kalangan muslim secepatnya. Sebab perjalanan bola globalisasi yang selalu ke depan, jika tidak diiringi oleh kesiapan menghadapinya tentu akan menawarkan problem yang lebih rumit lagi. Oleh karena itu tidak ada pilihan lain bagi pendidikan Islam selain membenah diri secara menyeluruh menyangkut semua komponennya. Adagium yang sangat berkembang di kalangan kaum muslim "*al-mukhafazdaiu 'alal qadim as salih wa akhzu bil jadid al-aslah*" adalah sangat relevan untuk memompa semangat inovatif dengan tidak meninggalkan nilai-nilai dasar sebagai jati diri. Sikap takut berbuat dan mengadakan perbaikan harus dihilangkan dari kaum muslim. Untuk itu kemampuan metodologis dan rekayasa empiris merupakan salah satu instrumen yang harus dikuasai.

Sebagai catatan ada beberapa hal yang penting direfleksikan sebagai berikut, bahwa pendidikan Islam pada tataran konsep kefilosofan merupakan tatanan pendidikan yang memandang manusia sebagai subjek yang memiliki potensi menjaga eksistensi bumi. Dalam kerangka itu Islam memiliki prinsip-prinsip pengembangan potensi kemanusiaan dan alam yang secara integratif bemuansa teologis dan antroposentris sekaligus.

Peradaban modern sebagai budaya antroposentris yang diperkenalkan Barat tidak bisa disangkal akan terus mempengaruhi penampilan manusia. Dampak berupa gejala kegersangan batin dan kejiwaan manusia modern adalah konsekuensi dari itu. Bahkan Pendidikan di dunia muslimpun secara berurat berakar mengadopsi konsep Barat yang dikotomis dan tidak utuh ini. Dalam batasan tertentu fenomena ini merupakan problem besar yang harus diatasi oleh pemikiran pendidikan Islam.

Sementara dari sisi internal, kalangan muslim sendiri masih mempunyai kendala terhadap sikap yang mewamai cara pandang mereka terhadap realitas modern. Tak ayal lagi ini menjadi penghambat utama kreativitas muslim dalam menata peradabannya. Oleh karena itu dalam tataran upaya memberdayakan sistem pendidikan Islam agenda yang harus dilakukan adalah memperbaiki sikap mental dan cara pandang kaum muslim dalam melihat realitas kemajuan modern.

Semua komponen pendidikan harus direformulasikan kembali termasuk pencermatan terhadap nuansa dialogis dalam pendidikan Islam. Posisi siswa atau anak didik, guru, dan suasana belajar dalam kerangka menyongsong abad 21 harus diarahkan pada pengembangan masing-masing potensinya, dengan menawarkan manajemen yang baik.

Kerangka pikir muslim yang cenderung bemuansa apolo-gis dan menggunakan pendekatan normatif tradisional untuk agenda masa depan perlu dilengkapi dengan perangkat metodologis empirik, sebagai bagian dari usaha mengembalikan ketertinggalan dari sisi teknologi dan ilmu pengetahuan modem. Analisis yang bersifat normatif semakin dirasakan dapat memenjarakan kreativitas kaum muslim. Dalam hubungan ini rencana pemberdayaan sistem pendidikan Islam nampaknya berhadapan dengan problem dan realitas obyektif umat yang tidak ringan Kegigihan semua kalangan internal kaum muslim menjadi faktor yang sangat menentukan keberhasilan proyek besar ini. Upaya pemberdayaan pendidikan Islam harus dipahami dalam konteks mengembalikan supremasi dan keunggulan yang pada waktu awalnya pernah dimiliki Islam. Sebab dengan berpijak dari pemahaman seperti itu, diharapkan bentukan reformulasi yang akan ditata tidak tercerabut dari akar sejarah kegemilangan Islam yang sangat konsisten dan kuat memegang prinsip-prinsip moralitas dalam mengkonstruksi peradabannya.



Desentralisasi: Harapan dan Tantangan Dunia Pendidikan Islam

Desentralisasi adalah isu yang menarik diperbincangkan banyak kalangan di tanah air sebagai sebuah wacana yang digulirkan untuk mengimbangi hegemoni konsep sentralistik (sentralisasi) yang telah berurat berakar diberlakukan di Indonesia sejak kurun waktu yang lama. Sistem desentralisasi ini di beberapa negara Asia semisal Jepang ternyata telah dilaksanakan dalam waktu yang cukup lama yakni sebelum Perang Dunia II. Bahkan negara Jepang justru telah menerapkan konsep desentralisasi dengan kombinasi yang khas antara gaya khas Eropa dan gaya Amerika Serikat. Sistem otonomi daerah yang diterapkan di Jepang awalnya bertipe sentralisasi ala Eropa Daratan (seperti Prancis dan Rusia), dan setelah Perang Dunia II, tipe otonomi daerah di Jepang menjadi bercorak demokratis ala Amerika (Irewati & Widyahartono, 2001).

Urgensi diperbincangkannya wacana ini untuk menyadarkan kita akan pentingnya membangun sebuah dialog konsep yang pada

gilirannya diharapkan dapat menjadi dasar bagi perbaikan konsep dan reformasi sistem penyelenggaraan sosial, termasuk di dalamnya penyelenggaraan pendidikan.

Terma desentralisasi merupakan pelimpahan kewenangan yang lebih besar kepada daerah atau sering dikenal dengan otonomi daerah jika berhasil direalisasikan dipastikan akan berpengaruh pada semua dimensi dan pranata-pranata sosial, termasuk dunia pendidikan. Untuk kasus Indonesia, desentralisasi pendidikan dipandang perlu diperjuangkan sebagai tahapan awal mempersiapkan kualitas bangsa ini menghadapi konstelasi global yang semakin pesat perkembangannya. Hal ini dirasakan mendesak setelah mengetahui bahwa sistem penyelenggaraan pendidikan sentralistik yang lebih banyak didominasi oleh kebijakan dan kewenangan pusat dalam pengaturan persoalan-persoalan pendidikan yang ada dipandang kurang relevan dikembangkan jika dihadapkan dengan tujuan-tujuan demokrasi pendidikan. Selain itu, konsep sentralistik di samping terkesan mengabaikan peran lokal, juga dianggap berpotensi melemahkan untuk tidak mengatakan mematikan semangat kreativitas daerah yang dalam sistem demokratis-desentralistik justru dipacu untuk berkompetisi secara sehat dan mandiri.

Wacana desentralisasi atau otonomi pendidikan ini dimunculkan sebagai antisipasi terhadap tantangan masa depan yang semakin kompetitif di mana perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dengan pesat menunjukkan temuan-temuan mutakhir yang semakin canggih. Realitas perkembangan ini tentu membutuhkan kesiapan manusia Indonesia untuk mengambil peran sebagai pelaku pada arus perkembangan itu. Untuk itu semangat kompetitif dan spirit curiositas yang tinggi sangat dibutuhkan. Sedangkan semangat kemajuan dan progresivitas selalu muncul dengan baik dalam suasana yang kondusif dan bebas, dan bukan pada kondisi sosial yang selalu menekan (*refres-*

sive) dan menindas, sebagai akibat lanjutan dari penerapan pengelolaan sosial yang dilakukan secara sentralistik-memusat.

Jika mengacu pada konsekuensi-konsekuensi yang terdapat dalam konsep desentralisasi dapat dipastikan bahwa sistem ini lebih berpeluang untuk semakin cepatnya proses penyelesaian problem-problem pendidikan di daerah dengan tidak terlalu membebani pemerintah pusat. Meskipun demikian, tentu ada beberapa kelemahan yang terdapat dalam sistem ini, terutama jika dihubungkan dengan kesiapan daerah dan kondisi riil lokal yang kenyataannya tidak selalu memiliki potensi-potensi yang baik yang dapat dikembangkan dengan mudah. Akan tetapi, dalam hal ini penulis setuju jika ada pernyataan bahwa kepada siapa lagi persoalan-persoalan itu harus diserahkan dan diselesaikan jika tidak oleh yang bersangkutan, karena merekalah yang sesungguhnya yang lebih mengetahui problem dan potensi solusinya.

Saat ini kita perlu melakukan pemetaan sekitar wacana desentralisasi atau otonomi daerah dalam kaitannya dengan pelaksanaan otonomi pendidikan yang secara spesifik pembahasan ini akan diarahkan pada sebuah pertanyaan kunci, bagaimana bentuk pelaksanaan otonomi pendidikan dan apa saja tantangan dan harapan dari penerapan otonomi pendidikan ini. Pemetaan ini dipandang penting dikemukakan sebagai sebuah penetrasi kesadaran kita untuk memasuki era baru dengan ciri dan karakteristik sosial yang amat berbeda dengan realitas sosial yang selama ini melingkupi kita secara sentralistik-menekan.

Sekitar Wacana Desentralisasi Pendidikan

Di Indonesia diskursus desentralisasi semakin mengemuka dan secara bersemangat diperbincangkan peluang penerapannya setelah dikeluarkannya Undang-undang Nomor 2 tahun 1999 tentang Pemerintahan Daerah dan Undang-undang Nomor 25 tahun 1999 tentang

Perimbangan Keuangan antara Pemerintah Pusat dan Daerah. Untuk melaksanakan UU Nomor 22 tahun 1999, telah dikeluarkan Peraturan Pemerintah Nomor 25 tahun 2000 tentang Kewenangan Pemerintah dan Kewenangan Provinsi sebagai Daerah Otonom, pada tanggal 6 Mei 2000.

Dengan diundangkannya UU di atas menunjukkan kuatnya komitmen pemerintah untuk melakukan perbaikan dalam segi penyelenggaraan manajemen sosial di negeri ini. Menurut Fiske, sekurang-kurangnya ada empat alasan rasional diterapkannya sistem desentralisasi sebagai sistem penyelenggaraan sistem sosial, termasuk pendidikan. Pertama, alasan politis, yakni untuk mempertahankan stabilitas dalam rangka memperoleh legitimasi pemerintah pusat dari masyarakat daerah, sebagai wujud penerapan ideologi sosialis dan *laissez-faire* dan untuk menumbuhkan kehidupan demokrasi. Kedua, alasan sosio-kultural, yakni untuk memberdayakan potensi masyarakat lokal. Ketiga, alasan teknis administratif dan paedagogis, seperti untuk memangkas manajemen lapisan tengah agar dapat membayar gaji guru tepat waktu atau untuk meningkatkan antusiasme guru dalam proses belajar mengajar. Keempat, alasan ekonomis-finansial, seperti meningkatkan sumber daya tambahan untuk pembiayaan pendidikan dan sebagai alat pembangunan ekonomi (Fiske, 1998: 24-47).

Akan tetapi untuk kasus penerapan sistem desentralisasi pendidikan di Indonesia oleh beberapa pengamat justru melihatnya sebagai gejala keputusan pemerintah dalam menghadapi persoalan keuangan. Seperti yang dikemukakan Kacung Marijan (2001) misalnya, ia justru lebih melihat alasan dilaksanakannya otonomi pendidikan, khususnya desentralisasi pendidikan perguruan tinggi lebih karena alasan ekonomis finansial. Hal ini dapat dilihat secara jelas dari titik berat otonomi Perguruan Tinggi yang lebih mengemukakan alasan untuk efisiensi dan efektivitas dari pada alasan untuk pengembangan

ilmu pengetahuan dan teknologi. Padahal seharusnya sistem otonomi pendidikan lebih diarahkan untuk menumbuhkan semangat kompetitif di kalangan civitas akademika di perguruan tinggi dalam mengembangkan riset dan sisi-sisi keilmuan lainnya secara lebih leluasa.

Kekurangpuasan beberapa kalangan seperti Marijan, nampaknya cukup beralasan karena secara normatif pengertian desentralisasi menurut Soemardi HS (1990: 26) merupakan sebuah dorongan untuk meningkatkan kemampuan lokal (daerah) agar berpartisipasi secara aktif dalam upaya pembangunan daerah, serta memberikan kesempatan lebih luas kepada daerah untuk membuat perencanaan dan mengambil keputusan kebijaksanaan sendiri dalam menghadapi persoalan-persoalan mereka sendiri. Hampir senada dengan Soemardi, Fakry Gaffar (1990) mengemukakan pengertian desentralisasi sebagai sistem manajemen untuk mewujudkan pembangunan pendidikan yang menekankan pada keberagaman, dan sekaligus sebagai pelimpahan wewenang dan kekuasaan dalam pembuatan keputusan untuk memecahkan berbagai problematika sebagai akibat ketidaksamaan geografis dan budaya, baik menyangkut substansi nasional, internasional atau universal sekalipun.

Menurut Slater terma sentralisasi dan desentralisasi pada dasarnya hanya sekedar penggambaran pembagian kekuasaan dalam organisasi atau sistem sosial. Gambaran tersebut sebenarnya masih rancu karena interpretasi yang bernada emosional dalam terminologi strukturalis (Slater in Beare & Boyd, 1993: 175-180). Kerancuan itu dapat dipahami karena pembagian kekuasaan itu merupakan suatu proses yang sangat politis, dalam arti distribusi kekuasaan itu tentu berpengaruh terhadap pergeseran pengelolaan berbagai sumber daya yang terbatas untuk memenuhi berbagai kepentingan yang saling bersaing. Dalam konteks pemerintahan, distribusi kekuasaan tersebut melibatkan otoritas lokal dan otoritas yang lebih tinggi, yakni Pusat.

Oleh karena itu wajar apabila sentralisasi dan desentralisasi dipandang sebagai dua kontinum pusat kekuasaan semata-mata dan bukan sebagai strategi manajemen (Wibowo, 2000: 13).

Dari beberapa pengertian yang dikemukakan, secara filosofis jelas bahwa sistem desentralisasi sebenarnya berpeluang untuk lebih terberdayakannya potensi lokal di samping sebagai jalan keluar yang jitu untuk menghindari kelemahan-kelemahan yang terdapat pada sistem sentralistik. Di antara kelemahan-kelemahan yang terkandung sistem pengelolaan pendidikan secara sentralistik, menurut Udik Budi Wibowo (2000) setidaknya dapat dipetakan sebagai berikut: pertama, keadaan geografis dan demografis Indonesia sebagai negara kepulauan dengan wilayah penyebarannya yang sangat luas, dengan konsekuensi besarnya jumlah satuan-satuan pelaksana pendidikan yang harus dikelola, besarnya jarak geografis dan administratif antara satuan-satuan utama Depdiknas di Pusat dengan satuan-satuan pelaksana pendidikan, sukarnya satuan-satuan administratif pusat untuk mengakses gambaran akurat mengenai kebutuhan-kebutuhan riil pendidikan di daerah dan sumber daya yang dibutuhkan, sehingga sulit untuk mengambil keputusan yang tepat tentang alokasi sumber daya pendidikan bagi satuan-satuan pelaksana pendidikan secara rinci, Kedua, adanya perbedaan yang bermakna antara provinsi dalam hal tingkat perkembangannya yang tercermin pada tingkat perkembangan pendidikan, tersedianya sumber daya administratif dan pendidikan lokal serta keadaan sarana dan prasarana perekonomian. Hal ini menimbulkan persoalan-persoalan di daerah-daerah tertentu menyangkut pemenuhan kebutuhan sumber daya, baik untuk keperluan administratif, penyelenggara pendidikan, maupun penyelenggaraan komunikasi yang harus ditangani secara khusus. Ketiga, pengelolaan sumber dana, sumber daya manusia dan sarana prasarana oleh satuan-satuan yang berbeda baik pada tingkat satuan supra struktur (BAPPENASB, KN, Kementerian

Keuangan), tingkat pusat Depdiknas, maupun pada tingkat provinsi (Kanwil). Sedangkan di satuan-satuan pelaksana pendidikan, sumber daya diperlukan dalam keterpaduan jenis, jumlah, mutu dan waktu penerimaannya karena keterkaitan mereka dalam penggunaannya untuk melaksanakan program pendidikan yang telah ditentukan. Selanjutnya penentuan dan pengelolaan operasional program-program pendidikan yang merupakan dasar bagi perencanaan dan pengalokasian sumber daya pendidikan terletak di tangan Direktorat-direktorat Jenderal bidang pendidikan.

Dengan diterapkan sistem desentralisasi berarti kendala-kendala operasional yang sering dihadapi oleh sistem sentralistik sedikit banyak dapat diatasi. Selan itu, pengelolaan yang dilakukan oleh institusi yang paling dekat dengan daerah lebih memungkinkan untuk memberikan layanan pendidikan yang lebih berkualitas kepada masyarakat. Kenyataan seperti inilah yang oleh Wirt dan Kirst disebut sebagai penyelenggaraan pendidikan yang lebih baik (*better education would be possible if more locally based*), karena lebih berorientasi pada pemutusan problem pendidikan secara mendasar pada level masyarakat (Wirt & Kirst, 1982: 147) .

Dari sekilas paparan mengenai keutamaan sistem desentralisasi dalam dimensi pendidikan semakin tampak optimisme penerapan sistem ini sebagai tawaran alternatif utama mengeliminasi persoalan-persoalan pendidikan masyarakat. Namun pertanyaannya kemudian adalah apakah semudah itu penerapan sistem desentralisasi pendidikan ini. Yoyon Suryono, dalam sebuah tulisannya berusaha secara imbang dan jernih dalam melihat dan memahami konsep desentralisasi dalam penerapannya, terutama untuk kasus di Indonesia. Bagi Suryono, ada kesulitan untuk menjelaskan arah kebijakan otonomi di bidang pendidikan. Pertama, kesulitan muncul karena ada dua bingkai otonomi yang berbeda, yakni *frame* otonomi daerah dan *frame* otonomi

pendidikan. Kedua, kesulitan karena masih kurang jelasnya muatan otonomi pendidikan. Ketiga, kesulitan pada usaha menangkap kebijakan itu sendiri: kebijakan siapa dan pada level mana, sehingga sulit ditentukan ke mana arahnya (Suryono, 2000).

Kesulitan-kesulitan untuk menjelaskan arah kebijakan otonomi atau desentralisasi seperti yang dikemukakan Suyono di atas dapat dilacak dari beberapa arah kebijakan otonomi pendidikan dalam konteks otonomi daerah sebagai berikut, di antaranya pertama, secara general otonomi pendidikan menuju pada upaya meningkatkan mutu pendidikan sebagai jawaban atas “kekeliruan” kita selama lebih dari dua puluh tahun bergelut dengan persoalan-persoalan kuantitas. Kedua, pada sisi otonomi daerah, otonomi pendidikan mengarah pada menipisnya kewenangan pemerintah pusat dan membengkaknya kewenangan daerah otonom (baik provinsi, kabupaten, maupun kota), atas bidang pemerintahan berlabel pendidikan yang harus disertai dengan tumbuhnya pemberdayaan dan partisipasi masyarakat. Ketiga, terdapat potensi tarik menarik antara otonomi pendidikan dalam konteks otonomi daerah dalam menempatkan kepentingan ekonomik dan finansial sebagai kekuatan tarik menarik antara pemerintah daerah otonom dengan institusi pendidikan. Keempat, kejelasan tempat bagi institusi-institusi pendidikan perlu diformulasikan agar otonomi pendidikan dapat berjalan pada relnya. Dalam format otonomi daerah, wilayah provinsi memiliki otonomi terbatas, sedangkan wilayah kabupaten dan kota memiliki otonomi luas dan utuh. Kelima, pada tingkat persekolahan, otonomi pendidikan berjalan atas dasar desentralisasi dan prinsip *school based management* atau manajemen berbasis sekolah (MBS) pada tingkat pendidikan dasar dan menengah; penataan kelembagaan pada level dan tempat yang tepat menjadi faktor kunci keberhasilan otonomi pendidikan. Keenam, sudah selayaknya jika kebijakan otonomi pendidikan harus bergandengan dengan kebijakan

akuntabilitas terutama yang berkaitan dengan mekanisme pendanaan atau pembiayaan pendidikan. Ketujuh, pada level pendidikan tinggi, kebijakan otonomi pendidikan masih tetap berada dalam kerangka otonomi keilmuan, otonomi tidak terbatas pada pengelolaan perguruan tinggi, dan otonomi perguruan tinggi menuju perguruan tinggi berbadan hukum dalam wacana paradigma baru manajemen pendidikan tinggi yang format implementasinya masih dalam tahap pencarian bentuk. Kedelapan, dalam konteks otonomi daerah, kebijakan otonomi pendidikan tinggi dapat ditempatkan bukan pada kepentingan daerah semata-mata melainkan pada kenyataan bahwa pendidikan tinggi adalah aset nasional. Kesembilan, secara makro, apapun yang terkandung di dalamnya, otonomi pendidikan tinggi haruslah menonjolkan keunggulan-keunggulan perguruan tinggi baik sebagai kekuatan moral, kekuatan ekonomi, bahkan bisa menjadi kekuatan politik yang mampu mewarnai mozaik perjalanan bangsa dan negara dalam mewujudkan pengelolaan yang bersih (*clean governance*)

Pemetaan Suryono terhadap kemungkinan tertumpang tindih dalam menentukan arah kebijakan otonomi daerah di satu sisi dan otonomi pendidikan di sisi lain, menarik dicermati sebagai acuan memformulasikan arah kebijakan masing-masing wilayah otonomi itu. Sebab tidak menutup kemungkinan “ketidakjelasan” arah kebijakan ini justru menjadi batu sandungan yang signifikan bagi efektivitas penerapan otonomi pendidikan.

Menurut Fransisca Kemmerer, sekurang-kurangnya ada empat bentuk desentralisasi (pendidikan). Pertama, dekonsentrasi, yakni pengalihan kewenangan ke pengaturan tingkat yang lebih rendah dalam jajaran birokrasi pusat. Kedua, pendelegasian, yaitu pengalihan kewenangan ke badan quasi pemerintah atau badan yang dikelola secara publik. Ketiga, devolusi, yakni pengalihan kewenangan ke unit pemerintah daerah. Keempat, swastanisasi, berupa pendelegasi-

an kewenangan ke badan usaha swasta atau perorangan (Kemmerer, 1996). Dalam kasus pembicaraan desentralisasi pendidikan di Indonesia sejauh yang telah dilakukan nampaknya cenderung mengambil bentuk yang terakhir, swastanisasi. Selain tidak terlalu rumit, bentuk ini terkesan hanya sekedar pemindahan pelimpahan kewajiban dari urusan pemerintah menjadi urusan masyarakat. Jika ini yang menjadi kecenderungan dari desentralisasi pendidikan kita, menurut Kacung Marijan, akan terjadi implikasi yang sangat besar dari konsekuensi itu. Di antara yang menjadi keprihatinan Marijan adalah semakin tumbuhnya gejala elitisme kampus.

Fenomena semacam elitisme kampus yang ditakutkan beberapa kalangan sebagai konsekuensi desentralisasi pendidikan, khususnya dalam konteks otonomi pendidikan di Perguruan Tinggi (PT) ini dapat dengan mudah terjadi karena dengan kebijakan itu PT dituntut untuk swadana dalam menjalankan kegiatan kampus. Untuk itu, hal yang paling mudah dilakukan untuk mengoperasikan aktivitas akademik dengan baik adalah melalui kenaikan SPP bagi mahasiswa. Sebab untuk diingat, setelah otonomi dipastikan tidak ada perbedaan yang berarti antara SPP di PT Swasta populer dan SPP di PT Negeri. Dampak sosial selanjutnya dari realitas itu adalah semakin berkurangnya kesempatan anak-anak dari kalangan menengah ke bawah untuk menengam pendidikan yang lebih berkualitas. Padahal secara filosofis, lembaga pendidikan tinggi merupakan salah satu instrumen pokok bagi kalangan menengah ke bawah untuk mengalami mobilitas vertikal. Dan jika ini terjadi, maka tujuan mendasar awal dari diterapkannya desentralisasi untuk meningkatkan efektivitas menuju kualitas bangsa, agaknya perlu dipertanyakan. Atau setidaknya kesiapan semua pihak untuk memikirkan secara serius gagasan desentralisasi ini menjadi semakin penting posisinya. Sebab seperti yang sinyalir Suyata, sangat boleh jadi desentralisasi menjadi terhambat oleh keti-

daksiapan melaksanakannya seperti personil, dana, kelembagaan, dan dukungan secara substantif baik dari atas maupun dari bawah sendiri, atau disebabkan karena kekurang- matangan dalam merencanakan konsep desentralisasi ini untuk situasi di masing-masing negara (Suyata, 1998).

Desentralisasi Pendidikan: Peluang dan Tantangan Aplikasinya

Menurut Yoyon Suryono, secara umum desentralisasi (otonomi) pendidikan berada dalam dua kawasan besar, otonomi pendidikan persekolahan dan otonomi pendidikan perguruan tinggi (Suryono, 2000). Otonomi pendidikan di kawasan persekolahan dapat bemuansa dekonsentrasi, delegasi, devolusi, atau privatisasi. Pada level lain, otonomi pendidikan persekolahan berlabel “*school based management*” atau “*school site management*” dengan fokus perhatian pada pengambilan keputusan pendidikan, proses belajar mengajar, sampai pada sistem pendidikan.

Untuk kasus persekolahan di Indonesia, seperti yang dilaporkan Bank Dunia (*World Bank Report*), praktik otonomi pendidikan pada level sekolah dasar (SD) justru telah dilakukan pada tingkat kabupaten, di mana para Bupati sebagai kepala daerah di tingkat kabupaten memiliki tanggung jawab untuk melaksanakan program wajib belajar sembilan tahun (World Bank, 1997). Meskipun belum maksimal pengelolaannya, akan tetapi program ini cukup efektif memberikan kesadaran baru bagi masyarakat tentang pentingnya partisipasi mereka dalam penyelenggaraan pendidikan. Bentuk partisipasi semacam ini akan lebih ideal jika berlanjut pada level-level pendidikan yang lebih tinggi. Karena sesungguhnya banyak pengalaman menunjukkan betapa signifikannya faktor budaya yang berkembang di masyarakat termasuk kultur kepedulian masyarakat seperti nilai-nilai progresi-

vititas yang hidup di masyarakat, untuk berperan sebagai faktor penunjang atau justru sebagai faktor penghambat proses desentralisasi pendidikan ini. Dengan mengutip Kemmerer, Suyata mencatat kendala desentralisasi terletak pada kelambanan penguasa pusat sebagai resistensi pasif dan keengganan elit lokal termasuk masyarakat pada umumnya untuk mendukung desentralisasi tersebut (Suyata, 1999).

Karena keberhasilan dan ketidakefektifan—untuk tidak mengatakan kegagalan—desentralisasi sangat tergantung dari komitmen pemerintah pusat dan masyarakat lokal, maka seperti halnya perlu menentukan beberapa kriteria pengembangan baru untuk memperlancar penerapan desentralisasi. Untuk kasus otonomi pendidikan persekolahan, menurut Don Adams, institusi sekolah mendesak untuk menginternalisasikan dan mengembangkan peranan baru dengan *new skill* yang meliputi: pertama, membangun kebutuhan untuk perbaikan terutama jika suplai terbatas (*limited*). Kedua, mengusahakan sumber-sumber lokal. Ketiga, partisipasi dan berbagai informasi. Keempat, mengenali stakeholders. Kelima, pembagian kerja antar anggota stakeholders. Keenam, mengadakan diagnosis tentang kebutuhan dan dukungan masyarakat. Ketujuh, mengenali organisasi lokal yang ada. Kedelapan, merumuskan cara-cara memobilisir masyarakat. Kesembilan, mengembangkan teknologi perencanaan, pelaksanaan, dan pemantauan. Kesepuluh, mengembangkan kemampuan dan komitmen jangka Panjang (Adams, 1998: 104). Semua kemampuan baru yang harus dimiliki lembaga sekolah di atas merupakan langkah-langkah strategis untuk berperan dalam sistem desentralisasi pendidikan persekolahan. Untuk melakukan semua langkah itu membutuhkan pemahaman yang benar tentang kondisi sosio kultur masyarakat yang bersangkutan.

Jika proses desentralisasi pendidikan persekolahan ini telah berkembang secara baik, maka berbagai bentuk pengelolaan keperluan sekolah (pendidikan) perlu dilaksanakan secara otonomis pula.

Sebagaimana yang dikemukakan B. P. Sitepu misalnya, dengan menyoroti otonomi penyediaan buku pelajaran, ia secara lebih teknis menyarankan agar wewenang penyediaan buku pelajaran pokok untuk semua sekolah perlu diberikan kepada pengambil keputusan yang terdekat dengan sekolah. Otonomi penyediaan buku pelajaran pokok ini dapat diberikan di tingkat kabupaten atau kota, kecamatan, bahkan di tingkat sekolah sesuai dengan kemampuannya masing-masing. Pemberian otonomi dalam penyediaan buku pelajaran pokok akan mengatasi berbagai masalah yang selama ini sulit dipecahkan. Selain itu, lanjut Sitepu, kebijakan sampai pada otonomi penyediaan buku pelajaran pokok ini dapat mengatasi masalah penyaluran dan ketidaksesuaian jumlah buku seperti yang terjadi selama ini (Sitepu, 2000). Gagasan desentralisasi pengadaan buku ajar ini juga secara akademis didukung penuh oleh Suryanto, sebagai upaya yang mampu memberdayakan kepala sekolah, guru, siswa, dan orang tua siswa (Suyanto & Hisyam, 2000: 116).

Namun barangkali kendala yang akan dihadapi oleh gagasan otonomi penyediaan buku pelajaran pokok ini adalah lebih pada kondisi belum tersedianya jaringan penerbit dan toko buku di semua daerah sehingga dapat mengakibatkan sulitnya memperoleh buku di daerah tertentu. Hambatan-hambatan ini sesungguhnya dapat diatasi dengan usaha penerbit dan toko buku untuk mengembangkan jaringannya setidak-tidaknya sampai ke ibu kota kecamatan. Selain hambatan jaringan penerbit dan toko buku, terdapat lagi hambatan pelaksanaan otonomi pendidikan persekolahan yang tidak kalah seriusnya, yakni masalah sumber daya manusia (*human resources*). Oleh karena itu sangat penting menyiapkan atau menyediakan tenaga-tenaga yang baik di daerah yang mampu menilai buku pelajaran dari segi isi, metodologi, bahasa, dan grafiknya.

Di samping itu juga, masih dalam kaitan otonomi persekolahan, hal yang tidak kalah pentingnya adalah melibatkan secara signifikan upaya-upaya lokal dalam menyusun kurikulum dan mulai mengatur sendiri penyusunan dan penyebaran bahan pembelajaran yang sesuai dengan konteks lokal. Untuk itu variabel-variabel tradisi, agama, kebudayaan, etnisitas dan cita-cita masyarakat dalam rancang bangun *civil society* tidak bisa diabaikan (Anita et al., 2000). Dalam perkembangan kurikulum, pakar dan pendidik dari semua daerah di Indonesia perlu didorong untuk lebih terlibat dalam penentuan isi kurikulum untuk konteks mereka sendiri. Oleh karena itu, pemikiran ini juga merekomendasikan agar Departemen Pendidikan Nasional (Depdiknas) meresmikan dan mendukung penggunaan lebih dari satu set buku paket. Sebab dalam kerangka pendidikan multikultural, sekolah seharusnya mempunyai kebebasan untuk memilih buku teks apa yang akan mereka gunakan.

Sedangkan untuk konteks otonomi pendidikan perguruan tinggi, nampaknya sekarang sudah mulai diuji coba di empat perguruan tinggi di Indonesia, yakni Universitas Indonesia (UI), Institut Pertanian Bogor (IPB), Institut Teknologi Bandung (ITB), dan Universitas Gadjah Mada (UGM) sebagai pilot project. Terhadap keempat perguruan tinggi itu pemerintah merencanakan untuk mengubah statusnya menjadi badan hukum sendiri yang bentuknya dapat berupa perusahaan umum (Perum) atau perseroan terbatas (PT) seperti layaknya badan usaha milik negara (BUMN) (Harian Pembaruan, 1999).

Dalam beberapa hal mungkin terdapat perbedaan antara realitas otonomi pendidikan persekolahan dan otonomi pendidikan di perguruan tinggi. Seperti yang disinyalir Yoyon Suryanto, otonomi pendidikan di perguruan tinggi sekurang-kurangnya dapat dipahami dengan empat modus yang dimilikinya, yakni, pertama, kebebasan akademik dan otonomi keilmuan. Kedua, kewenangan menerima, me-

nyimpan dan menggunakan dana yang berasal secara langsung dari masyarakat. Ketiga, otonomi sebagai bagian penting dari paradigma baru manajemen pendidikan tinggi yang meliputi kualifikasi berikut: *quality, autonomy, accountability, accreditation, evaluation*. Dan keempat, kewenangan mengelola secara mandiri bagi perguruan tinggi yang berstatus badan hukum (Suryono, 1999).

Dalam sisi legalitas formal, untuk mengatur bagaimana ruang gerak Perguruan Tinggi Negeri dalam menentukan kegiatan pendidikannya, pemerintah telah mengeluarkan Peraturan Pemerintah (PP) 61/1999 tentang otonomi perguruan tinggi yang akan menjadi dasar hukum perubahan status perguruan tinggi itu. Secara lebih rinci, dapat dijelaskan bahwa bentuk implementasi otonomi luas yang diberikan kepada perguruan tinggi antara lain: pertama, memberikan kesempatan kepada perguruan tinggi untuk mengisi muatan kurikulum sebanyak 30-40 persen dari muatan total yang mencirikan keunggulan kompetitif dan komparatif. Kedua, mendorong dikembangkannya program studi baru yang memiliki prospek sebagai pendorong perkembangan daerah dalam melakukan peningkatan kemampuan mengembangkan sumber dayanya. Ketiga, mendorong dikembangkannya program studi jalur profesional dalam bentuk diploma III (D-3) atau politeknik. Keempat, mengembangkan budaya penelitian unggulan dalam bentuk kerja sama antara perguruan tinggi dengan pihak dunia usaha atau lembaga pemerintah dan non-pemerintah yang membutuhkan hasil kerja peneliti universitas.

Secara teknis ada dua hal yang penting diperhatikan dalam mengembangkan desentralisasi pendidikan di perguruan tinggi. Pertama, struktur organisasinya harus diperhatikan jangan sampai organisasi ini terlalu gemuk, sehingga gerakannya sulit sekali. Kedua, fungsi dari masing-masing unit dalam organisasi di perguruan tinggi juga harus diperhatikan. Kedua hal ini harus dilakukan mengingat konsep

otonomi perguruan tinggi menghendaki efisiensi dan efektivitas, sehingga dalam masa awal pelaksanaan otonomi ini dapat dengan tepat diperhitungkan perjalanannya agar tidak terjadi kesulitan-kesulitan teknis atau bahkan sampai kepada kemungkinan terburuknya, yakni colapsnya perguruan tinggi yang bersangkutan.

Memang harus diakui bahwa masih banyak yang perlu dibenahi oleh perguruan tinggi di Indonesia jika ingin dengan cepat menikmati pelaksanaan otonomi pendidikan di perguruan tinggi ini. Di antara yang mendesak untuk segera diperbaiki sejak awal adalah kualitas pelaksana pendidikan di institusi perguruan tinggi yang bersangkutan, termasuk di dalamnya para dosen, karyawan, dan staf manajemennya. Mereka diharapkan dapat menempatkan diri sebagai sosok dari bagian civitas akademika yang profesional, dan berorientasi pada mutu pelayanan di bidang masing-masing. Kesiapan dasar ini selanjutnya dapat menjadi penilaian tersendiri bagi masyarakat dalam memberi kepercayaan pada perguruan tinggi sebagai lembaga akademik ilmiah yang diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi pengembangan kualitas bangsa di masa depan. Dalam pada itu, tuntutan untuk segera membenahi diri ini juga berlaku untuk semua lembaga pendidikan di tanah air termasuk institusi sekolah dalam semua level dari tingkat dasar sampai menengah sebagai bagian dari sistem pendidikan nasional. Untuk itu suatu hal yang harus ditanamkan dalam benak semua kita adalah pemahaman bahwa pendidikan merupakan institusi yang penting bagi penyiapan dan peningkatan kualitas sumber daya manusia Indonesia yang benar-benar berkualitas. Kita perlu merenungkan kembali untuk menetapkan beberapa agenda esensial pendidikan nasional agar dapat mengisi abad ke-21 tanpa keraguan akan masa depan generasi muda bangsa ini. Tanpa mempersiapkan masa depan mereka untuk hidup di millineum ke-3 ini dengan berbagai keunggulan kom-

petitif yang harus dimiliki, bangsa kita akan tenggelam dalam setiap percaturan dunia yang semakin mengglobal.

Untuk itu pula, maka program pendidikan nasional yang amat strategis yaitu peningkatan relevansi, efisiensi, dan kualitas pendidikan yang tercover dalam semangat desentralisasi pendidikan adalah upaya mendasar yang sangat perlu disambut dengan antusias oleh semua insan akademik dan *educationist* di Indonesia. Sebab dari program ini agaknya bisa diyakinkan bahwa pendidikan nasional kita secara makro cukup menjanjikan bagi penyediaan sumber daya manusia (*human resources*) yang benar-benar memiliki keunggulan kompetitif. Lebih dari pada itu, sistem desentralisasi pendidikan yang akan diterapkan ini sepertinya akan efektif membalikkan arah janun jam sejarah politik pendidikan di Indonesia yang sejak beberapa kurun waktu terakhir cenderung larut dalam nuansa politik kenegaraan yang terkesan tidak demokratis, sehingga sistem pendidikan nasional di tanah air ini untuk waktu yang tidak pendek dipaksa untuk mengikuti kemauan pusat kekuasaan tanpa diberi peluang yang leluasa untuk menata pelaksanaan pendidikan yang sesuai dengan corak lokal masing-masing daerah di Indonesia.

Konsep desentralisasi atau otonomi daerah yang telah dicanangkan dipastikan secara langsung akan berimplikasi pada dimensi pendidikan diharapkan mampu merealisasikan sistem desentralisasi pendidikan di Indonesia. Untuk itu berbagai perangkat perundang-undangan yang telah diberlakukan perlu dicermati secara serius oleh semua pihak, terutama insan pendidikan. Berbagai persoalan dan hambatan-hambatan teknis maupun kultural sedari awal perlu dibenahi dengan baik, karena sistem desentralisasi pendidikan akan selalu berorientasi pada kepentingan lokal di daerah di mana kesiapan lokal dipastikan sangat mempengaruhi sukses atau tidaknya penerapan desentralisasi pendidikan ini.

Karena merupakan wacana baru dalam konstelasi sistem pendidikan di Indonesia, sistem desentralisasi pendidikan ini tidak menutup kemungkinan akan menimbulkan berbagai hambatan, terutama berkaitan dengan kultur yang selama ini telah terbangun. Akan tetapi menurut hemat penulis, berbagai hambatan itu hanya merupakan persoalan biasa yang selalu berkaitan dengan sebuah wacana yang baru digulirkan. Padahal sesungguhnya secara moral sistem ini sudah lama ditunggu-tunggu oleh dunia pendidikan di Indonesia. Namun demikian, kerja keras berbagai pihak untuk menemukan strategi yang lebih efektif agar sistem ini bisa secara maksimal berhasil diterapkan juga merupakan sesuatu keniscayaan.

Akhirnya, dengan melihat beberapa realitas yang ada menyangkut peluang dan hambatan keberhasilan penerapan desentralisasi pendidikan ini, penulis rasanya optimis jika sistem baru ini akan semakin mampu memperbaiki kualitas penyelenggaraan dan mutu *output* pendidikan di Indonesia.



PENGEMBANGAN KURIKULUM LPTK (Telaah Terhadap Penguatan Kurikulum FITK)

Kedudukan dan peran penting Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) adalah lembaga yang menyelenggarakan program akademik dalam sejumlah disiplin ilmu pengetahuan dan mengembangkan ilmu pendidikan, ilmu keguruan, mendidik tenaga akademik profesional dalam bidang kependidikan.. Keberadaannya menjadi sangat penting karena menyangkut keberlangsungan masa depan pendidikan di Indonesia, pada semua level. Karena lembaga pendidikan yang bergerak pada bidang ini adalah pencetak tenaga pendidik profesional di bidangnya masing, dan pada level satuan pendidikan tertentu. Untuk keberlangsungan masa depan pendidikan masyarakat Indonesia yang lebih unggul dan berkemajuan maka keberadaan guru profesional akan selalu dibutuhkan. Mengacu pada perkembangan pendidikan modern di negara-negara maju seperti Finlandia, Korea Selatan, Singapore, dan seterusnya, maka upaya penguatan profesi guru melalui penyiapan tenaga guru di LPTK (*Teacher Education*

Program) serta penguatan kompetensi guru dalam jabatan melalui pelatihan guru-guru menjadi hal yang sangat penting dilakukan. Rekrutmen tenaga guru yang sangat profesional dan obyektif adalah kunci penguatan profesi guru. Selain itu, isu mengenai kesejahteraan guru dan pola pembinaan guru selalu menjadi prioritas kebijakan negara-negara maju mengenai pendidikan.

Kebijakan pemerintah, dalam hal ini Kemendiknas dalam menyiapkan pendidik profesional; Memberikan pengakuan dan penghargaan atas profesionalisme pendidik dalam bentuk pemberian sertifikat pendidik atas dasar kualifikasi akademik serta penguasaan kompetensi yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh pendidik dalam melaksanakan tugasnya. Membantu pemerintah dalam penyediaan berbagai tunjangan serta masalah profesionalisme pendidik, serta terus menerus melakukan inovasi yang kreatif, responsif terhadap perkembangan zaman, baik yang menyangkut kurikulum ataupun penunjang keberlangsungan pendidikan nasional lainnya. Pemberian tunjangan profesi bagi guru yang bersertifikat sebesar satu kali gaji pokok, pemberian tunjangan kehormatan bagi guru besar sebesar dua kali gaji pokok, pemberian tunjangan profesi dan tunjangan kehormatan diberikan pada dosen pns dan dosen swasta.

Peranan LPTK dalam pengembangan SDM berkualitas; LPTK memiliki komitmen yang tak akan pernah pudar tentang pendidikan nasional. Selain itu LPTK juga diharapkan dapat memberi sumbangan yang berarti terhadap upaya bangsa dan Negara Republik Indonesia dalam mewujudkan Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) sebagai pranata sosial yang kuat dan wahana yang tangguh dalam mencerdaskan kehidupan bangsa. Sebagai suatu organisasi yang memiliki peran dalam mencetak pendidik secara profesional selalu berupaya untuk memberi sumbangan pikiran kepada Pemerintah, tentang berbagai hal yang perlu dilakukan dalam mewujudkan pendidikan nasional. De-

ngan demikian, LPTK benar-benar berfungsi sebagai wahana sistemik untuk mengembangkan kemampuan, membangun watak dan peradaban bangsa yang bermatahat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, dengan mewujudkan profesionalisme guru. Di antara berbagai masalah pendidikan nasional yang sampai saat ini terus menjadi perhatian bersama adalah perlunya Pemerintah, dalam hal ini Depdiknas, bersama seluruh komponen bangsa untuk secara terus menerus melakukan berbagai upaya yang bersifat strategis, termasuk yang berhubungan dengan kurikulum.

Salah satu LPTK yang jarang diperbincangkan secara komprehensif adalah Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK), sebagai lembaga penyiapan tenaga guru agama Islam di sekolah dan madrasah. Padahal posisi dan keberadaan guru agama sebagai upaya pembentukan kepribadian siswa menjadi sangat penting untuk menunjang ketercapaian tujuan pendidikan nasional khususnya yang terkait dengan pengembangan dimensi moralitas, etika, dan akhlak warga bangsa. Memang harus diakui sebagai LPTK yang tidak dikelola di bawah kementerian Diknas, Fakultas Tarbiyah masih perlu melakukan perbaikan kualitas layanan yang lebih baik. Dari sisi anggaran saja FITK memerlukan pengkajian ulang atas pemenuhan fasilitas belajar dan sistem manajemen yang baik sehingga dapat menyamai LPTK yang memang sejak awal terus dipikirkan dan dikembangkan secara serius disertai dengan dukungan pendanaan yang kuat seperti yang dapat dilihat perkembangan pada IKIP atau Universitas Pendidikan Negeri lainnya.

Kurikulum FITK perlu dipikirkan dan direncanakan untuk menjawab tantangan global yang menawarkan persoalan moralitas dalam sistem pendidikan nasional. Isu besar mengenai pembentukan karakter seharusnya dapat diperankan oleh pendidikan agama di sekolah. Dalam konteks inilah memperbincangkan pengembangan ku-

rikulum pendidikan di Fakultas Tarbiyah menjadi relevan, terutama dikaitkan dengan berbagai isu dekadensi moral dan penurunan sikap santun di kalangan siswa.

Hakikat Pengembangan Kurikulum FITK

Kurikulum merupakan salah satu komponen yang sangat menentukan dalam suatu system pendidikan, karena kurikulum adalah alat untuk mencapai tujuan pendidikan itu sendiri. Selain itu kurikulum juga merupakan pedoman yang mengatur pelaksanaan pengajaran pada semua jenis dan tingkat pendidikan. Kurikulum menjadi penting dalam pelaksanaan pendidikan karena di dalamnya mengandung beberapa unsur yang berhubungan dengan proses belajar mengajar, antara lain: tujuan pendidikan, materi yang akan diajarkan (*knowledge*), metode pengajaran, dan cara penilaian hasil belajar. Kurikulum sebagai alat untuk mencapai tujuan pendidikan, maka sudah barang tentu sangat dipengaruhi beberapa faktor, baik internal maupun eksternal, sehingga tidak mustahil kurikulum akan mudah berubah sebagaimana yang terjadi di Nagara kita ini. Faktor tersebut antara lain falsafah hidup dan cara pandang bangsa, agama, teknologi, budaya, politik, serta faktor global lainnya.

Dalam konteks dunia pendidikan, guru profesional menjadi kebutuhan untuk meningkatkan SDM Indonesia. Profesional atau tidaknya tentu saja pemerintah yang memiliki wewenang untuk menentukan kriteria dan penilaiannya (sertifikasi): Kompetensi Pedagogik (Kemampuan Merancang Pembelajaran, Kemampuan Melaksanakan Proses Pembelajaran, Kemampuan Menilai Proses dan Hasil Pembelajaran, Kemampuan Memanfaatkan Hasil Penelitian untuk, ningkatkan Kualitas Pembelajaran). Kompetensi Kepribadian (Empathy, Berpandangan positif terhadap orang lain, Berpandangan positif terhadap diri sendiri, Genuine (*authenticity*), Berorientasi pada tujuan). Kompeten-

si Sosial (Kemampuan menghargai keragaman sosial dan konservasi lingkungan, Menyampaikan pendapat dengan runtut, efisien dan jelas, Kemampuan menghargai pendapat orang lain, Kemampuan membina suasana kelas, Kemampuan membina suasana kerja, Kemampuan mendorong peran serta masyarakat). Kompetensi Profesional (Penguasaan materi pelajaran secara luas dan mendalam, Kemampuan merancang, melaksanakan, dan menyusun laporan penelitian, Kemampuan mengembangkan dan menyebarkan inovasi, Kemampuan merancang, melaksanakan dan menilai pengabdian kepada masyarakat).

Perkataan kurikulum telah dikenal dalam dunia pendidikan, sebagai sebuah istilah yang tidak asing lagi. Secara etimologis, kurikulum berasal dari bahasa Yunani, yaitu *curir* yang artinya pelari dan *curere* yang berarti tempat berpacu. Jadi istilah, kurikulum berasal dari dunia olah raga pada zaman romawi kuno di Yunani, yang mengandung pengertian suatu jarak yang harus ditempuh oleh pelari dari garis start sampai garis finish. Dalam bahasa arab, kata kurikulum bisa diungkapkan dengan *manhaj* yang berarti jalan yang terang yang di lewati oleh manusia pada berbagai bidang kehidupan. Sedangkan arti *manhaj* / kurikulum dalam pendidikan islam yang sebagaimana terdapat dalam kamus al- Tarbiyah adalah seperangkat perencanaan dan media yang dijadikan acuan oleh lembaga pendidikan Islam dalam mewujudkan tujuan-tujuan pendidikan.

Secara umum pengembangan kurikulum hendaknya didasarkan atas empat landasan. Keempat landasan tersebut adalah landasan filosofis, religi, pengetahuan ilmiah, dan yuridis. Landasan filosofis dan religi diperlukan karena kurikulum merupakan sarana untuk mengaktualisasikan nilai-nilai filosofi dan religi yang dianut penggunaannya. Filosofi bangsa Indonesia adalah Pancasila dan Bhinneka Tunggal Ika. Pengetahuan ilmiah hendaknya juga dijadikan landasan dalam pengembangan kurikulum karena pengetahuan ilmiah

merupakan alat yang dianggap paling efektif dalam mencapai tujuan kurikulum. Secara umum pengetahuan ilmiah yang harus digunakan sebagai landasan dalam pengembangan kurikulum adalah ilmu pendidikan. Ilmu pendidikan adalah ilmu terapan (*applied science*) yang berbasis ilmu-ilmu murni (*pure sciences*) dan ilmu-ilmu terapan lainnya. Landasan yuridis sangat diperlukan agar pelaksanaan kurikulum mengikuti kaidah-kaidah yang telah ditentukan, yang disepakati oleh pemerintah atau masyarakat. Landasan yuridis berupa kesepakatan internasional, undang-undang dasar, undang-undang, dan peraturan-peraturan di bawahnya.

Meskipun sebagai LPTK fakultas Tarbiyah masih tergolong muda di dibandingkan LPTK umum lainnya, namun fungsi sebagai LPTK yang mengemban misi untuk meningkatkan mutu pendidikan di Indonesia lembaga ini perlu dikembangkan. Fakultas adalah lembaga pendidikan tinggi pencetak ilmuwan kependidikan sekaligus juga pencetak ilmuwan pendidik.

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, sesuai dengan namanya, memiliki tugas dan fungsi mendidik calon-calon pendidik (guru), khususnya di bidang Ilmu Agama Islam. Sejalan dengan perkembangan zaman dan kebutuhan riil masyarakat, maka Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan saat ini juga menawarkan program studi yang memungkinkan alumni fakultas ini tidak sekedar bekerja sebagai guru agama. Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan menawarkan program-program yang memungkinkan mahasiswa memiliki pemahaman ilmu agama sekaligus metodologi ilmu agama dan pengajarannya. Secara khusus, Jurusan PAI bertujuan menghasilkan sarjana yang ahli di bidang pendidikan dan pengajaran agama Islam, yang menguasai materi dan metodologinya. Jurusan ini menyiapkan sarjana bidang keguruan agama Islam yang profesional untuk mengajar pada jenjang Madrasah Aliyah dan yang sederajat.

Menurut Mudjia Rahardjo (2011), setidaknya terdapat beberapa tantangan yang dihadapi FITK sebagai LPTK untuk dapat eksis dalam pergulatan tantangan modernitas. Pertama, Saat ini tidak sedikit orang yang menilai bahwa pendidikan kita berada dalam situasi ‘kritis’ baik secara internal maupun eksternal. Secara internal, kita gelisah produk pendidikan kita di berbagai jenjang memprihatinkan, lebih-lebih yang menyangkut persoalan moral dan akhlak, sehingga muncul ke permukaan pentingnya pendidikan karakter. Banyak yang mempertanyakan bahwa pendidikan tidak memberi resonansi kepada kepribadian anak didik. Secara eksternal, kita gelisah karena produk pendidikan kita tidak memiliki daya saing (*competitiveness*) yang tinggi di banding dengan negara-negara lain. Kedua, upaya membangun guru yang berkualitas tidak cukup hanya dengan slogan-slogan yang bernada sanjungan kepada guru seperti ‘pahlawan tanpa tanda jasa’, ‘digugu lan ditiru’, ‘guru adalah pekerjaan mulia’, ‘guru adalah garda terdepan dalam pembangunan’, dan lewat Undang-undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, guru disebut sebagai ‘pekerjaan profesional’, layaknya dokter, akuntan, paramedis dan sebagainya. Dalam beberapa hal, slogan bernada sanjungan tersebut justru menjadi bahan pelecehan dan cemoohan, dan karena itu sebaiknya dihentikan dan diganti dengan aksi nyata program pemberdayaan guru.

Ketiga, saya, saat ini yang sangat mendesak adalah kebijakan pembangunan pendidikan dengan paradigma baru, yaitu ‘*teachers-centered development policy*’. Mengapa ini yang urgen? Menurut saya kemajuan pendidikan, sekali lagi, bukan terletak pada ketersediaan lahan yang luas, jumlah guru dan murid yang banyak, sarana yang memadai, rancangan kurikulum yang baik, manajemen yang modern, akses yang bisa dicapai, status sekolah (negeri atau swasta), kepala sekolah, dan kepala dinas, tetapi pada guru. Guru lah penentu keberhasilan dan ketidakberhasilan, berkualitas dan tidak berkualitasnya

pendidikan. Saya yakin hanya di tangan guru berkualitas akan lahir anak-anak berkualitas. *‘Only the best teachers can produce the best graduates’*.

Di mana posisi Fakultas Tarbiyah sebagai LPTK di tengah-tengah pusaran persoalan pendidikan nasional? Kelahiran Undang-undang tentang Sisdiknas dan Undang-undang tentang Guru dan Dosen sesungguhnya menjadi peluang bagi LPTK untuk memacu diri dan melakukan pembenahan secara menyeluruh untuk menghasilkan guru yang berkualitas. Pola dan sistem pendidikan yang dihasilkan LPTK saat ini masih lebih menekankan sisi akademik ketimbang pengembangan kepribadian dan keterkaitan dengan dunia kerja. Karena itu, banyak yang menanyakan LPTK itu lembaga pengembang tenaga akademik atau tenaga profesional. Selama ini pola pendidikan yang dilakukan oleh LPTK masih belumimbang antara guru sebagai penyampai ilmu pengetahuan dan guru sebagai fasilitator dan teladan bagi pengembangan kepribadian siswa. Wajar pula jika kepribadian siswa kita dinilai sangat rendah.

Keempat, untuk menata LPTK ke depan penting untuk digambarkan sepuluh jenis tantangan masyarakat abad ke-21 menurut Robert B. Tucker sebagai akibat pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi: (1) kecepatan (*speed*), (2) kenyamanan (*convenience*), (3) gelombang generasi (*age wave*), (4) pilihan (*choice*), (5) ragam gaya hidup (*life style*), (6) kompetisi harga (*discounting*), (7) pertambahan nilai (*value added*), (8) pelayanan pelanggan (*customer service*), (9) teknologi sebagai andalan (*techno age*), dan (10) jaminan mutu (*quality assurance*).

Pola Pengembangan FITK Menuju LPTK Berkualitas

Penegasan kualitas guru sebagai sesuatu yang harus mendapat perhatian semua pihak dinyatakan dalam Undang-Undang Sis-

tem Pendidikan Nasional bahwa untuk dapat diangkat sebagai tenaga pengajar, tenaga pendidik yang bersangkutan harus beriman dan bertakwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa, berwawasan Pancasila dan Undang-undang Dasar 1945, serta memiliki kualitas sebagai tenaga pengajar (UU nomor 20 tahun 2003). Kehidupan masyarakat modern ditandai oleh semakin profesionalnya tata kehidupan masyarakat. Dalam masyarakat modern, profesi merupakan suatu bentuk spesialisasi pekerjaan yang menuntut kemampuan yang terus menerus berkembang seiring dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang sangat pesat. Oleh karena itu sebelum menyandang predikat guru, calon guru harus menjalani kerja magang pra jabatan guru agar dapat memberikan layanan profesional.

Menurut Raka Joni dalam Soetjipto dan Kosasi (1999: 223), tujuan pendidikan prajabatan guru adalah: 1. Dalam rangka penguasaan bahan ajar; 2. Dalam rangka penguasaan teori dan ketrampilan keguruan; 3. Dalam rangka memilikan kemampuan memperagakan unjuk kerja; 4. Dalam rangka pemilikan sikap, nilai, dan kepribadian; serta 5. Dalam rangka pemilikan kemampuan melaksanakan tugas profesional lain dan tugas administratif rutin. Ke depan, pendidikan guru harus menjamin terbentuknya guru profesional, kaya akan imajinasi, berkepribadian kokoh, dan dapat memotivasi muridnya untuk maju dan untuk terus belajar, baik selama di sekolah maupun sesudah mereka lulus. Pendidikan demikian dapat dilaksanakan melalui kebijaksanaan yang konsisten dibarengi evaluasi terencana yang dilakukan secara terus menerus, sehingga dapat dilakukan penyesuaian dan perbaikan. Keadaan yang dilukiskan di atas mendorong usaha untuk menjawab pola dan memperjuangkan strategi dalam pendidikan guru yang dapat memenuhi kebutuhan masa depan.

Usaha tersebut antara lain telah dilakukan para rektor Universitas eks IKIP serta rektor IKIP eks STKIP, yang telah menghasilkan

dokumen Pengembangan Sistem Pendidikan Tenaga Kependidikan Abad 21 (disingkat SPTK-21) yang memberikan platform untuk action dalam melakukan restrukturisasi pendidikan guru di Indonesia dengan isi pokok sebagai berikut:

1. Pendidikan guru harus didasarkan pada visi bahwa guru harus responsif terhadap tuntutan mutu yang selalu meningkat. Oleh karena itu LPTK harus dapat menghasilkan guru profesional yang handal dan responsif sesuai dengan tuntutan mutu, baik secara nasional maupun internasional. Selain menguasai bidang ilmu yang dianjurkan, guru juga harus mampu mengembangkan dan mengaplikasikan ilmu pendidikan, sehingga pelajaran yang diberikan dapat sekaligus mengembangkan aspek kepribadian muridnya.
2. Perkembangan ilmu dan praksis pendidikan tidak dapat dilepaskan dari pengaruh globalisasi. Oleh karena itu perlu menerapkan standar internasional, yang meliputi kelembagaan pendidikan guru baik pra-jabatan maupun dalam jabatan.
3. Sesuai dengan tuntutan kebutuhan kualitas dan fleksibilitas kemampuan untuk menghadapi perkembangan masyarakat yang amat cepat, LPTK harus mampu menawarkan program-program yang fleksibel dan kaya, serta bermutu tinggi.
4. Dalam rancangan dan praksis kurikulum harus terjadi integrasi antara teori dan praktik yang menghasilkan pengalaman yang menyublim. Pengalaman kurikuler harus menantang terjadinya proses pemecahan masalah, proses kehidupan demokratis, mendorong terjadinya kreativitas, kemandirian kebangsaan dan keagamaan.
5. Lembaga pendidikan guru harus dibatasi kepada yang benar-benar dapat menjamin kualitas keluarannya. Oleh karena itu perlu dilakukan standarisasi proses dan hasil. Pemerintah berkewajiban memenuhi standar fasilitas yang memungkinkan terfasilitasinya pen-

- didikan guru seperti yang dipersyaratkan. Sebaliknya pendidikan guru dilakukan sepenuhnya oleh pemerintah, karena dampaknya terhadap warga negara. Hanya lembaga swasta yang sangat selektif dan memenuhi kriteria yang diperbolehkan menghasilkan guru.
6. Pelaksanaan pendidikan guru profesional harus ditunjang oleh manajemen yang profesional pula. Manajemen harus bermutu, efisien, inovatif, dan responsif terhadap tuntutan dan perkembangan profesi dan masyarakat. Manajemen juga harus mempunyai akuntabilitas yang tinggi dan memanfaatkan secara maksimal otonomi untuk meningkatkan mutu calon guru, meningkatkan produktivitas, dan layanan yang bermutu tinggi.
 7. LPTK harus diberi wewenang yang luas dalam membuka dan menutup program studi. Kewenangan ini akan mendorong akuntabilitas dan merupakan debirokratisasi yang akan menghilangkan inefisiensi dalam pengelolaan LPTK.
 8. Pengalaman lapangan merupakan bagian pendidikan calon guru yang sangat esensial. Perhatian serius, pengelolaan profesional, dan pembiayaan mesti dipenuhi agar pengalaman lapangan ini dapat membentuk secara efektif kepribadian dan kemampuan guru. Sekolah-sekolah yang dijadikan tempat mahasiswa calon guru melakukan praktik dan latihan mengajar harus sekolah yang berkualifikasi baik sehingga dapat diperoleh pengalaman yang baik pula. Kolaborasi antara sekolah dengan LPTK harus demikian erat, sehingga keduanya saling dapat memberikan pengalaman yang berharga dalam meningkatkan mutu pendidikan guru. Pada waktu PPL atau program Magang, calon siswa harus mendedikasikan penuh waktunya dan melakukan refleksi pengalaman yang nantinya dievaluasi secara mendalam setelah mereka kembali dari PPL dengan bantuan dosen.

9. Dosen dan tenaga penunjang pendidikan LPTK harus memiliki kualitas yang tinggi dan diangkat berdasarkan analisis kebutuhan yang akurat. Sementara itu sistem insentif mereka harus dirancang sedemikian rupa sehingga dapat merangsang peningkatan prestasi.
10. Setiap LPTK harus memiliki fasilitas proses belajar mengajar yang lengkap, fasilitas penunjang, dan fasilitas pembentukan kepribadian yang mantap. Kelas dasar dan kecil dengan segala peralatannya, laboratorium dan studio, workshop, perpustakaan, auditorium, galeri, pusat micro-teaching, teater, stadion adalah perangkat minimal fasilitas proses belajar mengajar berlangsung. Fasilitas penunjang seperti biro praktik profesi, pusat komputer dan sistem informasi, pusat layanan teknologi, berbagai pusat pengkajian dan penelitian. Fasilitas pengembangan kepribadian seperti asrama, student center, fasilitas ibadah, fasilitas pengembangan minat dan bakat mahasiswa, dan berbagai fasilitas kegiatan pengabdian pada masyarakat.
11. Untuk menjaga mutu pendidikan guru diperlukan sistem dan mekanisme kendali mutu yang diterapkan secara konsisten dan berkelanjutan.

Fakultas Tarbiyah sebagai LPTK tentu perlu mengacu pada pola pengembangan seperti yang di kemukakan di atas, dalam kerangka memenuhi tuntutan modernitas dan profesionalisme para calon guru agama. Untuk menuju ketercapaian kesebelas arah pengembangan LPTK di atas Fakultas Tarbiyah perlu melakukan kerjasama sinergis dengan berbagai pihak. Dalam konteks inilah kemampuan manajerial para pengelola LPTK dituntut untuk mengembangkan lembaga ini.

Pengembangan Profesionalisme Guru

Menurut para ahli, profesionalisme menekankan kepada penguasaan ilmu pengetahuan atau kemampuan manajemen beserta strategi penerapannya. Maister (1997) mengemukakan bahwa profesionalisme bukan sekadar pengetahuan teknologi dan manajemen tetapi lebih merupakan sikap, pengembangan profesionalisme lebih dari seorang teknisi bukan hanya memiliki keterampilan yang tinggi tetapi memiliki suatu tingkah laku yang dipersyaratkan.

Memperhatikan kualitas guru di Indonesia memang jauh berbeda dengan dengan guru-guru yang ada di Amerika Serikat atau Inggris. Di Amerika Serikat pengembangan profesional guru harus memenuhi standar sebagaimana yang dikemukakan Stiles dan Horsley (1998) dan NRC (1996) bahwa ada empat standar standar pengembangan profesi guru yaitu:

1. Standar pengembangan profesi A adalah pengembangan profesi untuk para guru sains memerlukan pembelajaran isi sains yang diperlukan melalui perspektif-perspektif dan metode-metode inkuiri. Para guru dalam sketsa ini melalui sebuah proses observasi fenomena alam, membuat penjelasan-penjelasan dan menguji penjelasan-penjelasan tersebut berdasarkan fenomena alam.
2. Standar pengembangan profesi B adalah pengembangan profesi untuk guru sains memerlukan pengintegrasian pengetahuan sains, pembelajaran, pendidikan, dan siswa, juga menerapkan pengetahuan tersebut ke pengajaran sains. Pada guru yang efektif tidak hanya tahu sains namun mereka juga tahu bagaimana mengajarkannya. Guru yang efektif dapat memahami bagaimana siswa mempelajari konsep-konsep yang penting, konsep-konsep apa yang mampu dipahami siswa pada tahap-tahap pengembangan, profesi yang berbeda, dan pengalaman, contoh dan representasi apa yang bisa membantu siswa belajar.

3. Standar pengembangan profesi C adalah pengembangan profesi untuk para guru sains memerlukan pembentukan pemahaman dan kemampuan untuk pembelajaran sepanjang masa. Guru yang baik biasanya tahu bahwa dengan memilih profesi guru, mereka telah berkomitmen untuk belajar sepanjang masa. Pengetahuan baru selalu dihasilkan sehingga guru berkesempatan terus untuk belajar.
4. Standar pengembangan profesi D adalah program-program profesi untuk guru sains harus koheren (berkaitan) dan terpadu. Standar ini dimaksudkan untuk menangkal kecenderungan kesempatan-kesempatan pengembangan profesi terfragmentasi dan tidak berkelanjutan.

Apabila guru di Indonesia telah memenuhi standar profesional guru sebagaimana yang berlaku di Amerika Serikat maka kualitas sumber daya manusia Indonesia semakin baik. Selain memiliki standar profesional guru sebagaimana uraian di atas, di Amerika Serikat sebagaimana diuraikan dalam jurnal *Educational Leadership* 1993 (dalam Supriadi 1998) dijelaskan bahwa untuk menjadi profesional seorang guru dituntut untuk memiliki lima hal:

1. Guru mempunyai komitmen pada siswa dan proses belajarnya.
2. Guru menguasai secara mendalam bahan/mata pelajaran yang diajarkannya serta cara mengajarnya kepada siswa
3. Guru bertanggung jawab memantau hasil belajar siswa melalui berbagai cara evaluasi.
4. Guru mampu berfikir sistematis tentang apa yang dilakukannya dan belajar dari pengalamannya.
5. Guru seyogyanya merupakan bagian dari masyarakat belajar dalam lingkungan profesinya.

Arifin (2000) mengemukakan guru Indonesia yang profesional dipersyaratkan mempunyai; (1) dasar ilmu yang kuat sebagai pengejawantahan terhadap masyarakat teknologi dan masyarakat ilmu

pengetahuan di abad 21; (2) penguasaan kiat-kiat profesi berdasarkan riset dan praksis pendidikan yaitu ilmu pendidikan sebagai ilmu praksis bukan hanya merupakan konsep-konsep belaka. Pendidikan merupakan proses yang terjadi di lapangan dan bersifat ilmiah, serta riset pendidikan hendaknya diarahkan pada praksis pendidikan masyarakat Indonesia; (3) pengembangan kemampuan profesional berkesinambungan, profesi guru merupakan profesi yang berkembang terus menerus dan berkesinambungan antara LPTK dengan praktek pendidikan. Kekerdilan profesi guru dan ilmu pendidikan disebabkan terputusnya program pre-service dan in-service karena pertimbangan birokratis yang kaku atau manajemen pendidikan yang lemah.

Dengan adanya persyaratan profesionalisme guru ini, perlu adanya paradigma baru untuk melahirkan profil guru Indonesia yang profesional di abad 21 yaitu; (1) memiliki kepribadian yang matang dan berkembang; (2) penguasaan ilmu yang kuat; (3) keterampilan untuk membangkitkan peserta didik kepada sains dan teknologi; dan (4) pengembangan profesi secara berkesinambungan. Keempat aspek tersebut merupakan satu kesatuan utuh yang tidak dapat dipisahkan dan ditambah dengan usaha lain yang ikut mempengaruhi perkembangan profesi guru profesional.

Dimensi lain dari pola pembinaan profesi guru adalah (1) hubungan erat antara perguruan tinggi dengan pembinaan SLTA; (2) meningkatkan bentuk rekrutmen calon guru; (3) program penataran yang dikaitkan dengan praktik lapangan; (4) meningkatkan mutu pendidikan calon pendidik; (5) pelaksanaan supervisi; (6) peningkatan mutu manajemen pendidikan berdasarkan *Total Quality Management* (TQM); (7) melibatkan peran serta masyarakat berdasarkan konsep *line and match*; (8) pemberdayaan buku teks dan alat-alat pendidikan penunjang; (9) pengakuan masyarakat terhadap profesi guru; (10) perlunya pengukuhan program Akta Mengajar melalui peraturan per-

undangan; dan (11) kompetisi profesional yang positif dengan pemberian kesejahteraan yang layak.

Apabila syarat-syarat profesionalisme guru di atas itu terpenuhi akan mengubah peran guru yang tadinya pasif menjadi guru yang kreatif dan dinamis. Hal ini sejalan dengan pendapat Semiawan (1991) bahwa pemenuhan persyaratan guru profesional akan mengubah peran guru yang semula sebagai orator yang verbalistis menjadi berkekuatan dinamis dalam menciptakan suatu suasana dan lingkungan belajar yang *invitation learning environment*. Dalam rangka peningkatan mutu pendidikan, guru memiliki multi fungsi yaitu sebagai fasilitator, motivator, informator, komunikator, transformator, *change agent*, inovator, konselor, evaluator, dan administrator (Soewondo, 1972 dalam Arifin 2000).

Pengembangan profesionalisme guru menjadi perhatian secara global, karena guru memiliki tugas dan peran bukan hanya memberikan informasi-informasi ilmu pengetahuan dan teknologi, melainkan juga membentuk sikap dan jiwa yang mampu bertahan dalam era hiperkompetisi. Tugas guru adalah membantu peserta didik agar mampu melakukan adaptasi terhadap berbagai tantangan kehidupan serta desakan yang berkembang dalam dirinya. Pemberdayaan peserta didik ini meliputi aspek-aspek kepribadian terutama aspek intelektual, sosial, emosional, dan keterampilan. Tugas mulia itu menjadi berat karena bukan saja guru harus mempersiapkan generasi muda memasuki abad pengetahuan, melainkan harus mempersiapkan diri agar tetap eksis, baik sebagai individu maupun sebagai profesional.

Pemerintah telah berupaya untuk meningkatkan profesionalisme guru diantaranya meningkatkan kualifikasi dan persyaratan jenjang pendidikan yang lebih tinggi bagi tenaga pengajar mulai tingkat persekolahan sampai perguruan tinggi. Program penyetaaan Diploma

II bagi guru-guru SD, Diploma III bagi guru-guru SLTP dan Strata I (sarjana) bagi guru-guru SLTA. Meskipun demikian penyetaraan ini tidak bermakna banyak, kalau guru tersebut secara entropi kurang memiliki daya untuk melakukan perubahan.

Selain diadakannya penyetaraan guru-guru, upaya lain yang dilakukan pemerintah adalah program sertifikasi. Program sertifikasi telah dilakukan oleh Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam (Dit Binrua) melalui proyek Peningkatan Mutu Pendidikan Dasar (ADB Loan 1442-INO) yang telah melatih 805 guru MI dan 2.646 guru MTs dari 15 Kabupaten dalam 6 wilayah propinsi yaitu Lampung, Jawa Barat, Jawa Tengah, Jawa Timur, NTB dan Kalimantan Selatan (Pantiwati, 2001). Selain sertifikasi upaya lain yang telah dilakukan di Indonesia untuk meningkatkan profesionalisme guru, misalnya PKG (Pusat Kegiatan Guru, dan KKG (Kelompok Kerja Guru) yang memungkinkan para guru untuk berbagi pengalaman dalam memecahkan masalah-masalah yang mereka hadapi dalam kegiatan mengajarnya (Supriadi, 1998).

Profesionalisasi harus dipandang sebagai proses yang terus menerus. Dalam proses ini, pendidikan prajabatan, pendidikan dalam jabatan termasuk penataran, pembinaan dari organisasi profesi dan tempat kerja, penghargaan masyarakat terhadap profesi keguruan, penegakan kode etik profesi, sertifikasi, peningkatan kualitas calon guru, imbalan, dll secara bersama-sama menentukan pengembangan profesionalisme seseorang termasuk guru. Dengan demikian usaha meningkatkan profesionalisme guru merupakan tanggung jawab bersama antara LPTK sebagai penghasil guru, instansi yang membina guru (dalam hal ini Depdiknas atau yayasan swasta), PGRI dan masyarakat.

Memperhatikan peran guru dan tugas guru PAI sebagai salah satu faktor determinan bagi keberhasilan pendidikan, maka keberadaan dan peningkatan profesi guru PAI menjadi wacana yang sangat

penting. Pendidikan di abad pengetahuan menuntut adanya manajemen Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan yang modern dan profesional.

Kemerosotan pendidikan bukan diakibatkan oleh kurikulum tetapi oleh kurangnya kemampuan profesionalisme guru dan faktor keengganan belajar siswa. Profesionalisme menekankan kepada penguasaan ilmu pengetahuan atau kemampuan manajemen beserta strategi penerapannya. Profesionalisme bukan sekadar pengetahuan teknologi dan manajemen tetapi lebih merupakan sikap, pengembangan profesionalisme lebih dari seorang teknisi bukan hanya memiliki keterampilan yang tinggi tetapi memiliki suatu tingkah laku yang dipersyaratkan.

Guru yang profesional pada dasarnya ditentukan oleh attitudenya yang berarti pada tataran kematangan yang mempersyaratkan *willingness* dan *ability*, baik secara intelektual maupun pada kondisi yang prima. Profesionalisasi harus dipandang sebagai proses yang terus menerus. Usaha meningkatkan profesionalisme guru merupakan tanggung jawab bersama antara FITK sebagai LPTK yang mencetak calon guru, instansi yang membina guru dalam hal ini Kemendiknas atau yayasan swasta, organisasi PGRI dan masyarakat.

Sebagai upaya strategis menjadikan Fakultas Tarbiyah Jurusan PAI sebagai LPTK adalah meningkatkan kualitas pendidikannya dari berbagai aspek secara bersungguh-sungguh. Secara ideal harus dipahami bahwa pendirian Fakultas Tarbiyah Jurusan PAI pada masing-masing PTAI baik UIN, IAIN, dan STAIN sejak awal dimaksudkan untuk melahirkan guru agama yang berkualitas tinggi. Sebagai guru agama, mereka harus mampu melakukan peran-peran sebagai guru agama di tengah-tengah masyarakat yang semakin maju dan selalu berubah ini.



BAGIAN 4

**WACANA MORALITAS DALAM
PENDIDIKAN ISLAM SEBAGAI COUNTER
TERHADAP KONSEP PENDIDIKAN
SEKULER MATERIALISTIK BARAT**





Pendidikan Moral sebagai Ruh Pendidikan Islam

Para futurolog, sekaliber John Naisbitt dan Alvin Tofler secara gamblang telah melakukan kajian mendalam dan memberikan perkiraan (*prediction*) terhadap masa depan peradaban bumi ini dalam berbagai tinjauan. Tofler misalnya, melalui *The Third Wave*-nya, berhasil mencengangkan dunia dengan berbagai prediksinya mengenai perubahan-perubahan fenomenal yang akan terjadi di masa yang akan datang. Peradaban baru yang akan muncul nanti, kata Tofler, ditandai oleh berbagai krisis di antaranya demasalisasi media massa, krisis identitas, runtuhnya nation, serta munculnya berbagai konsep pembangunan dengan kaidah-kaidah kehidupan yang sama sekali baru dirumuskan sesuai dengan kondisi era global (Toffler, 1992). Hal senada juga diperkirakan oleh John Naisbitt melalui *Global Paradox* misalnya, masyarakat baru masa depan akan diwamai oleh beragamnya cara dan gaya hidup yang disebutnya dengan gaya hidup global. Selain itu, masa depan—bahkan sekarang sudah mulai terjadi—ma-

nusia bumi cenderung menggandrungi nilai-nilai spiritual baru yang berbeda sama sekali dengan format dan konsep agama-agama yang ada selama ini. Gejala paradoksal ini akan terjadi hampir pada semua dimensi kehidupan. Salah satu contoh sederhana untuk menggambarkan gejala ini adalah semakin terlihatnya kecenderungan masyarakat pada suatu komunitas budaya yang memiliki, menghayati serta mengagungkan nilai, tetapi justru memperlihatkan perilaku yang mengarahkan pada penolakan nilai, karena tidak lagi secara konsisten hidup berdasarkan nilai-nilai yang selama ini melingkupi atmosfir budaya mereka secara kultural.

Perbenturan budaya yang sangat serius dan memprihatinkan akan semakin mudah tersulut, jika sebuah komunitas tidak memperkuat jati diri dan identitas kolektif mereka dengan mengembangkan eksistensi nilai-nilai dasar yang dianutnya secara kultural. Oleh karena itu, seharusnya komitmen umat Islam dalam menghadapi kecenderungan globalisasi ini, setidaknya kembali menyadari dua hal. Pertama, bagaimana agar peradaban manusia tidak tercerabut dari nilai-nilai supranatural transendental. Kedua, bagaimana umat beragama dan pemeluknya berusaha berperan dalam setiap gelombang perubahan yang terjadi. Dengan demikian, semua problem sosial yang akan dihadapi pada tahun millenium ini dapat dilihat dari sudut pandang religiusitas dan nilai-nilai agama (Tuhuleley, 1993: 93).

Mencermati persoalan masa depan dengan kaca mata agama adalah amat relevan, sebab kemajuan-kemajuan peradaban yang tidak dilandasi moralitas akan selalu hancur tanpa makna. Kegelisahan dan kegersangan psikologis yang dialami manusia modern adalah disebabkan terlepasnya kehidupan modernitas dari spiritualitas, sehingga masyarakat akan menderita krisis makna dan tujuan hidup (*crisis of meaning and purpose of life*).

Krisis yang terjadi pada manusia dan masyarakat modern berkaitan erat dengan landasan filsafat dan ideologi mereka yang memisahkan secara ekstrim antara kebenaran dan realitas, antara kebenaran dan nilai-nilai. Pemisahan inilah yang disebutkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas dengan sekularisasi (*secularization*), suatu keadaan yang benar-benar telah memisahkan diri dari dunia spiritual dan agama (al-Attas, 1996). Kondisi kehidupan manusia seperti yang digambarkan al-Attas pada dasarnya telah mulai berlaku semenjak abad ke-15 M, di mana orang-orang Barat berterima kasih tidak lagi pada Tuhan mereka, melainkan kepada diri mereka sendiri. Gejala ini tentu akan terus berlanjut sampai titik jenuh yang sulit diprediksikan kapan akan berakhirnya.

Globalisasi adalah medium yang saat ini gencar disosialisasikan kepada masyarakat dunia, globalisasi menawarkan transparansi pada semua dimensi kehidupan, termasuk sosial budaya, dan hal ini bukan tidak mengandung resiko. Fred Percieval (1988: 159) misalnya, dengan memfokuskan pada dimensi pendidikan, ia justru mengkhawatirkan anak-anak yang masih suci akan mendapatkan secara paksa pendidikan perilaku yang bernuansa pornografi, vulgar, sadisme dan seterusnya, sebelum mereka menerima pendidikan formal yang lebih terarah dan bisa dipertanggungjawabkan. Keraguan serupa juga dikemukakan oleh Akbar S. Ahmed, bahwa keberadaan media global akan berhasil mengubah karakter muslim. Jika ini terjadi, berarti masyarakat Islam sedang berada pada satu ancaman yang tidak bisa dianggap sepele.

Gejala *split of personality* atau kepribadian ganda yang semakin terlihat pada masyarakat muslim saat ini mesti dipahami sebagai konsekuensi logis dari semakin jauhnya pembangunan intelektual dari arahan, binaan serta kontrol nilai moral dan spiritual. Betapa kita terpaksa harus mengerutkan dahi, ketika menyaksikan kasus-kasus pe-

nyimpangan dan dekadensi moral yang dilakukan oleh generasi muslim, seperti pergaulan bebas, penyalahgunaan narkoba dan zat adiktif, minuman keras, dan seterusnya yang merupakan tampilan dari sebuah krisis agama sebagai problem yang dihadapi dalam kebudayaan.

Di sinilah lalu peran pendidikan yang dimaknai sebagai sarana untuk mewujudkan sebuah budaya menempatkan posisinya yang strategis dan menentukan. Artinya, apabila pendidikan dengan dimensi ilmu yang melekat padanya telah dipisahkan dari konteks nilai, maka penampakan budaya yang akan muncul adalah kebudayaan yang bebas nilai (*free value*). Padahal ilmu pengetahuan (*knowledge*) yang dikembangkan melalui proses pendidikan bertujuan untuk mewujudkan ideal-ideal masyarakat itu sendiri. Sehingga pada batasan ini agaknya amat sulit untuk menerima pandangan bahwa ilmu itu bebas nilai. Bahwa ketinggian derajat dan marwah masyarakat Islam di masa kejayaannya adalah karena tingginya tingkat rohaniah dan akhlak dalam pergaulan hidup. Corak seperti itu karena dipengaruhi oleh sistem pendidikan Islam yang sarat nilai. Sebab pendidikan Islam dijiwai oleh pendidikan akhlak.

Tetapi ironisnya adalah pendidikan Islam yang pernah unggul penerapannya pada masa kejayaan Islam klasik, ternyata telah cukup lama mengalami kekaburan, baik dari sisi istilah, kandungan, *content*, proses, hakikat maupun tujuannya. Upaya untuk mengembalikan *elan vitale* paradigma pendidikan Islam bukannya tidak ada. Setidaknya empat kali konferensi pendidikan Islam tingkat dunia di Makkah tahun 1977, di Islamabad tahun 1980, di Dacca tahun 1981 dan di Jakarta tahun 1982 telah berhasil merumuskan point penting mengenai agenda perbaikan kualitas pendidikan Islam. Hanya saja rumusan dan kesepakatan internasional kaum muslim tentang pendidikan ini sepertinya belum secara massif dapat dilaksanakan. Penundaan ini setidaknya disebabkan hal berikut. Pertama, karena filsafat yang membingung-

kan yang diadopsi umat Islam dari Barat telah mengacaukan konsepsi Islam tentang pendidikan. Kedua, masih perlunya kaum muslim mencari penjelasan, penafsiran kembali (*reinterpretation*), pembenaran dan penegasan terhadap konsep dan klasifikasi kurikulum pendidikan Islam (Ashraf, 1996: 26).

Semakin jelas bahwa dunia muslim pada umumnya memang selalu dibayang-bayangi oleh kerangka berpikir sekuler yang tidak utuh berdasarkan konsep pendidikan Islam yang sarat nilai. Sehingga dalam kaitan ini segala upaya menuju penerapan konsep pendidikan yang integral (*unity of knowledge*) perlu digagas secara serius dan menjadi agenda mendesak bagi kaum muslim saat ini. Salah satu hal penting yang perlu diangkat adalah dengan memperjelas pemahaman mengenai urgennya nilai-nilai akhlak untuk dijadikan landasan dan nuansa proses pendidikan yang diselenggarakan. Sebab secara filosofis pendidikan Islam dalam perspektif al-Qur'an adalah menekankan pada pengembangan manusia yang beriman dan bertakwa kepada Allah, cerdas, berketerampilan, berakhlak dan memiliki kepekaan sosial.

Gaya Hidup Global dan Posisi Agama

Dalam *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Horby, 1973: 423), istilah globalisasi secara generik berasal dari kata "global" yang dalam bahasa Inggrisnya berarti *embracing the whole of group of items*, yakni merangkul semua kelompok-kelompok yang ada. Selanjutnya para ahli masa depan (*futurelog*) lebih menekankan pada pemberian pemahaman mengenai globalisasi dengan mengemukakan gejala-gejala dan fenomena yang akan tampak pada era tersebut. John Naisbitt mengatakan bahwa era global akan ditandai dengan proses pertukaran budaya yang diistilahkan dengan era kaum muda internasional. Lain halnya dengan Toffler, melalui tinjauan informatika ia mengatakan bahwa jaringan informasi

(*information network*) akan menjadi *trade mark* dari dunia global. Era ini akan memperlihatkan berebutannya manusia dan organisasi untuk mendapatkan informasi yang sebanyak-banyaknya yang mengakibatkan seluruh sistem itu secara terus menerus berdenyut dengan arus data yang semakin banyak. Akibat lanjutannya adalah dapat merontokkan kisi-kisi yang membatasi penetrasi antar bangsa yang berbudaya dan berideologi yang akan membawa masyarakat dunia pada suatu atmosphere tranparansi budaya tanpa mengenai sekat etnis, status dan strata sosial. Globalisasi merupakan proses dimana sekat-sekat sektoral (domestik) tidak menjadi penting dalam rangka membentuk peradaban dunia yang bisa diakses oleh semua bangsa lain. Gejala global ini, saat ini bisa dirasakan pada sektor informasi. Untuk sektor ekonomi dan sosial budaya akan lebih dirasakan pada tahun-tahun mendatang. Gaya hidup global yang menjadi ciri baru dari peradaban manusia modern adalah akumulasi berbagai budaya dunia yang heterogen, sehingga perilaku konsumerisme seperti minum kopi Capuccino dan Perrier, menggunakan perabot merk IKEA, makan Sushi, berbusana merk *United Colours of Benneton*, mengemudikan mobil keluaran *Hyunday* sambil mendengar rock music Amerika-Inggris menuju *McDonald* adalah gambaran betapa kehidupan manusia betul-betul semakin kosmopolit.

Gaya hidup global dipastikan akan berbenturan dengan gaya hidup yang masih terikat dengan sekat kultural domestik yang secara tradisional dihayati oleh sebagian besar penduduk dunia terutama pada negara-negara berkembang dan negara-negara miskin. Jika diamati dari sumber budaya asalnya, gaya hidup global tidak terbentuk dari salah satu budaya saja, tetapi dari berbagai budaya. Namun ini bukan berarti bahwa budaya global ini tidak memiliki karakteristik. Sebab dari sisi sikap hidup manusianya, paling tidak dapat dikemukakan ciri-ciri atau karakter masyarakat global. Pertama, gaya hidup global

kurang memperdulikan nilai-nilai spiritual dan aspek agama, karena pengakuan secara sepihak atas suatu agama dikhawatirkan akan mengaburkan konsep budaya global. Kedua, selalu memandang sesuatu dengan kaca mata kolektivitas dan universalitas, sehingga tidak terbelenggu oleh salah satu konsep budaya, tetapi justru berada di atas nilai budaya yang beragam. Ketiga, penekanan gaya hidup global terletak pada pandangan yang materialistik empiris. Karena nilai-nilai empirik akan lebih menjanjikan untuk terbangunnya semangat toleransi budaya ketimbang hal-hal yang transenden.

Kecenderungan pada ciri-ciri manusia global di atas lebih berwama “Barat”. Hal ini dapat dipahami karena globalisasi yang sedang dalam proses sosialisasi saat ini secara kualitatif memang bernuansa Barat. Sehingga sebagian kelompok menolak globalisasi dan modernisasi karena selalu terkesan identik dengan westernisasi atau proses pem-Barat-an. Akan tetapi, hal ini penting dipahami sebagai *start* awal dari petjalanan proses global. Globalisasi adalah proses pertukaran. Jadi, ada proses *take and give* di dalamnya. Artinya, tidak menutup kemungkinan justru budaya lain di luar budaya barat yang menjadi *trend* dan digandrungi oleh sebagian penduduk dunia. Demikian pula sebaliknya, adakalanya budaya Barat yang dianggap trendy sehingga menjadi kecenderungan dunia. Tetapi yang paling memegang peranan penting dalam proses penerimaan suatu budaya menjadi budaya global adalah nilai-nilai efektivitas dan relevansinya dengan kecenderungan manusia modern.

Ada indikasi yang bisa mendukung proposisi di atas, misalnya seperti yang dikemukakan oleh Marwah Daud Ibrahim (1994: 78), yang setidaknya memungkinkan adanya proses pertukaran dan penerimaan budaya. Menurut Marwah ada empat hal yang perlu diperhatikan dalam penampilan budaya global Barat saat ini yang menurutnya belum menggembirakan. Pertama, sistem informasi global masih ber-

pola vertikal dan timpang. Kesempatan berdialog antar budaya belum termanfaatkan. Yang justru terjadi adalah monolog yang didominasi oleh kalangan negara maju dan berkuasa yang menyebabkan berita desa dan informasi pinggiran tidak terekspose secara baik. Media masih terkesan urban sentris, pemerintah sentris dan elite sentris. Kedua, nuansa media massa masih terlalu besar untuk porsi hiburan (*fun*), sehingga fungsi media sebagai instrumen transformasi nilai-nilai edukatif terkesan masih kerdil. Ketiga, gambaran yang sering dipublikasikan lewat media terutama jaringan televisi seolah mempropogandakan sikap konsumtivistik dan hedonistik. Keempat, sistem komunikasi saat ini terkesan elitis, tidak menyentuh segmen masyarakat pada skala luas. Dengan demikian banyak daerah-daerah blackspot yang belum menerima akses sistem televisi, namun di daerah tertentu telah mengakses jaringan yang lebih besar dan canggih.

Kekurangan-kekurangan yang dikemukakan di atas cukup mengantarkan kita kepada suatu pemahaman bahwa perlu sekali menyiapkan budaya yang lebih baik dan akomodatif. Dan keempat hal yang dikemukakan Marwah kiranya dapat mengingatkan semua orang untuk tidak terlalu larut dengan propaganda globalisasi dengan dimensi high technology-nya. Sebab seperti disinyalir Mochtar Lubis, bahwa sejarah selalu menunjukkan betapa perkembangan teknologi sering menimbulkan masalah baru (Lubis, 1988: 92). Masalah-masalah baru yang dimaksud adalah dampak luas dari penggunaan teknologi yang serba canggih. Kekhawatiran Lubis persis seperti yang dikhawatirkan Sardar, bahwa teknologi komputer dapat menjadi bahaya besar karena melanggar konsep pokok Islam yaitu Tauhid. Komputer yang menawarkan bentuk pengendalian yang nyata-nyata bersifat total akan mengandung kemungkinan riil untuk menjadi “Tuhan”. Dengan demikian, melanggar konsep sentral keyakinan dalam Islam, yakni tauhid (Sardar, 1989: 70). Bahkan Fuad Amsari dengan jelas memberikan

contoh mengenai dampak globalisasi terhadap perbenturan dengan budaya agamis, misalnya semakin maraknya vulgarisme, *free sex*, dan buka aurat merupakan pemandangan umum pada era keterbukaan (Amsari, 1995: 219). Dengan ini, semakin jelaslah bahwa agama dalam konstelasi proses global awal sepertinya cenderung diposisikan pada tataran yang marginal. Artinya, agama kurang menjadi perhatian karena dianggap tidak berdaya menjawab persoalan empiris kebudayaan dan peradaban manusia yang semakin maju. Ini tentu pemahaman yang khas bercirikan sekulerisme yang berkembang di Barat.

Memang, globalisasi sebagai suatu bentukan peradaban manusia yang terekspose secara eksternal cenderung kontras homogenitas. Artinya, dari segi budaya globalisasi akan memperlihatkan keberagaman gaya hidup yang selalu silih berganti berusaha mencari tempat untuk menjadi kecenderungan masyarakat dunia. Jadi, dengan demikian globalisasi selalu bercirikan heterogenitas, karena memang kenyataan tatanan yang dianut dan terekspos selama ini kering dari nuansa agama (spiritualitas). Sebab semakin homogen gaya hidup kita maka semakin kokoh dan kuat kita akan bergantung pada nilai-nilai agama yang lebih dalam.

Tetapi di sisi lain kita sepertinya cukup dicengangkan oleh munculnya gejala “kebangkitan spiritualitas” dari masyarakat modern Barat. Yang menarik dari munculnya gejala ini adalah tidak terorganisir dalam bentuk agama, tetapi hanya bersifat bebas dan berupa keyakinan yang bersifat individual. Menurut Ahmad Najib Burhani, kecenderungan spiritualisme Barat sebagai bentuk pelarian psikologis, obsesi dan kebutuhan rohani sesaat dan bersifat semu. Sekedar memenuhi ambisi untuk mencari ketenangan sementara. Inilah yang kemudian dinamakan korupsi dan komoditi spiritual. Karena itu pula spiritualisme ini terkesan tidak permanen, sebab ia bukan menjadi tujuan utama seperti agama.

Dengan demikian spiritualisme yang berkembang pada masyarakat modern akhir-akhir ini hanya berupa gejala kehidupan yang ingin kembali kepada kemerdekaan manusia yang telah tereduksi dalam kehidupan modern. Menurut Syamsul Arifin, salah satu jalan keluar dari kegerahan itu adalah dengan melakukan transendensi secara terus menerus. Sebab keseimbangan berada pada proses tersebut. Secara prinsipil dapat dipahami bahwa kemunculan kebangkitan spiritualisme hanya diakui oleh sebagian kecil masyarakat modern dan tidak mampu menjadi dasar filosofis dari proses global sebagai bentukan peradaban manusia yang eksis. Artinya, spiritualisme itu baru dalam tahap penerimaannya secara personal, bukan pengakuan kolektif yang mewarnai peradaban itu sendiri (Arifin et al., 1996: 37).

Agama masih berada pada posisi perifer, pinggiran atau bahkan tidak diperdulikan sama sekali oleh kosmos peradaban Barat. Agama sebagai superstruktur ideologis dalam sistem devolusi modernisasi tidak lagi berfungsi memberikan kerangka konseptualisasi kehidupan dalam struktur sosial dan infrastruktur material, tetapi hanya dipandang sebagai salah satu komponen yang tersubordinasi.

Padahal tidak memposisikan agama pada tataran yang penting hanya akan menyebabkan kegersangan jiwa. Sebab secara obyektif, naluri beragama dan melakukan hubungan transendental dengan Zat Yang Gaib (Tuhan) merupakan kecenderungan kemanusiaan. Peningkaran atas kecenderungan itu berarti suatu bentuk peningkaran atas naluri kemanusiaan yang paling mendasar. Bahkan lebih jauh dari itu, peningkaran atas eksistensi Tuhan, dalam bentuk penolakan agama dan doktrinnya hanya akan melahirkan sebuah peradaban yang tidak bermoral. Gejala maraknya gaya hidup bebas (*free act*) adalah gambaran kehidupan masyarakat global yang memisahkan nuansa agama dalam setiap aspek kehidupannya.

Tata Nilai dan Kehidupan Spiritual di Era Globalisasi

Seperti telah dikemukakan pada bagian awal tulisan ini mengenai distorsi tata nilai dan kehidupan spiritual di era globalisasi, bahwa di samping eksisnya kelompok anti agama, tetapi pada saat yang sama ada kecenderungan untuk melirik aspek spiritualitas dalam kehidupan. Persoalan tata nilai adalah persoalan penghayatan nilai-nilai moral atau etika. Suatu komunitas ada kemungkinan untuk mengikatkan diri pada dimensi moral tertentu, sehingga berfungsi sebagai pengontrol perilaku hidup. Walaupun kita tidak perlu menutup kemungkinan adanya kelompok-kelompok yang tidak mengakui keberadaan suatu nilai moral dalam hidup. Munculnya perilaku bebas tanpa kontrol moral merupakan bukti adanya kelompok yang mengingkari fungsi nilai. Sehingga pada pemahaman selanjutnya, mereka akan mengatakan bahwa ilmu pengetahuan, seni, kreativitas adalah bebas nilai (*value free*). Untuk itu lalu mereka membiarkan hidup berjalan sesuai kehendak naluri lahiriah kemanusiaan yang berupa naluri hewaniah (*animal instinc*).

Tetapi persoalannya sekarang adalah apakah betul ilmu pengetahuan, seni dan kreativitas itu bebas nilai. Apakah suatu pemahaman yang obyektif, jika menganggap hidup tidak memerlukan nilai etika keagamaan. Menjawab serangkaian pertanyaan itu tentu membutuhkan perenungan yang mendalam, perenungan filosofis. Sebab ia akan berdampak pada pergaulan sosial. Artinya, kesalahan pada memaharni bebas atau tidaknya suatu nilai dalam kehidupan akan mengakibatkan terbentuknya suatu pola perilaku masyarakat, yang merupakan konsekuensi dari pemahanan mengenai urgensitas sebuah nilai.

Bagi masyarakat modem yang hidup di era global dan era keterbukaan dengan ciri rasionalitasnya tentu aspek moralitas agama dan spiritual sedikit tergeser. Karena manusia telah merasa mampu untuk berbuat atau tidak berbuat untuk dirinya sendiri. Peran nilai

agama berada pada posisi marginal. Akibat selanjutnya adalah nilai-nilai kemanusiaan yang berdimensi spiritual akan terdegradasi oleh proses teknologi, yang merupakan hasil rekayasa dan kemampuan rasio. Padahal kekayaan nilai-nilai dasar (*fundamental values*) secara normatif dipandang akan dapat memberikan kepastian hidup di masa datang. Bahkan tata nilai dapat dijadikan acuan sebagai posisi jatuh dan bangun sebuah peradaban. Artinya, di suatu masa manusia akan tegar bangun dan berdiri pada kehidupan yang bertata nilai, dan di lain waktu jatuh terkapar dalam keadaan meninggalkan tata nilai dan mengabaikan aspek spiritualitas.

Menurut Ahmad Muflih Saefuddin, abad kejatuhan manusia dari kehidupan bertata nilai spiritual menuju kehidupan materialis adalah akibat munculnya humanisme, yakni paham yang mengpigurkan manusia sebagai titik sentral kosmos yang bergerak ke arah pengukuran manusia sebagai manusia super (superman). Maka akibatnya akan muncul suatu generasi yang hanya mengandalkan budi daya untuk merumuskan prinsip-prinsip kehidupan yang semu, karena paradigma dan epistemologiyang dipakainya sesungguhnya kering dari nuansa tata nilai spiritual (Saefuddin dalam Tuhuleley, 1993: 4-5).

Lebih lanjut menurut Saefuddin, kondisi tersebut di atas paling tidak berkonsekuensi kepada tiga krisis ketuhanan dalam hidup. Pertama, masyarakat abad global adalah gambaran kemanusiaan yang tidak ber-Tuhan atau humanisme. Kedua, materi yang tidak bertuhan atau materialisme. Artinya, manusia memfokuskan perhatian pada materi sebagai titik tumpu. Ketiga, perilaku yang tidak bertuhan atau Ateisme, yaitu paham yang tidak mengakui Tuhan secara konseptual. Karena menurut mereka Tuhan tidak dapat ditangkap dengan potensi inderawi kemanusiaan, potensi empiric (Tuhuleley, 1993).

Ketiga krisis di atas sepertinya telah sering dilihat dalam kehidupan manusia modern dan dianggap sebagai suatu kecenderungan yang dianut oleh masyarakat global yang semakin membanggakan diri dengan kemampuan teknologi empirik tanpa memperdulikan aspek mental spiritual dan nilai moral. Kehidupan manusia betul-betul telah keluar dari orbit ketuhanan. Fenomena yang nampak setidaknya menunjukkan pengingkaran atas-Nya dalam perilaku, walaupun pengakuan terhadap Tuhan masih ada dalam bentuk verbal sebagai tradisi.

Dalam diskursus mengenai bebas tidaknya suatu nilai dalam khazanah ilmu pengetahuan, Habib Chirzin menegaskan bahwa teknologi sebagai buah dari pengembangan ilmu pengetahuan manusia adalah sarat nilai (*value loaded*), bukan bebas nilai. Karena itu sebagai hasil kreativitas akal budi manusia, teknologi tidak dapat dipisahkan dari agama, nilai, dan pola budaya serta kepentingan pembuat dan penggunaannya (Tuhuleley, 1993). Agama sebenarnya dapat berperan dalam kaitannya dengan teknologi dan perkembangan peradaban manusia. Sehingga nilai agama dapat mengembangkan dunia makna dan dimensi kerahmatan Tuhan.

Pada konteks di atas sebagai konsekuensi dari fungsi nilai agama, maka para penganjur agama dengan sendirinya memangku empat fungsi. Pertama, sebagai pemberi kabar gembira (*bashira*). Kedua, memberikan kesadaran kritis agar manusia mampu mengembangkan penalaran (*nazdira*). Ketiga, memanggil kepada kebenaran yang hakiki (*da'iyah ila al-haq*). Keempat, memberikan terang iman dan pencerahan akal budi manusia. Keempat fungsi tersebut seharusnya memasuki kesadaran intelek manusia modern sebagai pengakuan atas eksistensi nilai dalam tatanan ilmu pengetahuan sebagai basis pengembangan peradaban manusia.

Tugas mengemban fungsi tersebut tidaklah ringan, di mana sebagian umat masih memandang sebelah mata terhadap agama. Penggambaran beratnya tugas itu untuk menunjukkan betapa persoalan tata nilai menjadi topik utama untuk dicermati. Karena seperti yang digambarkan Hendrik Kramer yang dikutip oleh Alisyahbana, bahwa semua agama di zaman ini sedang mengalami krisis. Terutama sejak zaman *renaissance* manusia cenderung menjadi otonom dan banyak ide-ide, aturan-aturan dan doktrin agama menyerah pada ide-ide humanistik yang diciptakan manusia (Alisyahbana, 1992: 1).

Pemandangan yang dikemukakan Kramer di atas sebenarnya hendak menunjukkan bahwa tata nilai dan semangat spiritualitas mengalami dekadensi di zaman sekarang, sejak dulu dan untuk waktu yang tidak bisa dipastikan. Persoalan tata nilai hanya dianggap sebagai persoalan abstrak dan tidak memiliki otoritas untuk dijadikan solusi dalam berbagai persoalan empirik pada peradaban modern. Anggapan tentang tata nilai seperti di atas hendaknya perlu dijemihkan, karena hakikat dan fungsi tata nilai lebih berada pada tataran filosofis. Tetapi efeknya pada perilaku kehidupan. Dapatkah kita membayangkan apabila kehidupan telah kering dan steril dari tata nilai spiritual. Tentu kita sepakat untuk mengatakan bahwa dari kondisi itu justru yang muncul bukan bentuk peradaban tetapi budaya yang biadab.

Islam dengan serangkaian ajarannya selalu mengintegrasikan dimensi ilahiah dan dimensi duniawiyah dalam satu kesatuan yang utuh. Artinya, Islam dengan tidak mengenal konsep pemisahan antara kedua dimensi tersebut dalam bentuk peradaban. Paham sekulerlah yang telah berusaha memisahkannya. Bertrand Russel sebagai dikutip Sayyid Qutub (1993: 339), berkomentar tentang tata nilai dan peradaban, mengatakan bahwa peradaban dengan dominasi materialisme akan pudar dan mendekati saat kejatuhannya. Ini tidak lain karena penyimpangan yang terdapat pada pengingkaran tata nilai dan dimensi

spiritual. Dalam kondisi itu kita perlu lebih mengarahkan pandangan dan kesadaran intelek pada dasar-dasar moralitas spiritual dan bukan menjauhinya.

Dalam *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Hornby, 1973: 897), sekularisasi (*secularization*) diartikan sebagai *the view that morality and education should not be based on religion* (pandangan bahwa moral dan pendidikan tidak mesti didasarkan pada agama). Pengertian di atas merupakan konsekuensi dari asal katanya yakni *secular* yang berarti *wordly not religious or spiritual* (tidak berhubungan dengan agama atau ruhani). Dalam *Ensiklopedia Americana* (1976: 510), sekularisme dipahami sebagai *an ethical system founded on principles of natural morality and independent of revealed religion or supernaturalism*, yaitu (suatu sistem tata susila yang didasarkan pada prinsip-prinsip moral alamiah dan terlepas dari ajaran agama atau alam ghaib).

Dari dua pengertian sekularisme yang dikemukakan di atas jelas sekali bahwa paham sekuler adalah paham yang benar-benar melepaskan agama dari sistem kehidupan. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1981), dalam buku *Islam dan Sekularisme* membahas masalah sekularisme secara panjang lebar. Menurutnya, istilah sekuler berasal dari kata latin *saeculum* mempunyai arti dengan dua konotasi, waktu dan lokasi. Waktu menunjukan pada pengertian sekarang atau kini. Dan lokasi menunjukkan pada pengertian dunia atau duniawi. Konotasi waktu dan ruang (*spatio temporal*) yang dibawa dalam konsep sekuler ini secara historis diraih dari pengalaman dan kesadaran yang terlahirkan dari peleburan tradisi Gracco-Roman dan tradisi-tradisi Yahudi di dalam masyarakat Kristen Barat. Atau dengan kata lain, sekularisasi dapat diartikan sebagai pembebasan manusia dari agama dan unsur-unsur metafisika yang mengatur nalar dan bahasanya (al-Attas, 1981). Artinya, terlepasnya dunia dari pengertian-pengertian

religius, dan terhalaunya semua pandangan metafisika yang tertutup. Lebih lanjut al-Attas menegaskan bahwa, sekularisasi dari segi pemahaman berbeda dengan sekularisme. Kalau sekularisasi menunjukkan pada proses yang berkelanjutan, sedangkan sekularisme adalah hampir seperti agama (al-Attas, 1981). Pendapat senada juga dikemukakan oleh M. Sastraprateja bahwa sekularisasi adalah proses di mana sektor-sektor masyarakat dan kebudayaan dipisahkan dari dominasi institusi dan simbol-simbol religius. Tetapi yang penting dipahami bahwa kedua istilah tersebut menyiratkan pemahaman adanya upaya menidakkeramatkan (desakralisasi) alam (Sastraprateja, 1994).

Menurut Amin Rais (1994), konsep sekularisasi didasarkan pada asumsi umum bahwa dengan mekarnya modernisasi dan perkembangan politik, agama kehilangan daya tarik atas manusia modern. Hal ini mudah dipahami karena sekularisasi adalah buah modernisasi. Kalan demikian adanya sejauh mana kita perlu mewaspadaai ancaman sekularisasi ini terhadap tatanan pendidikan Islam. Untuk menjawab itu terlebih dahulu perlu memahami pendidikan Islam.

Suatu konsep pendidikan, menurut al-Ghazali seperti yang dikutip Hamdani Ali (1993: 109) harus memiliki orientasi yang mengacu kepada taqarub ila Allah berdasarkan al-Qur'an dan Sunnah. Artinya, pada tataran filsafat pendidikan Islam harus terbentuk dari proses berpikir intuitif, dari wahyu dan bukan dari hasil pemikiran murni manusia (*ratio*) sebagaimana layaknya prinsip-prinsip keilmuan yang berlaku di kalangan ilmuwan. Sebab menurut Jujun S. Suriasumantri, (1991: 266) wahyu dan intuisi juga bisa menjadi sumber kebenaran.

Selanjutnya dalam hubungannya dengan nilai akhlak, pendidikan Islam apabila tidak berhasil mengantarkan seorang individu sebagai peserta didik menuju tujuan luhur Islam, yakni kedekatan pada Tuhan dan kebagusan akhlak, maka tatanan pendidikan itu dianggap

rapuh dan proses pendidikan itu dianggap gagal (Hamdali Ali, 1993). Dalam konteks itu, tatanan pendidikan yang bernuansa sekuler tidak akan mendapat tempat pada tatanan pendidikan Islam. Karena tatanan pendidikan Islam sangat identik sekali dengan aspek metafisika atau spiritualitas. Sedangkan konsep sekuler berupaya meniadakan dimensi metafisika pada tatanannya. Seperti yang dikemukakan Abdurrahman an-Nahlawi (1995: 118), bahwa konsep pendidikan sekuler memisahkan dimensi agamis dalam tatanannya, sehingga pada praktiknya konsep pendidikan Barat (sekuler) adalah suatu upaya pemberian kebebasan mutlak untuk mempertinggi aktivitas individu, baik pria maupun wanita. Kelihatannya konsep pendidikan inilah yang saat ini selalu mewamai tatanan pendidikan pada umumnya. Akibat lanjutannya adalah bermunculannya out put dari berbagai institusi pendidikan yang menguasai pengetahuan hanya dari segi kognitif. Sedangkan aspek afektif (sikap) cenderung terabaikan.

Apabila dicermati secara mendalam, maka dalam konteks tersebut jelas bahwa konsep sekuler masih merupakan ancaman bagi nilai-nilai yang terdapat pada tatanan pendidikan Islam. Sebab menurut konsep pendidikan Islam, kebebasan individu beraktivitas seperti yang diusulkan konsep sekuler hanya akan melahirkan masyarakat yang individualistis. Jadi, hendaknya upaya mempertinggi aktivitas individu perlu dikontrol, sehingga individu terlindung dari tipuan yang merugikan diri sendiri dan masyarakat sekitarnya (an-Nahlawi, 1995).

Pembicaraan mengenai konsep pendidikan Islam tidak bisa dilepaskan dari isu dikotomi ilmu. Karena pada kenyataannya di dunia muslim, institusi pendidikan mengalami pembagian umum dan agama, sekolah dan madrasah (Jalaluddin & Said, 1994: 176). Walaupun pada tataran filsafat, sebenarnya konsep pendidikan Islam tidak mengenal konsep dikotomi itu. Sebab semua disiplin ilmu bisa didekati dengan nuansa ‘keilahian’ dalam mengantarkan manusia dan peradabannya

menuju kesejahteraan dunia dan akhirat. Dalam merumuskan konsep kurikulum, norma agama perlu dijadikan dasar dalam menafsirkan semua pengetahuan modern dari sudut pandang Islam. Jika saat ini masih terlihat ada konsep yang terkesan dualistik, itu diduga bahwa tatanan pendidikan itu telah terintervensi oleh sekularisme pendidikan. Menurut Ali Ashraf, apapun bentuk dan modelnya, sekularisasi tidak mungkin dikompromikan dan disandingkan dengan Islam. Walaupun sekularisasi itu berdalih sebagai pendekatan ilmiah yang modern sekalipun. Jadi, semakin jelas bahwa sekularisme harus selalu diwaspadai sebagai ancaman bagi tatanan pendidikan Islam.

Globalisasi dan Upaya Mempertahankan Nilai-nilai Moral

Pembahasan mengenai upaya mempertahankan nilai-nilai moral dalam era globalisasi merupakan konsekuensi logis dari penerimaan pemahaman bahwa globalisasi tidak menutup kemungkinan membawa ruh sekularisasi. Apabila proses ke arah itu terjadi, maka perlu upaya untuk mengantisipasinya dengan menyiapkan perangkat-perangkat moral sebagai dimensi yang justru diabaikan dalam tatanan yang bemuansa sekuler.

Globalisasi sebagai konsideran modernisasi akan menjadi kecenderungan pada masa datang, lengkap dengan segala dampak yang dibawanya. Pertanyaan yang penting diajukan adalah bagaimana upaya mengimbangi dampak tersebut pada dimensi mempertahankan nilai-nilai moral islami. Menurut Ali Syari'ati (1994: 29), salah satu upaya ke arah itu adalah dengan membangkitkan kesadaran umat untuk kembali ke jalan Tuhan. Kerena keterlenaan umat terhadap pemandangan peradaban modern yang menggiurkan akan menyebabkan tidak tersosialisasikannya nilai-nilai Islam. Hal lain yang harus dilakukan umat Islam adalah mengurangi sikap fanatisme terhadap globalisasi dan semua yang berbau Barat, karena sikap fanatisme kepada

Barat justru akan menimbulkan hasrat untuk mengadopsinya sebagai budaya internal secara membabi buta.

Tetapi sebaliknya kita perlu mengupayakan dan mengembangkan kultur asli dari khazanah budaya kita sendiri yang sarat dengan nuansa moralitas, spiritualitas dan aspek metafisis. Dalam konteks ke-Indonesiaan misalnya, kita bisa mengembangkan intensitas penghayatan nilai moral dan aspek spiritual yang telah terakumulasi dalam simbol-simbol ideologis berbangsa dan bernegara, yakni Pancasila. Ini justru lebih relevan dan rasional untuk dihayati sebagai filter mengantisipasi kecenderungan global yang kering dari nilai moralitas. Untuk lebih mencermati anjuran Ali Syari'ati agar kita dapat membangkitkan kesadaran umat Islam dalam rangka menuju jalan Tuhan, tentu tidak terlepas pada tuntutan agar kita juga mencermati perkembangan arus informasi global yang semakin transparan dan bahkan mengarah pada pelecehan nilai-nilai moral seperti yang disajikan oleh jaringan global yang semakin mudah diakses oleh masyarakat, seperti televisi, media massa dan internet sebagai kecenderungan masa depan.

Selain dari upaya membangkitkan kesadaran umat, hal lain yang perlu diupayakan untuk mempertahankan nilai-nilai moralitas Islam adalah dengan lebih meningkatkan peranan pendidikan agama, terutama pada dimensi akhlak. Upaya peningkatan peran pendidikan agama ini melalui berbagai institusi, baik formal maupun non formal, mulai dari pendidikan di keluarga, sekolah dan masyarakat. Menurut Harun Nasution (1995: 428), dalam penerapannya upaya tersebut perlu terus dikontrol dan kita jangan cukup merasa puas apabila sudah melihat anak terampil melakukan praktik-praktik fiqh ibadah, jangan terpaku pada hal yang bersifat legalistik saja. Tetapi dalam berbagai gerak dan kondisi proses pengawasan harus terus menerus dilakukan.

Pandangan Harun agaknya lebih didasarkan pada kesadaran bahwa generasi yang akan datang adalah penerus estafet peradaban, karena itu penekanan terhadap upaya mempertahankan nilai moral islami lebih diarahkan pada pewarisan secara ketat kepada generasi muda Islam. Supaya mereka memiliki integritas akhlak yang tangguh. Untuk itu, para pengajar dan orang tua dituntut memahami signifikansi pewarisan nilai ini secara baik. Seperti yang disinyalir Quraisy Shihab, upaya mempertahankan nilai-nilai moral Islam adalah dengan memahami dan menghayati nilai-nilai dalam al-Qur'an secara komprehensif. Karena menurutnya perubahan dari orientasi yang mengacu kepada tatanan nilai islami tadi hanya dapat dilakukan melalui penghayatan dan pemahaman terhadap nilai-nilai al-Qur'an (Shihab, 1995: 245).

Model penerapannya dapat berupa ketegasan, penentangan dan bimbingan. Artinya dalam usaha-usaha pelaksanaan penghayatan nilai-nilai al-Qur'an, ia terkadang membutuhkan ketegasan, terutama terhadap aspek larangan Tuhan. Atau berupa penentangan dalam hal yang menyangkut pengakuan terhadap keesaan Tuhan yang dicoba untuk diingkari. Proses bimbingan berlaku dalam rangka mengarahkan masyarakat untuk berbuat sesuai dengan ajaran Tuhan. Dari ketiga tawaran untuk mempertahankan nilai moral Islam dari distorsi proses global, ada beberapa hal yang perlu digaris bawahi. Pertama, globalisasi dengan serangkaian dampaknya, baik positif dan negatif pasti akan mengunjungi manusia di belahan dunia manapun. Karena itu mempersiapkan diri dengan memperkuat integritas moral yang digali dari ajaran luhur Islam adalah sangat penting. Sebab apabila kesiapan itu diabaikan, maka yang akan muncul adalah gejala *culture lag*, semacam ketertinggalan budaya yang mengakibatkan kekagetan budaya. Gejala ketertinggalan budaya ini disebabkan karena keterkejutan terhadap budaya luar yang baru diserapnya dan tidak pernah dipahami

sebelumnya. Sedangkan kesiapan mental untuk menyerap budaya itu berada pada posisi minimal. Gejala seperti *culture lag* yang disinyalir di atas dapat diatasi dengan mempersiapkan budaya dasar Islami berupa perangkat nilai moral. Kedua, bahwa bentukan atau penampilan budaya tidak menutup kemungkinan mengalami proses modernisasi, tetapi esensinya tidak mengalami pergeseran. Islam, yang nilai-nilai moralitasnya dijadikan alternatif pengimbang dampak globalisasi idealnya dapat dicermati dan dipahami oleh semua struktur masyarakat, baik pada tataran pendidikan di keluarga, sekolah maupun di masyarakat



Posisi Akhlak dalam Pendidikan Islam Menghadapi Tantangan Global

Pada bagian awal tulisan ini telah sedikit disinggung mengenai pengertian akhlak. Istilah akhlak sengaja dipakai sebagai perwakilan untuk menunjukkan istilah lain yang serupa seperti etika, moral, perilaku, dan seterusnya. Penggunaan istilah akhlak dalam pembahasan ini karena keterkaitannya pada persoalan pendidikan Islam yang mengakar pada konsep utama sebagai pedoman dalam ajaran Islam, al-Qur'an.

Menurut Ahmad Tafsir (1996: 3), dua istilah yang sering disamakan dengan istilah akhlak yaitu: budi pekerti (moral) dan etika. Istilah budi pekerti adalah istilah yang netral yang dapat digunakan untuk mengatakan atau terjemahan lain dari akhlak dan etika. Sedangkan etika adalah ukuran baik dan buruk suatu tingkah laku menurut dan berdasarkan pendapat manusia. Akhlak itu sendiri berarti ukuran baik dan buruk tingkah laku berdasarkan "pendapat" Tuhan. Tetapi pada tataran filosofis, menurut Frans Magnis Suseno, untuk lebih mengerti

apa itu etika, ia harus dibedakan dari ajaran moral. Lebih lanjut Suseno menulis, bahwa Etika bukan suatu sumber tambahan bagi ajaran moral, melainkan merupakan filsafat atau pemikiran kritis dan mendasar tentang ajaran-ajaran dan pandangan-pandangan moral. Etika adalah sebuah ilmu, bukan sebuah ajaran. Jadi, etika dan ajaran-ajaran moral tidak berada di tingkat yang sama. Yang mengatakan bagaimana kita harus hidup, bukan etika melainkan ajaran moral tertentu. Atau bagaimana kita dapat mengambil sikap yang bertanggungjawab berhadapan dengan berbagai ajaran moral (Suseno, 1987: 14).

Perbedaan pemahaman tentang arti dan makna istilah-istilah moral adalah suatu kewajiban karena memang setiap istilah memiliki akar filsafatnya, sehingga perlu merujuk kepada dasar pembentukannya. Akhlak yang merupakan istilah yang berakar pada literatur keislaman, juga perlu *direfer* kepada sumber keislaman. Akhlak, apabila dirunut dari asal katanya berasal dari kata *khulk* (bentuk *mufrad/sing-le*) dan akhlak bentuk jamak/plural dari *khulk*, yang artinya bisa diwakili oleh kata *saja'ah*, *muruh*, *thab'u*, dan *adaab* (Masykur, 1994). Penjelasan ini persis seperti dikemukakan Louis Ma'luf, tetapi dengan tambahan istilah *al-Adaatun* sebagai perwakilan kata akhlak tersebut (Ma'luf, 1986: 194). Merujuk kamus al-Munawwir, istilah-istilah itu jika diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia berarti sebagai berikut: *saja'ah* (perangai), *muruh* (kejantanan/kesatriaian dan keperwiraan), *thab'u* (*tabi'at* atau tingkah laku), *adaab* (adab), dan *adaatun* (kebiasaan) (Munawwir, 1994: 393).

Dari pengertian etimologis di atas maka dalam kaitannya dengan hal yang praktis dapat ditegaskan pemahaman tentang akhlak, sebagai kebiasaan kehendak. Karenanya, menurut Ahmad Amin, akhlak dapat berada pada dua dimensi dari suatu kondisi yakni: baik dan buruk. Artinya, sifat yang lahir berupa perbuatan baik disebut akhlak yang mulia dan demikian sebaliknya, perbuatan buruk disebut dengan

perbuatan tercela dan hina (Asmaraman, 1994: 3). Jadi, dengan demikian persoalan pokok akhlak adalah segala perbuatan yang timbul dari orang yang melakukan dengan ikhtiar dan sengaja dan ia mengetahui waktu melakukannya. Apa yang ia perbuat itulah yang dapat diberi hukum “baik” dan “buruk”. Oleh sebab itu akhlak bisa lebih dipahami sebagai kualitas suatu perbuatan.

Beberapa Hal Penting Mengenai Akhlak

Mengenai akhlak terdapat beberapa hal penting yang perlu dipahami guna mendapatkan pengertian yang komprehensif tentang akhlak. Pemahaman terhadap apa yang menjadi lapangan dan wilayah akhlak adalah salah satu hal penting yang perlu diketahui. Kahar Masykur menerangkan lapangan akhlak secara garis besar meliputi: pertama, bagaimana seharusnya manusia kepada khaliknya (penciptanya). Kedua, bagaimana sikap manusia kepada manusia. Dan ketiga, bagaimana sikap manusia terhadap makhluk lainnya (Masykur, 1994). Ketiga lapangan itu dapat dirinci lagi sebagai berikut, yakni: bagaimana sikap manusia terhadap pencipta; bagaimana sikap manusia terhadap dirinya sendiri; bagaimana sikap manusia terhadap keluarganya; bagaimana sikap manusia terhadap masyarakat sosialnya; bagaimana sikap manusia terhadap hewan; bagaimana seharusnya sikap masyarakat yang satu terhadap masyarakat yang lainnya; serta bagaimana sikap manusia terhadap makhluk Tuhan lainnya.

Pengertian yang dapat diambil dari penjelasan di atas tentang lapangan akhlak, bahwa akhlak tidak hanya berlaku bagi sesama manusia saja, tetapi juga berlaku menyeluruh dalam intervensi dengan obyek di luar manusia, termasuk terhadap Tuhan dan hewan sebagai ciptaan selain manusia. Mengingat luas dan kompleksnya lapangan akhlak itu, maka perlu lebih diupayakan penjelasan atas konsep-konsepnya, sehingga dapat dijadikan semacam pedoman praktis dalam

melaksanakannya dalam kehidupan. Sebab seperti dikemukakan Fakhry, ada dua level atau strata dalam perkembangan etika al-Qur'an, yaitu: etos al-Qur'an dan Sunnah dalam bentuk asli yang belum terinterpretasi, serta teori etika yang diformulasikan oleh para filosof (Fakhry, 1996: 1-2). Lebih lanjut Fakhry mengemukakan bahwa etos al-Qur'an adalah konsep yang amat kabur dan elusif. Oleh karena itu, hal yang paling mungkin dilakukan adalah dengan menerangkan dan menginterpretasikan ayat-ayat al-Qur'an yang mengacu pada tiga masalah pokok, yaitu: hakikat benar dan salah; keadilan dan kekuasaan Tuhan; serta kebebasan dan tanggungjawab moral (Fakhry, 1994).

Segala usaha ke arah itu, dalam lapangan etika dapat dikatakan sebagai usaha untuk menyusun substansi apa yang disebut moralitas skriptural, yaitu pernyataan-pernyataan al-Qur'an atau quasi-quasi moral al-Qur'an dan Sunnah dengan ketelitian abstraksi dan analisisnya oleh para filosof dan teolog di bawah sinaran metodologi dan kategori diskursif yang berkembang pada abad ke-8 sampai abad ke-9 M.

Selanjutnya pada tataran filosofis, Omar Muhammad al-Toumy al-Syaibani (1979) menjelaskan secara panjang lebar mengenai prinsip-prinsip yang menjadi dasar falsafah akhlak dalam Islam dalam rangka menunjukkan segi-segi penting teori akhlak. Pertama, percaya bahwa akhlak itu termasuk di antara makna yang terpenting dalam hidup. Dalam konteks ini, kita perlu memahami sepenuhnya bahwa akhlak dalam pengertian Islam adalah hasil dari iman dan ibadah. Sehingga pentingnya akhlak tidak terbatas pada perseorangan saja, tetapi penting untuk masyarakat, umat dan kemanusiaan secara keseluruhan.

Kedua, percaya bahwa akhlak adalah kebiasaan dan sikap yang mendalam di dalam jiwa yang darinya timbul perbuatan-perbu-

atan dengan mudah dan gampang. Artinya, dalam Islam akhlak bukanlah sekedar pandangan kosong dan slogan yang dipamerkan, tetapi ia adalah watak dan kebiasaan atau sikap yang mendalam di jiwa yang membentuk faktor-faktor bawaan seperti naluri, temperament, dan kecerdasan. Ketiga, percaya bahwa akhlak Islam itu berdasarkan syari'at yang ditunjukkan oleh teks-teks agama Islam dan ajaran-ajarannya. Ia adalah akhlak kemanusiaan yang mulia, yang meliputi ciri-ciri sebagai berikut. Pertama, bersifat menyeluruh, sehingga dapat dijadikan *manhaj* (metode) yang sempurna meliputi segala aktivitas biologis perseorangan dan masyarakat. Kedua, bersifat seimbang. Artinya, ia menghargai tabiat manusia yang terdiri dari jasad dan ruh. Memperhatikan tuntutan-tuntutan jasmani dan jiwa, tuntutan dunia dan akhirat. Ketiga, bersifat realisme. Maksudnya bahwa akhlak Islam sesuai dengan kemampuan kemanusiaan dan sejalan dengan nurani yang sehat. Keempat, bersifat memberi kemudahan, dalam arti bahwa manusia sebagai pelaku syari'at tidak dibebani, kecuali atas batas-batas kesanggupan dan kekuatannya. Kelima, bersifat sederhana. Artinya, akhlak Islam memastikan manusia hidup di dunia ini di pertengahan dua ujung, berkelebihan dan berkekurangan. Ia tidak kejam kepada dirinya sehingga ia menjadikannya jalan hidup, dan tidak memberi dirinya lebih banyak dari haknya dalam kesenangan sehingga ia menjadi hewan. Keenam, bersifat mengikatkan perkataan dengan amal. Maksudnya, bahwa akhlak Islam memberi peluang untuk terjadinya keselarasan antara keyakinan (iman) dan perbuatan (amal). Tidak ada nilai iman yang tidak diikuti oleh amal. Sifat dan ciri akhlak Islam seperti yang dikemukakan di atas, persis seperti yang ditegaskan juga oleh Ahmad Azhar Basyir yang memberikan lima ciri kepada akhlak Islam, yaitu: bercirikan akhlak rabbani, manusiawi, universal, seimbang dan realistic (Basyir, 1994: 223).

Tujuan tertinggi agama dan akhlak ialah menciptakan kebahagiaan dunia dan akhirat. Agama Islam adalah sumber terpenting bagi akhlak Islam dan faktor terpenting yang mempengaruhi pertumbuhan akhlak ini. Teori akhlak tidak akan sempurna kecuali jika di dalamnya dituturkan lima segi pokok, yaitu: hati nurani, akhlak (*moral conscience*), hukum akhlak (*moral judgement*), paksaan akhlak (*moral obligation*), tanggungjawab akhlak (*moral responsibility*), dan ganjaran akhlak (*moral rewards*) (asy-Syaibani, 1979: 312-363).

Serangkaian prinsip-prinsip terpenting dalam memahami akhlak (moral Islam) seperti yang dikemukakan di atas adalah dalam rangkaian proses pembentukan masyarakat yang berketuhanan. Yaitu masyarakat yang para anggotanya dijiwai oleh semangat mencapai ridho Tuhan, baik bagi sesama manusia maupun kepada seluruh makhluk. Inilah yang menjadi dasar pandangan etis dalam Islam bagi kaum yang beriman (Madjid, 1996). Akhlak sebagai sub sistem dari Islam sebagai sistem, mengandung pemahaman bahwa iman sebagai pemberi kekuatan pendorong bagi akhlak yang membangkitkan rasa takut dan cinta pada Allah (Basyir, 1994: 22). Proses pengaturan tanpa akhlak akan menjadi lelucon dan tidak sanggup menyelesaikan masalah-masalah yang dihadapinya. Karena seluruh kelemahan dalam pengaturan pada akhirnya disebabkan oleh kelemahan akhlak orang-orang yang mengatur pengelolaan itu (Langgulong, 1988: 222). Atau dengan kata lain, iman yang kuat mewujudkan akhlak yang mulia, sedang iman yang lemah akan berakibat pada akhlak yang buruk dan tercela (al-Ghazali, 1993: 17).

Pernyataan di atas jelas dengan tegas menggambarkan pentingnya integritas tingkah laku dalam pengertian akhlak karimah, dalam menjamin keberhasilan suatu penerapan konsep, termasuk konsep pendidikan. Pada batasan tertentu dalam hubungan ini sepertinya

kita harus mengidentikkan pengertian akhlak dengan “tingkahl aku”. Dalam konteks ini, pakar psikologi membedakan dua macam tingkah laku: pertama, tingkah laku intelektual atau yang tinggi. Maksudnya, sejumlah perbuatan yang dikerjakan seseorang yang berhubungan dengan kehidupan jiwa dan intelektual, dengan ciri utamanya adalah berusaha untuk mencapai tujuan tertentu. Kedua, tingkah laku mekanistik atau reflektif. Maksudnya adalah respon yang timbul pada manusia secara mekanistik dan tetap, seperti kedipan mata yang disebabkan oleh cahaya atau gerakan-gerakan anak kecil yang dilakukan secara terus-menerus tanpa aturan (Langgulung, 1988: 274).

Pembedaan dua “tingkah laku” itu pada akhirnya akan mengantarkan pengertian kita secara lebih jelas mengenai kriteria perbuatan yang akhlaki dan tidak akhlaki. Murthada Muthahari (1995: 32) dalam buku *Falsafah Akhlak* mengatakan, apabila dilihat dari segi tujuannya, perbuatan yang termasuk kepada kategori perbuatan akhlaki adalah segala perbuatan yang dilakukan untuk orang lain atau diri sendiri tidak termasuk kategori perbuatan akhlaki. Karena itu, perbuatan akhlaki adalah lawan dari perbuatan alami, sebab identik dengan usaha.

Sedang Immanuel Kant seperti dikutip Muthahari (1995: 33), mengatakan bahwa perbuatan akhlaki itu adalah perasaan kewajiban intuitif, yaitu setiap peketjaan yang dilakukan manusia dengan alasan men ta’ati perintah intuisi secara absolut. Artinya, ia melakukannya semata-mata karena intuisi yang memerintahkannya. Pendapat Kant ini apabila merujuk kepada informasi al-Qur’an ternyata cukup mengakar, sebab berdasarkan al-Qur’an ditegaskan bahwa ketakwaan dalam pengertian tingkah laku positif (akhlak) lahiriah memang berawal dari proses pengilhaman Tuhan terhadap jiwa manusia (QS, 91:8).

Pembagian kriteria perbuatan akhlaki dan tidak akhlaki di atas mau tidak mau akan mendesak kita untuk membuat suatu pernyataan

kritis, yakni sejak kapan akar “dikotomi” moral itu muncul. Dalam konteks pertanyaan itu, Toshihiko Izutsu dalam pembahasan khusus tentang dasar dikotomi moral, mengatakan bahwa secara historis budaya bangsa Arab jahiliyah telah mengenal dikotomi moral dalam artian prinsip-prinsip yang baik dan buruk. Hanya saja, prinsip-prinsip baik dan buruk versi Arab Jahiliyah itu tidak memiliki prinsip-prinsip pokok yang pasti untuk berperan sebagai peridukungnya. Sehingga keberadaannya tidak lebih seperti bentuk perasaan moral yang irrasional (Izutsu, 1993: 166).

Lain halnya dengan prinsip dikotomi moral dalam Islam, ia benar-benar mempunyai prinsip-prinsip pokok yang mendukung dikotomi baik dan buruk itu, yakni iman. Sehingga al-Qur’an akan menegaskan posisi kafir dan mukmin, ahli sorga dan neraka, yang sudan dan kotor. Jadi, dengan demikian, prinsip dikotomi moral dalam Islam tetap mengakar pada wahyu, dan iman sebagai bukti penerimaan konsep wahyu tadi. Walaupun tidak menutup kemungkinan bahwa prinsip-prinsip moral Islam mengakomodasikan prinsip moral yang telah menjadi budaya bangsa Arab. Seperti yang dikemukakan oleh Madjid Fakhry, bahwa moralitas Arab yang muncul sebelum periode Islam juga menitikberatkan pada kemuliaan akhlak (*murū’ah*) (Fakhry, 1994).

Murū’ah didefinisikan oleh al-Mawardi sebagai pemahaman terhadap suasana perbuatan sehingga jiwa berada dalam kondisi terbaik yang memungkinkan untuk tidak memanasikan rasa dendam dengan sengaja dan tidak pula menjadi yang pantas dihina (Fakhry, 1994). Atau dengan kata lain, *murū’an* adalah sinonim dengan “kebaikan sempurna”. Untuk mencapai kebaikan sempurna harus melalui proses dan kerja keras serta pemahaman yang benar terhadap jiwa, kebutuhan-kebutuhan dan kecenderungan-kecenderungan jiwa.

Selain al-Mawardi, Ali ibn Ahmad ibn Hazm (Ibn Hazm) juga membuat konsep moralitas yang ditujukan untuk memperbaiki perilaku jahat dan mengobati penyakit jiwa. Konsep ini sesuai dengan tujuan akhlak itu sendiri, yakni agar setiap orang berbudi pekerti, bertingkah laku, berperangai dan beradat istiadat yang baik sesuai dengan ajaran Islam (Hasan, 1978: 11). Untuk kepentingan itu, Ibn Hazm menawarkan tiga konsep kunci. Pertama, perasaan khawatir (*hamm*). Menurut tujuan pokok yang selalu dikejar manusia adalah hilangnya perasaan khawatir, dan cara terbaik untuk menolak perasaan khawatir adalah dengan kembali menghadap Tuhan dengan berbuat kebajikan demi hari akhirat. Kedua, kesia-siaan ambisi duniawi. Ibn Hazm menegaskan bahwa yang membuat kekhawatiran menjadi menyiksa karena ambisi dan perhatian duniawi. Penyerahan atas ambisi duniawi adalah bukti kebodohan manusia. Untuk menolak dan menghilangkan ambisi duniawi itu adalah dengan menolak ambisi itu sendiri. Ketiga, rasa cinta dan persahabatan universal. Cinta (*mahabbah*) didefinisikan oleh Ibn Hazm sebagai kerinduan akan kekasih dan kebencian terhadap apa yang asing baginya. Pemahaman tentang cinta ini bukan dalam arti kecenderungan untuk dikelilingi oleh para sahabat dengan suasana suka cita tiada batas, tetapi persahabatan dan cinta yang di dalamnya ada kesabaran, kejujuran, kedermawanan, setia kawan dan kesederhanaan.

Teori dan konsep moral yang ditawarkan para pemikir muslim di atas tentu bermuara pada suatu tujuan atau puncak dari berakhlak, yaitu: irsyad, suatu kondisi yang dapat membedakan antara amal yang baik dan buruk. Taufiq, yakni perbuatan kita yang sesuai dengan tuntunan Rasulullah dan akal sehat (*common sense*). Serta hidayah, yakni gemar melakukan yang baik dan terpuji serta menghindari yang buruk dan tercela (Umary, 1991: 3). Keberhasilan memperoleh predikat-predikat di atas berarti membuktikan bahwa akhlak betul-betul telah

menjadi sub sistem dalam struktur kehidupan, di mana Islam berposisi sebagai sistemnya.

Karakteristik Etika Islam

Diskursus tentang karakteristik etika Islam akan mengarahkan diskusi kita pada ciri-ciri dan substansi etika Islam. Etika Islam, menurut Syed Nawab Haider, dapat diikhtisarkan pada empat aksioma: tauhid, kesetimbangan, kehendak bebas, dan pertanggungjawaban (Naqvi, 1985: 69). Peletakan tauhid pada aksioma pertama dan pokok menggambarkan konsep etika yang dibangun oleh Islam selalu berakar pada al-Qur'an, dimana tauhid menjadi salah satu tema pokoknya. Dalam kaitannya antara perilaku dengan tauhid, Kazuo Shimogaki (1993) mengatakan bahwa tauhid menjadi kekuatan dalam kehidupan di bumi dan ia mempunyai fungsi praktis untuk melahirkan perilaku dan keyakinan yang kuat dalam mentransformasikan kehidupan sehari-hari muslim dan sistem sosialnya.

Keseimbangan, yang menjadi aksioma kedua menggambarkan sifat proporsionalitas etika Islam, yakni bagaimana seharusnya manusia berperilaku kepada Tuhan dan kepada makhluk. Kesetimbangan ini pada akhirnya akan menciptakan keseimbangan batin pada diri manusia yang punya tanggungjawab pribadi dan tanggungjawab sosial, tanggungjawab pada Tuhan dan tanggungjawab kepada manusia sebagai makhluk sosial.

Kehendak bebas, mengandung pengertian bahwa manusia menurut Islam tidak diikat dengan takdir dalam artian yang harfiah dan ekstrim. Kebebasan yang diberikan Tuhan kepada manusia bukan saja tidak dapat direbut dari-Nya, tetapi juga harus dilindungi melalui penciptaan perlindungan kepranataan yang mencegah pencemaran oleh otoritarianisme yang tidak wajar. Sedangkan pertanggungjawab-

an, sesungguhnya merupakan doktrin dari suatu prinsip yang dinamis, berhubungan dengan perilaku manusia. Isu tanggungjawab akan membuat manusia tidak pernah merasa lolos dari konsekuensi perbuatan jahat yang dilakukannya.

Selanjutnya, sebagai penjelasan lebih mendalam dari keempat aksioma akhlak di atas, para ilmuwan muslim selalu mempertegas substansi dari perilaku yang termasuk ke dalam perbuatan akhlak yang baik dan buruk. Ahmad Amin misalnya, ia mengemukakan varian pengekan nafsu terpenting. Pertama, mengekan nafsu dari amarah. Maksudnya, dipandang sebagai perilaku buruk jika seseorang lekas marah atau marah hanya karena kata-kata atau hal-hal yang tidak berarti. Kedua, mengekan nafsu agar terlepas dari susah dan marah. Karena kedua hal itu akan membawa kekisruhan dalam kemurnian hidup, yang akhirnya menimbulkan sifat pesimistik dalam memandang kehidupan. Ketiga, mengekan nafsu jangan sampai bergelombang dalam syahwat tubuh, terutama minum-minuman keras dan perempuan. Keempat, mengekan nafsu agar jangan sampai memikirkan segala tempat yang dapat mengacaukan konsentrasi, sehingga menyebabkan tidak pernah berpikir sistematis dan menemukan penyelesaian yang baik.

Keempat hal di atas menjadi pokok yang merupakan cetusan awal dari sebuah perbuatan yang tidak etis atau tidak sesuai dengan moralitas Islam. Selanjutnya, dalam kaitan dengan kriteria perbuatan dan sifat baik dan buruk dalam etika Islam berdasarkan teks al-Qur'an, sebagai berikut: pertama, perbuatan salih yakni tingkah laku yang merupakan kontras dari sikap sombong dan angkuh. Kedua, perbuatan *birr* yaitu perilaku yang lebih menjurus kepada takut kepada Allah, seperti sikap selalu menunaikan kewajiban, baik bersifat sosial maupun individual. Ketiga, perbuatan *fasad* yaitu menunjukkan hampir kepada perbuatan buruk seperti mencuri, kebiasaan *liwath*, dan

penindasan terhadap yang lemah. Keempat, *ma'ruf* dan *munkar*. Termasuk kategori perbuatan *ma'ruf* misalnya bertutur kata yang sopan, sedangkan perbuatan *munkar* seperti perbuatan melanggar hukum dan ketentuan Tuhan. Kelima, *khayr* dan *sharr* yaitu perbuatan kebajikan yang mengandung manfaat dan bernilai dikelompokkan kepada perbuatan *khayr*, sedangkan *sharr* berarti kemalangan dan ia merupakan kebalikan dari kebajikan (*khayr*). Keenam, *hasan* yang digunakan untuk menunjukkan semua perbuatan yang dirasakan “memuaskan” dan “indah” serta “mengagumkan”, semisal keuntungan dalam perdagangan. Ketujuh, *fasha'* atau *fahisa*, yang mengandung makna segala perbuatan curang dan keburukan yang melampaui batas semisal perzinahan atau pelacuran, Kedelapan, *thayyib*, yakni menunjukkan berbagai kualitas dari sifat yang melahirkan suatu pengertian rasa, khususnya pada suatu yang menyenangkan, indah dan ceria, misalnya dalam hal makanan, tempat tinggal dan kondisi lainnya. Kesembilan, haram dan halal. Haram adalah suatu hal yang tabu misalnya mengkonsumsi *khamr* (minuman keras dan narkoba) atau makanan tertentu, sedangkan halal menunjukkan kepada sesuatu hal yang tidak ditabukan atau tidak diharamkan. Kesepuluh, *dzanb* yakni istilah untuk menunjukkan dosa yang terlalu besar, seperti mendustakan ayat-ayat Allah.

Kesepuluh hal di atas merupakan klasifikasi perbuatan-perbuatan baik dan buruk menurut pandangan Islam. Dan setidaknya itu menggambarkan bahwa konsep etika religius menurut al-Qur'an berada pada tingkatan yang utama. Klasifikasi yang dirumuskan oleh Izutsu di atas tentu masih merupakan klasifikasi yang bersifat umum dari bentuk-bentuk perbuatan yang dikategorikan perbuatan baik dan buruk menurut Islam.

Oleh karena itu, penting mengemukakan bentuk perbuatan baik dan buruk secara lebih jelas dan spesifik pragmatis. Burmawie Umary (1991) misalnya, ia mengklasifikasi akhlak itu pada dua pem-

bagian besar, yaitu: akhlak *mahmudah* dan akhlak *madzmumah*. Beberapa perilaku termasuk kepada akhlak *mahmudah* (akhlak terpuji) adalah:

1. *Al-Amanah* (dapat dipercaya)
2. *Al-Aliefalz* (disenangi)
3. *Al-'Afwu* (pemaaf)
4. *Aniesatun* (manis muka)
5. *Al-Khayru* (kebaikan)
6. *Al-Khusyu'* (tekun sambil merendahkan hati)
7. *Adlz-Dhiyaafah* (menghormati tamu)
8. *Al-Khufraan* (suka memberi maaf)
9. *Al-Haya'u* (malu jika diri tercela)
10. *Al-Hukmi bil 'adli* (menghukum secara adil)
11. *AlIkhaa'u* (menganggap bersaudara)
12. *Al-Ihsaan* (berbuat baik)
13. *Al-Ifaafah* (memelihara kesucian diri)
14. *Al-Muru'ah* (berbudi pekerti tinggi)
15. *An-Nadhafaah* (bersih)
16. *Ar-Rahman* (welas asih)
17. *As-Sakhaa-u* (pemurah)
18. *As-Salam* (kesentosaan)
19. *Ass-Shalihaat* (beramal salih)
20. *Ash-Shabru* (sabar)
21. *Ash-Shidqatu* (benar, jujur)
22. *Asy-Syaja'ah* (berani membela yang benar)
23. *At-Ta'auuuun* (bergotong-royong)
24. *At-Tadharru'* (merendahkan diri kepada Allah)
25. *At-Tawadhu'* (merendahkan hati di hadapan manusia)
26. *Qana'ah* (merasa cukup dengan apa yang ada)
27. *Al-Hilmu* (menahan diri dari melakukan maksiat)
28. *'Izzatun nafsi* (berjiwa kuat)

Adapun yang termasuk kategori perbuatan akhlak *madzmu-mah*, adalah:

1. *Ananiyah* (egois)
2. *Al-Baghyu* (lacur)
3. *Al-Bukhlu* (kikir)
4. *Al-Buhtaan* (pendusta)
5. *Al-Khamru* (suka miras)
6. *Al-Khiyaanah* (berkhianat)
7. *Adh-Dhulmu* (aniaya)
8. *Al-Jubun* (pengecut)
9. *Al-Fawahisy* (berdosa besar)
10. *Al-Ghadaab* (pemarah)
11. *Al-Ghasysyu* (mengicuh, menipu timbangan)
12. *Al-Ghibah* (mengumpat)
13. *Al-Ghinaa* (merasa tidak perlu pada orang lain)
14. *Al-Ghuruur* (memperdayakan)
15. *Al-Hayatu ad-Dunya* (mementingkan kehidupan duniawi)
16. *Al-Hasaad* (hasut)
17. *Al-Hiqdu* (dendam)
18. *Al-Ifsaad* (berbuat kerusakan)
19. *Al-Intihaar* (membunuh diri)
20. *Al-Israaf* (berlebih-lebihan)
21. *Al-Istikbaar* (takabur)
22. *Al-Kazbu* (pembohong)
23. *Al-Kufraan* (mengingkari nikmat)
24. *Al-Liwathah* (homo seks/lesbian)
25. *Al-Makru* (penipuan)
26. *An-Namimah* (mengadu domba)
27. *Qutlun nafsi* (membunuh)
28. *Ar-Ribaa* (memakan riba)
29. *Ar-Riyaa* (mencari muka)

30. *As-Sikhriyah* (berolok-olok)
31. *As-Sirqah* (mencuri)
32. *Asy-Syahwaat* (mengikuti hawa nafsu)
33. *At-Tabdzir* (menyia-nyiakan)
34. *At-Tanabadzu bil alqaab* (melebih-lebihkan gelar)

Selain Umary, Chairuddin Hodhiri juga memaparkan beberapa bentuk perbuatan yang digolongkan perbuatan baik dan buruk, sebagai berikut: berkasih sayang; menghindari sikap suka mencela, selalu bersabar, suka memaafkan kesalahan orang lain, menepati janji, menjauhi fitnah, bersaksi benar, selalu bersyukur, memelihara amanat, tidak bersifat iri hati dan dengki, tidak mengingkari nikmat, tidak kikir, senantiasa memperhatikan para fakir dan miskin, suka menafkahkan sebagian harta, menjauhi *khamr* dan judi, mematikan sifat *riya'*, tidak penakut dan pengecut, tidak suka membuat kerusakan, tidak berlaku sombong, tidak durhaka, tidak menipu, suka menyederhanakan tingkah laku, berbusana rapi dan berjilbab, suka menjaga kebersihan, memperhatikan tata krama, tidak putus asa, tetap menegakkan keadilan, selalu mawas diri, menghindari ucapan buruk dan tidak berarti, dan membiasakan ucapan yang baik (Hhodiri, 1994: 239-200).

Perbuatan dan sikap yang berhubungan dengan “baik” dan “buruk” seperti yang telah dikemukakan di atas tampaknya tidak diklasifikasikan dalam bentuk kategori “sikap batin” dan “perbuatan fisik”. Padahal Imam al-Ghazali dalam salah satu bagian bukunya *Ihya' Ulumuddin*, mengkategorikan “perbuatan akhlaki” dengan menjauhi maksiat dalam bentuk penjagaan mata, telinga, lidah, perut, farji (kemaluan), tangan, dan kaki. Sedangkan pengkategorisasian pada “sikap batin” berupa penghindaran terhadap noda-noda dalam hati seperti: dengki (*hasud*), *riya'*, sombong, takabur dan angkuh, ambisi dan gila pangkat, serta senang dunia (*hubbud dunya*) (Al-Ghazali, 1989: 8-73).

Apabila ditinjau dari tujuan dan manfaat sikap dan perbuatan akhlaki itu, menurut Hakeem Abdul Hameed dapat digolongkan sebagai berikut: pertama, sifat-sifat baik yang bertujuan mengendalikan manusia dari berbuat jahat dalam pergaulan sosial yang meliputi: perlakuan baik (*ihsan*), kejujuran (*amanat*), dan kebenaran (*sidq*). Kedua, sifat-sifat baik yang bertujuan untuk meningkatkan perbuatan baik pada orang lain seperti: pemaaf (*'afw*), keadilan (*adl*), pemberani (*syajaat*), penyabar (*sabr*), penyantun (*hilm*), rasa sepenanggungan (*muwasaat*), dan berterima kasih (*syukr*) (Hameed, 1983: 78).

Selanjutnya, hampir senada dengan para pemikir di atas, Abu Bakar Muhammad mengemukakan beberapa pokok-pokok dari bentuk perbuatan baik dan buruk yang sangat prinsip, sehingga umat-umat terdahulu terkena “penyakit akhlak”, yaitu sikap sombong atau angkuh, kufur nikmat, berbangga-banggaan, persaingan yang tidak sehat dalam urusan duniawi, saling acuh, saling iri dengki, zalim dan kebencian. Perbuatan seperti suka mengganggu tetangga, tidak punya rasa malu dalam melakukan perbuatan keji dan hina adalah indikasi yang menunjukkan bahwa individu yang bersangkutan tidak memiliki integritas akhlak yang baik dan luhur (Muhammad, 1994: 491).

Banyak lagi bentuk-bentuk perbuatan akhlaki yang sering ditemukan dalam kehidupan sehari-hari. Namun, paling tidak dari uraian dan penjelasan mengenai ciri dan bentuk sikap serta perbuatan baik dan buruk yang dikemukakan oleh para ahli dan pemikir Islam di atas, dapat dipahami secara transparan karakteristik akhlak Islam itu sebagai berikut: pertama, akhlak Islam adalah merupakan manifestasi dari kondisi jiwa atau hati yang selalu berorientasi pada kuat tidaknya keimanan. Artinya, kuat atau lemahnya iman seseorang dapat dilihat dari perwujudan perilakunya. *Kedua*, bahwa akhlak Islam mencakup nilai-nilai positif bagi pembentukan jiwa secara pribadi maupun bagi

pergaulan sosial. Ketiga, akhlak Islam sebagai manifestasi dari nilai keimanan berakar dari pesan Tuhan dalam al-Qur'an atau tuntunan Nabi dalam al-Hadits. Karakteristik akhlak (etika Islam), seperti yang dirumuskan di atas sulit akan ditemui pada konsep-konsep etika dan moral di luar Islam (al-Ghazali, 1989: 17).

Dimensi Akhlak: Segi Penting Bagi Paradigma Pendidikan Masa Depan

Sebagai dipahami, peradaban manusia terbentuk karena proses pendidikan. Maksudnya, dengan pendidikan manusia akan menjadi lebih mengerti kebutuhan-kebutuhannya, yang dengan demikian berarti ia akan membentuk pola kehidupannya sendiri ke arah kemajuan. Peradaban yang dihasilkan manusia sangat tergantung kepada nuansa yang terdapat dalam konsep dan sistem pendidikan yang mendasari pembentukan budaya dan peradaban tersebut (Pulungan, 1995).

Globalisasi sebagai konsekuensi logis dari kemajuan teknologi telah merambah berbagai bidang seperti: sains, ekonomi, politik, dan pendidikan. Di bidang pendidikan, ia tentu akan bercorak sekuler, karena budaya modern Barat dibangun di atas pandangan pragmatis-sekuleristik. Maka nilai-nilai moral telah bergeser, yang mengakibatkan agama dengan dimensi moralnya tidak menjiwai proses pembangunan, termasuk bidang pendidikan (Pulungan, 1996).

Dalam konteks yang demikian, kita sebagai penjaga ajaran Tuhan tidak bisa terlalu berharap banyak dengan paradigma pendidikan modern yang ditawarkan Barat melalui corong globalisasi. Kekhawatiran itu tentu saja terletak pada aspek moral, karena kalau bicara moral, maka modernisasi akan menjadi malapetaka (Lubis, 1995). Oleh karena itu, pendidikan Islam dengan muatan moralnya merupakan pilihan terbaik untuk mewaspadai dan mengantisipasi dampak pendidikan modern Barat yang sekuler (Rasyad, 1995). Walaupun se-

benanya (dalam konteks yang terbatas), istilah “pendidikan Islam” masih perlu diperjelas. Apakah pendidikan Islam itu institusinya, kurikulumnya, atau label yang bermerk “pendidikan Islam”. Menurut Jalaluddin, pertanyaan sekitar “pendidikan Islam” itu muncul sebagai akibat munculnya adanya upaya yang ingin menyusun sistem pendidikan yang akomodatif, yang berkonsekuensi pada pelaksanaan sistem pendidikan yang dikotomis, yaitu penerapan kurikulum terpecah oleh materi “agama” dan materi “umum”. Padahal konsep pendidikan Islam tidak mengenal konsep dikotomi atau dualisme ilmu, sebab menurut Islam semua disiplin bisa didekati dengan nuansa ilahiyah, tanpa memisahkannya dengan klaim ilmu Islam dan ilmu non-Islam (Jalaluudin, 1995).

Terlepas dari problem mengenai epistemologi pendidikan Islam, yang perlu dipahami, yang pasti bahwa pendidikan Islam harus mampu menempati posisi sentralnya dalam upaya mensosialisasikan ajaran-ajaran Islam yang kaya dengan nuansa akhlak untuk diamalkan dalam kehidupan pribadi dan masyarakat pada berbagai aspek (Pulungan, 1995). Artinya, pendidikan Islam sangat berkepentingan menginternalisasikan nilai-nilai iman berupa semangat moral ke dalam lubuk hati peserta didik supaya memiliki komitmen religius dalam mengembangkan pengetahuan dan keterampilan (*skill*) dalam berbagai disiplin. Gagasan inilah yang ingin dikembangkan dengan slogan *Islamization of Knowledge* yang ditindaklanjuti oleh beberapa konferensi dunia tentang pendidikan (Jalaluddin, 1995).

Gagasan Islamisasi ilmu di atas, menurut Muhaimin dan Mujib, merupakan respon dan tanggapan intelektual muslim terhadap aspek negatif ilmu pengetahuan modern yang semakin tampak dan dialami masyarakat dunia (Mujib, 1993: 96-98). Produk pemikiran Barat tidak semuanya islami, karena mengandung dikotomi keilmuan, keti-

daksamaan prinsip dasar dalam berpikir ilmiah antara pemikirannya dengan prinsip berpikir qur'ani.

Bahkan lebih jauh David C. Korten (1993: 29) mengatakan, produk pemikiran seperti itu akan mengkondisikan hidup manusia dalam masa kekerasan, yang mana batas-batas etika telah dilanggar, nilai-nilai moral yang mendasar dipertanyakan eksistensinya, dan manusia tenggelam dalam gelombang ketakutan dan ketidakamanan. Pemandangan yang dikemukakan Corten di atas tentu tidak bisa dilepaskan dari paradigma pendidikan Barat yang berakar pada filsafat sekulerisme, sehingga mengabaikan aspek moral religius dalam tatanan pendidikannya.

Dalam konteks itu pula, kelihatannya pendidikan Islam dengan nuansa moralnya (akhlak) diharapkan mampu atau paling tidak memenuhi harapan-harapan berikut: pertama, pendidikan Islam harus menanamkan nilai-nilai agama kepada anak didik dan membimbing peran sosialnya untuk membendung nilai-nilai budaya luar yang mengarah pada dehumanisasi. Kedua, pendidikan Islam idealnya mampu memberikan pemahaman terhadap ide pengintegrasian antara budaya agamis dan budaya duniawi. Ketiga, pendidikan Islam hendaknya mampu menjadikan tauhid sebagai titik tumpu dari suatu wawasan yang menyatukan pengetahuan umum (*secular sciences*) dan agama (*religious sciences*). Keempat, pendidikan Islam harus mampu menjadi pilar bagi perkembangan dan perubahan sosial. Kelima, pendidikan Islam hendaknya tidak mengenal pemisahan antara ilmu umum dan agama. Keenam, pendidikan Islam harus mengarahkan peserta didik agar memiliki etos kerja yang tangguh berdasarkan semangat keimanan.

Dalam mereformulasi akhlak dalam pendidikan dikaitkan dengan desakan semakin maraknya dekadensi moral sebagai dampak

globalisasi, paling tidak ada enam cara yang bisa dilakukan umat Islam. Pertama, pendidikan Islam harus dimulai dengan pandangan yang positif tentang manusia. Kedua, demi tegaknya integritas akhlak pada anak didik hendaknya orang tua di rumah senantiasa menanamkan perasaan optimis pada anak-anaknya. Ketiga, orang tua juga semestinya dapat membangun citranya sebagai model dan panutan anak-anaknya, termasuk para guru. Keempat, guru dan orang tua hendaknya dapat bersikap bijaksana dan membimbing dengan hikmah seperti yang dicontohkan oleh Rasulullah Muhammad. Kelima, dalam penanaman nilai-nilai akhlak pada anak didik orang tua dan guru tidak hanya menerapkan sederetan daftar larangan, tetapi memberi kebebasan mereka untuk berkreaitivitas dengan arahan dan bimbingan yang kondusif bagi berkembangnya daya nalar anak. Keenam, pendidikan Islam dengan aspek akhlaknya bisa dirumuskan dengan luwes untuk mengimbangi perubahan zaman, tetapi dengan prinsip dan nilai dasar yang jelas (Lubis, 1995). Tawaran Ridwan di atas, harus dipahami masih dalam kerangka memperjelas identitas dan substansi pendidikan Islam, terutama pada dimensi moralitasnya.

Secara obyektif aspek moral perlu dikembangkan, juga merupakan tawaran dari beberapa pemikir Barat, Benjamin seperti dikutip Nggandi Katu (1994) misalnya, mengatakan bahwa konsep pendidikan Islam masa depan harus mampu menjadikan anak didik lebih aktif, inovatif dan kreatif serta memilikipengalaman di dunia nyata (realistis), di samping mampu berpikir kritis. Pelajar juga perlu diarahkan agar menjadi manusia utuh, yaitu tidak hanya dalam arti kognitif, tetapi juga sikap dan nilai kepribadian. Memasukkan aspek kepribadian dalam bidang yang ingin dikembangkan dalam merumuskan paradigma pendidikan masa depan, setidaknya memberikan harapan bahwa dimensi akhlak dalam pendidikan Islam sangat relevan sekali untuk dikembangkan pada masyarakat modern. Kenyataan ini paling kurang

akan memperkuat anggapan bahwa akhlak yang mulia atau kualitas moral betul-betul menjadi tujuan dari suatu proses pendidikan. Terutama pada tujuan pendidikan Islam yang menghendaki agar individu berbudi luhur serta memiliki penghayatan dan pengalaman tauhid (Sajjad, 1994: 61).

Dengan demikian, jelas bahwa pendidikan Islam masa depan yang mengacu pada tujuan tersebut perlu dicermati, sebab sekarang terdapat indikasi meluasnya kekaburan pemahaman mengenai konsep pendidikan Islam yang mengakibatkan terjadinya krisis pendidikan di dunia muslim. Krisis pendidikan Islam ini, disinyalir Sajjad dan Ashraf, disebabkan dua hal. Pertama, karena pandangan yang berasal dari agama Islam dan menjadi akar dari sistem pendidikan masa lampau. Kedua, karena sistem sekuler yang didatangkan oleh dunia muslim dari Barat. Kalau yang pertama terbukti telah mampu membawa dunia muslim pada kegemilangan intelektual dan keunggulan peradaban, sedangkan yang kedua selalu dipandang sebagai ancaman yang akan meruntuhkan nilai-nilai kemanusiaan dan kepribadian berdasarkan konsep ilahiyah.

Oleh karena itu, Mulkan menegaskan bahwa dalam kondisi menghadapi tekanan modernitas dengan segala bentuk tampilan keajaiban teknologi dengan ekses negatifnya, serta tuntutan etika dan moralitas pendidikan Islam, maka hal yang paling mungkin dilakukan adalah mengembangkan konsep pendidikan Islam di atas sistem yang utuh dan komprehensif (Mulkan, 1994). Pendekatan etik dan moral dalam pendidikan Islam yang ditempuh melalui pengembangan intelektualitas secara demokratis dan dialogis akan menumbuhkan kekuatan mental dan kesadaran spiritual. Karena dengan basis kesadaran moral ini, orang akan menjadi istiqamah dan menemukan solusi bagi problematika kehidupan dalam realitas duniawi.

Dalam sejarah perkembangannya, pendidikan Islam pernah mencatat prestasi intelektualnya dengan ciri muatan akhlaknya pada sistem pendidikan Islam yang kompleks. Dalimunthe menafsirkan istilah sistem pendidikan Islam yang kompleks itu dengan sebuah penegasan bahwa, muara pendidikan Islam adalah akhlak dalam pengertian yang luas dan universal. Tercapainya akhlak yang sempurna haruslah dalam cakupan pendidikan agama, pendidikan rohani, dan pendidikan jasmani sekaligus secara terpadu dan utuh. Semuanya sama penting dan saling terkait satu sama lain. Dengan demikian, pendidikan Islam itu adalah proses membina sikap pribadi muslim yang bertanggungjawab terhadap dirinya sebagai manusia, bertanggungjawab terhadap masyarakat dan peradabannya serta bertanggungjawab terhadap lingkungannya (Dalimunthe, 1986: 19).

Jadi, dimensi akhlak menjadi suatu keharusan untuk direkomendasikan dalam mencermati sebuah paradigma pendidikan untuk masa depan. Karena secara rasional kita mendapat semacam keyakinan betapa berbahayanya sebuah pelaksanaan pendidikan tanpa didasarkan pada nilai-nilai akhlak di dalamnya. Memperdulikan nilai-nilai moralitas dalam proses transformasi pengetahuan dapat menjamin ketenangan jiwa dan kebahagiaan lahir dan batin. Itulah yang telah dibuktikan dalam sejarah, sehingga kaum muslim masa lampau pernah menjadi *center of excellence* peradaban dunia selama beberapa abad silam.



Upaya Internalisasi Nilai-Nilai Akhlak Islam di Era Globalisasi

Peran Keluarga dalam Menanamkan Etika Islam di rumah Tangga.

Keluarga adalah unit terkecil dalam masyarakat yang terdiri dari laki-laki dan perempuan yang hidup dalam ikatan erkawinan, beserta anak-anak di bawah umur yang diakui oleh anggota masyarakat (Kaelany, 1992: 130). Sebagai unit terkecil dalam suatu masyarakat, keluarga mempunyai beberapa fungsi yang berhubungan dengan terbentuknya sistem dalam masyarakat. Menurut Suwaryo Wangsanegara sebagai dikutip Abu Ahmadi (1998: 38), keluarga memiliki fungsi berikut. Pertama, sebagai pembentukan kepribadian. Artinya, orang tua dalam keluarga mempunyai posisi yang sangat strategis guna meletakkan kepribadian yang kuat pada anak-anak. Kedua, sebagai alat reproduksi kepribadian yang berakar pada etika, estetika, moral keagamaan dan kebudayaan yang berkorelasi fungsional dengan struktur masyarakat tertentu. Ketiga, keluarga berfungsi sebagai perantara

dalam proses pemindahan kebudayaan. Maksudnya, sebagai sebuah struktur terkecil, keluarga dapat mentransmisikan nilai-nilai yang dapat menciptakan nuansa lain sehingga keluarga mempunyai suasana barn dan berkembang dalam mewujudkan keluarga modern dan berkualitas. Keempat sebagai lembaga perkumpulan perekonomian. Dalam konteks ini secara tradisional gerakan ekonomi sering mempertimbangkan unsur kekeluargaan dalam pelaksanaannya, sehingga tujuan untuk saling membantu sesama keluarga akan semakin transparan. Kelima, keluarga berfungsi sebagai pusat pengasuhan dan pendidikan. Mengambil contoh pada masyarakat primitif, pengasuhan anak laki-laki dan perempuan dipisahkan. Ini karena orientasi pendidikan yang diterapkan berbeda. Anak laki-laki berorientasi pada hal-hal yang publik sedangkan perempuan pada hal-hal domestik. Pada masyarakat modem fungsi ini perlu semakin ditonjolkan sehingga anak betul-betul terbekali dengan pemahaman yang mendasar tentang tata cara hidup sebagai manusia.

Mencermati fungsi keluarga seperti yang dikemukakan di atas, khususnya mengenai fungsi sebagai lembaga pembentukan dan pengasuhan atau pendidikan, maka amat mendasar sekali jika keluarga mengambil posisi yang utama dalam menyiapkan generasi penerusnya. Karena ternyata, menurut Abdullah Nashih Ulwan, penyimpangan moral anak lebih sering diakibatkan kelalaian orang tua di rumah dalam mengontrol pergaulan pendidikan anak di rumah tangga. Kelalaian itu berupa membiarkan anak bergaul dengan teman yang perilaku buruk, memperkenalkan anak menonton film yang bemuansa porno, menyediakan fasilitas bagi putera-puteri sehingga memudahkan mereka mendapatkan program acara televisi yang bisa merusak mental dan mempengaruhi tingkah laku mereka terhadap literatur dan bacaan anak seperti majalah dan cara berbusana, sehingga anak termot-

tivasi untuk bersikap seperti apa yang mereka baca dan mereka lihat (Ulwan, tt: 212-213).

Bertolak dari kelalaian orang tua dalam mengontrol perilaku anak, sehingga berpeluang terjadinya penyimpangan moral, maka perlu ditegaskan kewajiban orang tua terhadap anaknya. An-Nahlawi menegaskan dua hal utama yang harus diperhatikan orang tua dan guru terhadap proses pembinaan mental anak, yaitu: pertama, orang tua harus senantiasa membiasakan anak mengingat (*zikr*) kebesaran dan kekuasaan Tuhan dan nikmat-Nya. Tumbuh dan kembangkan semangat anak untuk selalu ingin mencari dalil dan bukti ke-Esa-an Allah, sehingga proses itu menjadi watak dan kepribadiannya, yakni selalu ingat pada Tuhan. Kedua, orang tua harus membiasakan anak untuk mewaspadaai penyimpangan-penyimpangan yang akan membias pada tingkah laku negatif, seperti selektif dalam menyajikan tontonan dan bacaan untuk anak-anak.

Rumusan yang dikemukakan an-Nahlawi di atas, jika direfer pada al-Qur'an ternyata sangat mengakar, karena pemberian pemahaman tentang ke-Esa-an Allah merupakan nilai-nilai yang paling awal untuk ditanamkan pada anak (lihat QS. Luqman: 13). Orang tua dalam konteks ini berarti telah melakukan fungsinya sebagai pemelihara anak agar mereka dapat menjadi '*abid*, pengabdikan dan penyembah Allah yang konsisten (QS. adz-Dzariyaat: 56)

Keluarga, sebenarnya memiliki otoritas yang tinggi untuk mensosialisasikan nilai-nilai akhlak. Artinya, keluarga tidak sekedar mengontrol perilaku dan pergaulan anak, tetapi punya andil yang aktif dalam pemberian contoh teladan yang baik kepada anak-anaknya, Oleh karena itu, Nurcholish Madjid dalam memahami teks hadits yang menyatakan bahwa "surga berada di bawah telapak kaki ibu", itu bermakna aktif (Madjid, 1996: 116). Maksudnya, tindakan seorang

ibu akan sangat menentukan apakah si anak akan ke surga atau tidak. Secara implisit, ini menyiratkan pemahaman betapa orang tua punya andil besar dalam memberikan contoh yang dapat ditiru anak. Dalam hubungan inilah setiap didikan yang diajarkan orang tua akan ditaati oleh anak (QS. Luqman: 14), dan orang tua sudah berfungsi sebagai pembimbing (QS. At-Tahrim: 6).

Dalam beberapa hal yang berkaitan dengan upaya penanaman nilai akhlak pada anak di rumah, terkadang orang tua harus menerapkan hukuman dan ganjaran atas nilai yang diterapkannya, kerana orang tua memang punya kekuasaan (*power*) untuk itu. Ketegasan atau kekerasan orang tua dalam merespon setiap perilaku anak, sesungguhnya mempunyai eksese yang arnat luas. Jika hal itu kurang diperhatikan dengan baik, rnaka yang akan terjadi adalah sikap masa bodoh atau tidak ada kepedulian orang tua terhadap kehidupan anaknya. Sikap rnernbiarkan seperti itu bisa dipastikan akan mendorong anak untuk tumbuh menjadi manusia baik. Jadi, fungsi keluarga dalam menanamkan nilai-nilai akhlak adalah sebagai proses pembentukan yang menentukan. Karena jika proses tersebut gagal, maka akan berakibat pada proses lanjutan setelah itu.

Tepatlah anggapan yang menyatakan bahwa keluarga sebagai benteng utama tempat anak-anak dibesarkan melalui pendidikan Islam. Dalam kaitan ini Abdurrahman an-Nahlawi mcnegaskan lima tujuan terpenting dari pembentukan keluarga, dalam artian pernbinaan terhadap anak-anak. Pertama, untuk menegakkan syari'at Allah dalam semua aspek kehidupan dan menyangkut seluruh dimensi kehidupan. Kedua, untuk rnenciptakan suasana tenang dan tenteram baik secara psikologis di antara keluarga, maupun secara sosiologis sesama anggota masyarakat sekitarnya. Ketiga, untuk mewujudkan dan mempraktikkan Sunnah Rasulullah dengan melahirkan serta memelihara anak keturunan, sehingga menjadi insan saleh yang pada gilirannya

akan menjadi pembimbing dan pengayom umat dengan kelembutan akhlaknya. Keempat, untuk memenuhi kebutuhan cinta dan kasih sayang anak. Kelima, tujuan pembentukan keluarga adalah untuk menjaga fitrah agar anak tidak melakukan tindakan penyimpangan (an-Nahlawi, 1995: 139-144).

Dari kelima tujuan terpenting pembentukan keluarga yang dikemukakan Nahlawi, ia cenderung lebih menekankan upaya orang tua dalam pembentukan kepribadian anak untuk memiliki integritas moral yang tangguh. Sehingga hampir kita lihat adanya kesamaan antara tujuan pembentukan keluarga dengan tujuan pembentukan anak yang saleh dalam rumah tangga. Tujuan-tujuan yang dikemukakan di atas diupayakan melalui proses pendidikan secara informal, karena itu tidak ada aturan dan ketentuan-ketentuan formal yang mengatur kehidupan kegiatan pendidikan dalam keluarga. Oleh sebab itu pula, maka keluarga yang dalam hubungan ini adalah orang tua, ia merupakan pendidik (*educator*) dan pengajar (*teacher*) yang alamiah.

Anwar Yasin dalam menganalisis proses pendidikan dalam keluarga, mengemukakan beberapa prinsip yang menggambarkan pentingnya unsur figur dan integritas moral orang tua dalam pembinaan moral anak di rumah sebagai berikut: pertama, masalah kewibawaan orang tua. Orang tua harus menunjukkan wibawa yang tinggi kepada anaknya sehingga setiap arahan dan bimbingan ke arah pembentukan *akhlak al-karimah* dapat dipatuhi dan dipanuti anak. Orang tua yang dikatakan memiliki wibawa ialah orang tua yang mengetahui norma dan nilai yang baik. Kedua, orang tua di rumah harus menyadari bahwa dia sebagai pendidik. Artinya, ia menyadari betul bahwa proses pendidikan adalah upaya internalisasi atau penanaman nilai dan pembentukan kebijaksanaan sesuai dengan nilai dan sifat tersebut. Karena itu, orang tua perlu menghayati bahwa mendidik berarti menjadi teladan bagi anak. Ketiga, prinsip terpenting yang mesti dipahami orang

tua adalah fungsi utama pendidikan adalah pembentukan budi pekerti dan tujuan utama pendidikan di lingkungan keluarga adalah mengupayakan agar anak berakhlak yang baik. Pendidikan di keluarga memang diharapkan mampu membantu anak mengembangkan potensi dan talenta mereka sampai mereka sanggup memikul tanggungjawab sebagai seorang pribadi yang mandiri.

Prinsip yang ketiga yang ditawarkan Anwar di atas jika dikaitkan dengan pemahaman tentang pendidikan Islam ternyata cukup relevan. Sebab pendidikan merupakan usaha membimbing, memberdayakan, mengendalikannya dan memelihara segenap potensi diri dan lingkungan berdasarkan hukum-hukum Allah demi terciptanya pribadi yang takwa. Dengan demikian, di dalam pendidikan Islam ada upaya untuk memberikan kemampuan pada seseorang agar mampu menempuh hidup sesuai dengan cita-cita Islam Islam, karena Islam telah menjiwai dan *me-sibghah* corak kepribadiannya.

Beberapa prinsip keteladanan dalam proses pembinaan akhlak anak di dalam keluarga berupa contoh perilaku yang dirangsang orang tua kepada anaknya, sebenarnya telah memenuhi kondisi jiwa anak. Maksudnya, anak-anak yang masih dalam pengawasan ibu bapaknya secara psikologis belum mempunyai kemampuan kejiwaan untuk merancang sebuah tindakan, atau dengan kata lain mereka secara psikologis masih terpengaruh dengan apa yang dilihat, dicontohkan kepadanya sebagai konsekuensi dari belum berfungsinya organ kejiwaan mereka secara matang. Itulah sebabnya, Jalaluddin dalam sebuah pembahasan khusus mengenai pendidikan anak, membagi proses-proses bimbingan menurut usia anak. Pendidikan anak usia 0-7 tahun pada dasarnya merupakan pembentukan kebiasaan. Konsep belajar sambil bermain (*learning by playing*) sangat tepat diterapkan untuk anak usia 0-7 tahun ini. Anak usia 7-14 tahun, bimbingan difokuskan pada pembentukan kedisiplinan dan moral. Usia ini ditandai

oleh perkembangan intelektual yang mulai matang, sehingga anak harus dibiasakan mentaati peraturan dan penyelesaian tugas-tugasnya atas dasar tanggungjawab. Selanjutnya, bagi anak usia 14-21 tahun, yang merupakan masa di mana anak mengalami krisis yang kedua, sehingga cenderung berperilaku buruk. Pendekatan pembinaan untuk anak usia ini adalah dengan cara mengadakan dialog, diskusi, dan musyawarah sebagaimana layaknya dua orang teman sebaya (Jalaluddin, 1996: 78-88).

Peran orang tua dalam sebuah keluarga nampaknya lebih bersifat strategis dan menentukan pada saat usia anak masih berada pada tahap “pembentukan kebiasaan” dan tahap “pembentukan disiplin dan moral”. Namun ini tidak berarti bahwa pada usia berikutnya peran orang tua tidak penting. Hanya saja seperti disinyalir Zamroni, ketika seseorang sudah mendapatkan pendidikan pada jenjang yang lebih tinggi, maka peran seorang pendidik menjadi surut (Zamroni dalam Nadjib, 1993: 113). Dari sini bisa dipahami bahwa apabila seorang anak telah memiliki tingkat intelektual yang memadai maka peran orang tua sebagai pengarah dan pembimbing menjadi semakin kurang strategis posisinya, karena mereka telah bisa merancang pola laku yang akan ia terapkan menurut kerangka berpikir mereka sendiri. Karena itu, pada usia seorang anak yang sudah melewati masa remaja, pendekatannya bukan lagi pada “pengarahan”, tetapi lebih bersifat diskusi dan bertukar pikiran. Namun sebaliknya, pada saat seseorang masih berada pada jenjang pendidikan rendah, maka peran pendidik berada pada posisi sebagai sumber nilai.

Proses penanaman nilai-nilai akhlak dalam keluarga, terutama pada masa pembentukan kebiasaan menjadi sangat urgen untuk dicermati, sehingga *at-Tarbiyat al- 'Iyaal* (pendidikan keluarga) betul-betul merupakan proses penyiapan mental anak dalam menciptakan integritas moral generasi yang akan datang. Sebagai persoalan yang penting

untuk diseriusi, tentunya keluarga bukan satu-satunya lembaga yang bertanggungjawab terhadap masalah moral anak, tetapi menjadi tanggungjawab lembaga sekolah dan masyarakat secara sinergis.

Peran Sekolah dalam Mensosialisasikan Nilai-nilai Akhlak di Institusi Pendidikan Formal.

Sekolah sebagai lembaga pendidikan formal dalam diskursus ini memiliki karakteristik yang berbeda dengan lembaga keluarga. Jika dalam institusi keluarga tidak memiliki aturan dan ketentuan khas yang baku dan formal dalam pelaksanaan transformasi nilai, tetapi lembaga sekolah justru memiliki ketentuan dan aturan resmi tentang bagaimana proses pendidikan, kurikulum, metode, fasilitas, dan sistem evaluasi dilaksanakan. Sekolah memiliki level dan jenjang pendidikan tertentu. Ada dua alternatif pendekatan terhadap proses pendidikan persekolahan. Pertama, pendekatan *microcosmos*, yaitu memandang sekolah sebagai suatu institusi yang mandiri dan utuh. Segenap civitas akademika pada lembaga itu berinteraksi secara sinergis, sehingga dapat dipandang bahwa lembaga sekolah sebagai masyarakat kecil (*micro*) yang terpisah dari masyarakat luas. Kedua, pendekatan *macrocosmos*, yakni pendekatan yang memandang sekolah dengan sistemnya, tidak terpisah dari lembaga lain di luar sekolah. Sehingga dalam konteks ini lembaga persekolahan integral dan tidak terpisah dari masyarakat besar (*macro*). Memahami dua pendekatan ini dan menyadari bahwa sosialisasi nilai akhlak adalah tanggungjawab semua lembaga dan pranata sosial, maka kita perlu segera meletakkan kerangka berpikir bahwa sekolah berkaitan erat dengan keluarga dan masyarakat secara kultural. Sebab pemahaman dan pengajaran di lingkungan keluarga perlu didukung oleh pengajaran di sekolah serta diakui dalam masyarakat. Artinya, sekolah memperkuat proses sosialisasi nilai yang telah dilakukan di rumah dan masyarakat atau

sebaliknya. Jadi, ketiga lembaga ini saling terkait berkelindan dalam menjalankan fungsi edukatifnya.

Pola integrasi di atas akan semakin terlihat dengan memahami beberapa fungsi fundamental yang terdapat pada lembaga sekolah. Pertama, sekolah berfungsi sebagai penyederhanaan dan penyimpulan. Fungsi ini menghendaki agar lembaga sekolah bisa menyajikan informasi yang sederhana dan mudah dipahami dalam upaya menjelaskan fenomena dan hubungan sosial yang rumit di masyarakat. Sehingga siswa dapat memahami dengan jernih setiap persoalan masyarakat tanpa perasaan takut, silau, gamang, dan kekaguman yang berlebihan. Kedua, fungsi sekolah sebagai penyucian dan pembersihan. Sekolah diharapkan mampu menjemihkan penyimpangan dari konsep yang telah diajarkan sejak generasi sebelumnya, guna menghindari terjebak dalam konsep “*bid’ah*” dan kebohongan ilmiah. Ketiga, sekolah berfungsi untuk memperluas wawasan dan pengalaman anak didik melalui transfer tradisi. Artinya, sekolah harus dapat memerankan fungsinya dan mengambil manfaat dari penguasaan tradisi lama dalam kerangka memformulasikan tradisi baru sebagai buah dari tradisi sebelumnya. Keempat, sekolah berfungsi mewujudkan keterikatan, integrasi, homogenitas dan keharmonisan siswa. Upaya ini dapat dilakukan dengan mengembangkan sikap saling membutuhkan (*cooperative learning*) dan saling menjaga, sehingga ketenangan, kedamaian dan toleransi dapat dirasakan secara nyata. Kelima, fungsi sekolah sebagai penataan dan validasi sarana pendidikan. Artinya, sekolah harus bisa menyelenggarakan proses belajar mengajar, di mana peserta didik dapat dengan tenang menerima pelajaran tanpa ada kekhawatiran akan terganggu oleh pengaruh luar yang kurang sehat. Dalam hal ini sekolah adalah pranata sosial yang paling berhak mengendalikan kontrol tersebut melalui penataan dan validasi. Keenam, sekolah berfungsi sebagai penyempurna tugas pendidikan di lingkungan keluarga. Dengan

menerima pemahaman bahwa sekolah merupakan perpanjangan tangan keluarga dan masyarakat, maka amat logis jika sekolah berfungsi sebagai penyempurna tugas pendidikan di keluarga dan masyarakat. Dalam pengertian ini, antara sekolah dan keluarga bisa mengembangkan pola kemitraan yang saling melengkapi, khususnya untuk keberhasilan proses sosialisasi nilai-nilai akhlak dan moral peserta didik. Dengan pola ini *out put* yang dihasilkan sekolah berupa siswa yang cerdas dan memiliki kompetensi intelektual dan moral akan dapat diwujudkan.

Kelima fungsi sekolah yang dikemukakan di atas menggambarkan betapa sekolah mempunyai tanggungjawab moral yang besar sebagai pewarisan nilai-nilai kepada anak didik agar tidak terjadi krisis moral. Krisis dan pergeseran nilai yang terjadi di masyarakat dalam skala makro paling tidak disebabkan hal-hal berikut. Pertama, karena kemajuan modernitas dan teknologi. Kedua, karena terjadinya perubahan di masyarakat dari kondisi yang tertutup (*refresive*) ke kondisi yang terbuka (demokratis). Ketiga, karena cara berpikir yang diperkenalkan oleh peradaban Barat dan pengaruh globalisasi. Keempat, karena terjadinya perubahan dan perkembangan hukum, adat istiadat serta cara berpikir baru dan terbuka (Kaswardi, 1993: 75).

Sebagai solusi mendasar dari sebuah pendekatan dalam memahami nilai-nilai akhlak, hendaknya pada konteks penyelenggaraan pendidikan formal dari tingkat yang paling awal (Taman Kanak-kanak) sampai ke tingkat Menengah Atas dikembangkan nuansa dan suasana agar anak-anak merasa dihargai sebagai pribadi, melalui pendekatan pembelajaran yang santun, mendidik, serta menghindari pendekatan kekerasan yang hanya akan mengakibatkan kegagalan dalam pendidikan. Ada tiga pendekatan pengajaran yang lazim dikemukakan. Pertama, model pewarisan pengetahuan melalui pengajaran yang bersifat indoktrinasi. Kedua, model pengembangan kesadaran

nilai yang membiarkan siswa terlibat aktif dalam pengalaman penghayatan nilai sampai ia mencapai penerangan nilai (*value clarification*). Ketiga, model pengembangan nilai etika swatata, yakni dengan memperhatikan tahap perkembangan kejiwaan anak dalam pemberian pemahaman mengenai nilai.

Ketiga model tersebut pada dasarnya telah diterapkan di lembaga sekolah dari tingkat yang paling rendah sampai tingkat yang paling tinggi. Betapa pada tingkat sekolah rendah, pengajaran dengan indoktrinasi dapat dirasakan dengan jelas di mana anak didik tidak ada pilihan lain kecuali mendengar dan mengangguk. Sedang pada tingkat yang lebih tinggi, pendekatan pengajaran peserta didik diberi kebebasan untuk terlibat secara sadar dalam penghayatan suatu nilai.

Khusus untuk model yang ketiga, yakni pendekatan pengembangan nilai etika swatata, di mana anak didik didekati dengan melihat umur atau tahap perkembangan kejiwaan. Senada dengan hal tersebut, Zakiah Daradjat menggolongkan dua tingkatan secara psikologis upaya sosialisasi nilai akhlak melalui lembaga sekolah. Tingkatan pertama, bagi anak sekolah pada tingkat Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah Pertama. Menurutnya anak pada tingkat ini sudah dapat dilakukan secara langsung melalui petunjuk dan nasehat dengan bahasa yang sederhana, sesuai dengan perkembangan kecerdasan dan daya pikirnya, seperti berbentuk sya'ir dan lagu-lagu yang menarik (Daradjat, 1993: 92). Anak pada tingkat Sekolah Menengah Pertama atau sekitar usia 13-17 tahun, sudah sampai pada tingkat kemampuan memahami hal yang bersifat abstrak. Proses pembinaan akhlak sudah tepat apabila dilakukan secara langsung dengan nasehat tentang berbagai hal mengenai baik dan buruk. Pujian dan motivasi sangat membantu proses ini. Tingkatan kedua adalah pada level Sekolah Menengah Atas atau sekitar usia 16-19 tahun. Tingkat ini ditandai oleh adanya kesadaran dan kepedulian terhadap masalah-masalah kemasyarakatan.

Pembinaan akhlak pada tingkatan ini cenderung akan sulit, apabila anak tersebut berasal dari kalangan keluarga yang kurang memperhatikan nilai-nilai akhlak di antara bapak dan ibu sebagai orang tua di rumah. Perbedaan ini akan dapat menjadikan anak bingung. Demikian juga, kesulitan seperti ini akan dijumpai pada lembaga sekolah, jika saja di antara sesama guru di sekolah tidak sepakat tentang kriteria baik dan buruk, minimal untuk menjaga tetap adanya nuansa moral di sekolah. Secara lebih jauh solusi seperti ini akan mendukung proses sosialisasi nilai-nilai akhlak sebagai unsur yang terpenting dalam pendidikan Islam. Kaidah-kaidah akhlak yang telah disepakati itulah yang harus diterapkan guru di sekolah.

Mengingat pada usia Sekolah Menengah Atas, anak telah mencapai tingkat cara berpikir hampir pada tingkat sempurna, sehingga pendekatan pengajaran atau pembinaan akhlaknya dapat menggunakan penjelasan yang logis serta meningkatkan frekuensi diskusi, sehingga timbul pernyataan sikap yang disertai rasa tanggungjawab. Karena secara psikologis, seseorang akan lebih terikat untuk melakukan sesuatu berdasarkan apa yang telah ia nyatakan dengan penuh argumen dan rasional.

Tingkat perguruan tinggi termasuk pada pembagian kedua menurut penggolongan Zakiah Daradjat. Pada tingkat ini sesungguhnya mahasiswa telah hampir mencapai tingkat “dewasa muda” dilihat dari segi perkembangan kejiwaan pribadi dan sosial. Proses pembinaan akhlak masih terus dilakukan karena mereka sedang mengalami proses pematangan kepribadian dan mulai memikirkan hari depannya. Bentuk pembinaan untuk tingkat ini, bisa melalui diskusi dan pemahaman yang lebih didasarkan atas analisis dan mencari hikmah serta manfaatnya bagi kehidupan. Terlepas dari analisis psikologi semacam itu, sekarang kita coba membahas lembaga sekolah sebagai lembaga sosial untuk mewujudkan tujuan-tujuan sosial, yang idealnya mem-

pertimbangkan perubahan-perubahan dan kecenderungan yang terjadi di masyarakat. Ketika masyarakat telah memperlihatkan dirinya sebagai masyarakat yang “bernilai”, maka sekolah harus menunjukkan fungsinya sebagai perpanjangan tangan masyarakat dengan mengkomodasi aspirasi masyarakat guna memberi warna dengan muatan-muatan nilai yang dijunjung masyarakat.

Bentuk dan formulasi yang disajikan sekolah melalui kurikulum tidak mesti berkesan dikotomis, yakni mengalokasikan pada satu bidang disiplin ilmu yang khusus membahas mengenai masalah nilai. Akan tetapi proses sosialisasinya bisa didekati dengan memuat semua disiplin ilmu yang diajarkan dengan ruh dan semangat moralitas atau akhlak Islam. Karena Islam sebagai sumber nilai dalam kehidupan, tentu menghendaki agar nilai-nilai yang terkandung di dalamnya bermakna dan diterima secara universal, sehingga setiap penelaahan disiplin ilmu selalu dalam nuansa akhlaki dalam pengertian yang luas. Sebab ketika seseorang sedang mengutak-atik rumus-rumus matematika, fisika dan rumus sains lainnya, lalu termotivasi untuk mengagumi dan mengagungkan Tuhan, berarti ia telah menunjukkan bahwa ia memiliki integritas akhlak. Karena selalu berzikir atau ingat akan eksistensi Tuhan adalah salah satu dari perbuatan yang akhlaki dalam kaitannya yang lebih luas tentu seseorang ahli sains akan senantiasa mempertimbangkan nilai dalam setiap formulasi teorinya yang berhubungan dengan hajat hidup orang banyak.

Paparan di atas adalah sebagai konsekuensi bahwa pendidikan Islam tidak bebas nilai, sebab ia muncul dari konsep al-Qur'an dan Sunnah. Penjelasan tentang tugas pendidikan Islam tersebut seperti yang ditulis Ashraf bahwa pendidikan Islam adalah pendidikan yang melatih sensitivitas siswa sehingga dalam perilaku mereka terhadap kehidupan, langkah-langkah dan keputusan mereka diatur oleh nilai-nilai etika Islam yang amat dirasakannya (Ashraf, 1996: 23).

Peranan Masyarakat dalam Mensosialisasikan Nilai Akhlak

Masyarakat, menurut JBAF Mayor Falak seperti dikutip Abu Ahmadi, adalah wadah segenap kultur hubungan sosial terdiri atas banyak sekali kolektiva-kolektiva serta kelompok dan tiap-tiap kelompok terdiri atas kelompok-kelompok atau sub kelompok. Sebagai sebuah kelompok besar masyarakat memiliki tatanan kehidupan, norma-norma, adat istiadat yang sama-sama ditaati dalam lingkungan tersebut (Ahmadi, 1990: 97). Secara sosiologis, dalam semua sistem kemasyarakatan terjadi interaksi antar individu atau hubungan antar kelompok (Soekanto, 1991: 478). Dalam konteks ini, manusia sebagai individu yang dinamis bersifat kemasyarakatan, di dalamnya terdapat pembagian kerja, saling membutuhkan dalam suatu perangkat tertentu dari tradisi dan sistem (Muthahhari, 1990: 15).

Sebagai kelompok dan terdapatnya sistem yang utuh dalam masyarakat, tentu ia memiliki lembaga dan pranata yang terbagi sedemikian rupa, sehingga dapat terselenggara suatu tatanan yang saling mendukung, tetapi tetap pada orientasinya masing-masing. Koentjaraningrat, dalam Abu Ahmadi, merumuskan delapan lembaga sosial atau pranata kemasyarakatan yang biasanya terdapat dalam suatu sistem kemasyarakatan. Pertama, pranata kemasyarakatan untuk kebutuhan kehidupan kekerabatan, seperti keluarga, pengasuhan anak, pelamaran dan perkawinan. Kedua, lembaga sosial yang bertujuan memenuhi kebutuhan ekonomi, seperti: pertanian, peternakan, perburuhan, dan industri. Ketiga, pranata sosial untuk memenuhi kepentingan ilmiah manusia seperti: metode ilmiah, penelitian dan pendidikan ilmiah. Keempat, pranata yang bertujuan memenuhi kebutuhan pendidikan manusia, seperti: TK, SD, SMTP, SMTA, PT, dan lembaga pendidikan pesantren. Kelima, pranata sosial untuk memenuhi kebutuhan rasa keindahan, semacam: seni rupa, seni suara, seni tari, dan seni drama.

Keenam, pranata sosial yang memenuhi kebutuhan manusia dalam hubungannya dengan Tuhan, seperti: masjid, gereja, pura, wihara, do'a, dan lain-lain. Ketujuh, pranata sosial yang bertujuan bagi pemenuhan kebutuhan di bidang pengaturan kehidupan berkelompok, seperti: pemerintahan, demokrasi, kehakiman, dan sebagainya. Kedelapan, pranata sosial yang bertujuan untuk memenuhi kebutuhan manusia di bidang jasmani, seperti: pemeliharaan kecantikan, kesehatan dan kedokteran (Ahmadi, 1993).

Dalam konteks upaya sosialisasi nilai-nilai akhlak di masyarakat pada skala yang luas idealnya seluruh masyarakat dengan semua pranata yang ada di dalamnya, bisa memfungsikan dirinya dalam proses itu. Berhasil atau tidaknya upaya sosialisasi ini sangat tergantung dari peran setiap pranata sosial secara kolektif. Pranata kemasyarakatan untuk kebutuhan kekerabatan, misalnya, ia idealnya dapat membentuk pola keluarga dan pengasuhan anak atau peminangan serta perkawinan yang bernuansa agamis, dengan penekanannya pada aspek moral. Sehingga dari pola itu bisa dihindari ekses berupa pelecehan dan hal-hal lainnya yang dapat memperkeruh suasana dalam masyarakat.

Lembaga sosial yang bertujuan untuk memenuhi kebutuhan ekonomi, seperti: pertanian, peternakan, perburuhan, dan industri, juga harus diwarnai oleh semangat moral yang kuat. Dampak industri yang akan mengganggu lingkungan dan masyarakat luas secara dini harus segera diantisipasi. Semua proyek perekonomian harus melalui analisis moral yang ketat, untuk menghindari masyarakat dari kecenderungan tidak diakuinya keberadaan serta hak-hak mereka. Adanya keharusan bagi setiap lembaga usaha untuk menyesuaikan diri dengan standard mutu, baik yang ditetapkan oleh badan nasional maupun internasional, adalah upaya yang perlu didukung dengan terus mempertimbangkan aspek moral dalam usaha perekonomian.

Untuk aspek metode ilmiah, penelitian dan pendidikan ilmiah sebagai bagian dari pranata sosial untuk memenuhi kebutuhan ilmiah manusia, juga mesti benuansa moral. Artinya, pranata ini dalam proses pelaksanaannya, selalu mengembangkan kajian penelaahan ilmiah yang tidak mengabaikan aspek moral. Setiap analisis terhadap konsep-konsep ilmiah harus mempertimbangkan aspek “nilai”, dan bukan “bebas “nilai”.

Demikian juga halnya dengan lembaga sekolah sebagai bentuk konkret dari pranata sosial bagi pemenuhan kebutuhan pendidikan manusia, hendaknya senantiasa membuat formulasi yang dapat menciptakan suasana sekolah menjadi lembaga untuk mewariskan nilai-nilai moral kepada peserta didik. Dengan demikian, maka pandangan yang terkesan bahwa sekolah selalu hanya berorientasi pada aspek kognitif saja, dapat dihilangkan. Karena sekolah adalah lembaga yang memberi peluang untuk mengembangkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik. Penekanan yang hanya tertumpu pada salah satu aspek secara tidak proporsional adalah suatu kekeliruan.

Pranata sosial untuk memenuhi kebutuhan rasa keindahan seperti: seni rupa, seni suara, seni tari, serta seni drama, dalam pengembangannya, idealnya harus berakar pada nilai-nilai moral. Seni budaya penting untuk dikembangkan, dalam konteks untuk mempertinggi martabat kemanusiaan, bukan merendharkannya. Seni tari yang bernuansa moral agamis dan memiliki pesan-pesan luhur mestinya mendapat tempat terhormat untuk dikembangkan. Sebaliknya, seni tari yang tidak bernuansa moral seperti seni yang diadopsi dari Barat yang jelas-jelas tidak berakar pada filosofi moral islami adalah tidak relevan untuk dikembangkan dalam kaitannya dengan upaya setiap pranata sosial untuk mensosialisasikan nilai-nilai akhlak kepada masyarakat.

Bagi pranata sosial yang bertujuan untuk memenuhi kebutuhan manusia dalam hubungannya dengan Tuhan, seperti aspek keagamaan, idealnya dapat dicermati sedemikian rupa, sehingga di dalamnya berjalan sebuah interaksi dari berbagai akar keyakinan keagamaan yang menekankan pada penghormatan terhadap harkat dan martabat manusia dan aspek etika yang saling menghormati dalam suasana damai.

Kemudian pranata sosial yang bertujuan bagi pemenuhan kebutuhan di bidang pengaturan kehidupan kelompok, seperti: pemerintahan, demokrasi, dan kehakiman. Lembaga ini hendaknya diupayakan agar benar-benar mempertimbangkan aspek moral dalam penyelenggaraannya. Dengan demikian, jalannya pemerintahan dapat dirasakan sebagai proses yang adil dan demokratis. Tidak ada masyarakat yang merasa dieksploitasi dan merasa hak-hak mereka dirampas sebagai warga negara. Penekanan pada aspek moral dalam penyelenggaraan pemerintahan, akan menjadikan masyarakat tidak merasa seperti berada pada interaksi yang patriarkis, antara tuan dengan hamba.

Pranata sosial yang bertujuan untuk memenuhi kebutuhan manusia di bidang jasmani, seperti: pemeliharaan kecantikan, kesehatan, dan kedokteran, dalam penerapannya secara praktis di masyarakat seharusnya betul-betul kuat bernuansa moral. Artinya, aspek moral selalu menjadi pertimbangan yang serius dalam upaya memelihara kecantikan dan kesehatan, sehingga setiap terapi yang bertentangan dengan nilai moral tidak akan dilaksanakan, misalnya berupa penggantian kelamin (*transgender*) tanpa alasan yang mendesak dan masuk akal, serta alasan syar'iyah lainnya. Penggunaan terapi kedokteran untuk kepentingan-kepentingan yang bertentangan dengan etika dan moral adalah sangat mendesak untuk dicermati. Semua itu membutuhkan pertimbangan moral, dan ini sekaligus menunjukkan betapa masalah

moral dan akhlak ini urgen sekali untuk dicermati pada semua aspek kehidupan.

Tawaran tentang upaya memfungsikan pranata sosial dalam rangka mensosialisasikan nilai-nilai akhlak, tidak dapat hanya menekankan pada salah satu pranata saja. Semua pranata sosial harus difungsikan secara kolektif. Walaupun diakui, pemerintah adalah dominan untuk berfungsi sebagai penggerak awal dari keberfungsian seluruh pranata sosial yang ada. Tetapi tidak bisa dipungkiri, bahwa masyarakat mempunyai struktur yang secara kultural diakui untuk membentuk sebuah budaya. Lembaga-lembaga adat dan predikat-predikat budaya secara kultural cukup memiliki akar yang kuat dalam proses membentuk suatu masyarakat.

Karena itu, sebagai lembaga formal yang memiliki power, pemerintah memiliki kemungkinan yang kuat dalam mengupayakan sosialisasi nilai akhlak terhadap masyarakat, dengan pendekatan sistem secara formal. Pemerintah dengan perangkat dan pranata sosial, seperti lembaga seni, informasi, atau lembaga pendidikan dapat menggerakkan semangat moral umat untuk menghayati nilai-nilai akhlak.

Jaringan informasi yang akan diakses oleh masyarakat diperhatikan sedemikian rupa, sehingga masyarakat terhindar dari penerimaan informasi yang dapat melunturkan nilai-nilai moral umat. Kewaspadaan terhadap substansi dari informasi melalui jaringan global, perlu dicermati secara kritis. Sebab menurut Nadir Shalahuddin, memang tujuan globalisasi itu untuk melemahkan umat Islam. Globalisasi itu adalah suatu yang direkayasa kelompok tertentu dan sengaja diciptakan. Melalui media informasi, pengaruh-pengaruh jelek di Barat diinformasikan ke Timur supaya dinikmati, termasuk ke masyarakat Indonesia. Ini merupakan bagian kepentingan Barat yang didukung dana yang besar. Media massa internasional dikuasai Yahudi dengan

jaringan yang sangat solid (Shalahuddin, 1995: 20). Oleh karena itu, masih menurut Nadhir, orientalisme sekarang tidak lain adalah globalisasi. Karena globalisasi merupakan bagian dari strategi orientalis. Paparan yang dikemukakan Nadhir tidak harus menjadikan masyarakat bersikap Barat *phobia*, tetapi yang penting adalah menyiapkan paradigma kemasyarakatan yang sesuai dengan kondisi obyektif budaya masyarakat.

Masyarakat harus dilibatkan secara luas dalam proses penanaman nilai-nilai akhlak. Menurut Jalaluddin, upaya pembentukan relasi sosial memuat penerapan nilai-nilai akhlak dalam pergaulan masyarakat melalui langkah-langkah berikut; pertama, melatih diri untuk tidak berbuat tercela, misalnya menipu, menjadi rentenir, makan harta anak yatim dan menyakiti hati sesama anggota masyarakat. Kedua, memperkokoh hubungan kerjasama dengan cara menjauhkan diri dari perbuatan yang mengarah pada sikap pembelaan terhadap kejahatan seperti: bersaksi palsu, berkhianat, dan mengisolasi diri dari pergaulan masyarakat. Ketiga, menggalakkan perbuatan terhormat seperti suka memaafkan kesalahan orang lain, bersikap simpati terhadap orang miskin, dan seterusnya. Keempat, selalu membina hubungan menurut tata tertib, seperti berlaku sopan, menebar salam, dan seterusnya (Jalaluddin & Said, 1994: 102).

Ketika masyarakat telah terjerumus ke dalam kehidupan yang kurang memperdulikan nilai, maka kondisi semacam itu bisa dikatakan menjadi masalah sosial. Sebab masalah sosial menyangkut nilai-nilai dan perasaan sosial. Terhadap kemungkinan telah terdistorsinya nilai-nilai akhlak dalam masyarakat sebagai akibat pengaruh negatif era globalisasi, maka metode yang sedikit refresif lebih mungkin untuk dipertimbangkan, dalam rangka menghentikan perambahan efek negatif dari tindakan amoral.

Masyarakat secara kolektif harus konsisten mengupayakan kondisi agar semua anggota masyarakat dapat dipastikan bersikap akhlaki. Peran yang dilakukan salah satu pranata sosial belum secara utuh sebagai kerja sosial kolektif. Oleh karena itu, peran masyarakat dalam mensosialisasikan nilai-nilai akhlak berarti peran seluruh pranata sosial yang ada di dalamnya. Fuad Amsari dengan tegas mengatakan bahwa penyebab dari semua penyimpangan perilaku seperti kriminalitas dan tindakan asusila adalah karena pola pembangunan bangsa yang mengabaikan dan tidak serius memperdulikan aspek pembinaan akhlak dan justru mengagungkan pertumbuhan ekonomi serta lemahnya wawasan sosial dari para pemimpin negeri ini, serta kuatnya tekanan peradaban Barat ke dalam kehidupan sosial bangsa Indonesia (Amsari, 1995: 175).

Oleh sebab itu, semua unsur masyarakat meliputi rakyat biasa, ulama, aparat pemerintah, swasta, pengusaha hiburan, dan seterusnya harus segera bergandengan tangan untuk menyelamatkan moral anak bangsa ini dari keterpurukan moral. Karena masa depan masyarakat manusia terletak pada suatu masyarakat yang maju, tunggal dan universal dalam pengertian bahwa di dalamnya nilai-nilai agama dan budaya timur yang positif akan terejawantahkan.



BAGIAN 5

KONSEP DAN IMPLEMENTASI TEORI PENDIDIKAN MODERN





Mempertimbangkan Pendekatan Pembelajaran Aktif, Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan (PAKEM) Sebagai Solusi Persoalan Pembelajaran di Kelas

Win Wenger (2000) mengungkapkan kegelisahan akademiknya terhadap praktik pembelajaran di ruang-ruang kelas yang dinilainya masih sulit diharapkan untuk mampu melejitkan potensi siswa secara cepat dan tepat, ketika mengawali tulisannya dalam *Beyond Teaching and Learning*. Padahal melalui kreativitas guru disertai dengan keinginan untuk meluangkan waktu memikirkan cara-cara mengajar baru untuk meningkatkan kemampuan siswa, maka setahap demi setahap perubahan di ruang kelas akan dimulai dan memperlihatkan loncatan percepatan pembelajaran.

Dunia persekolahan tidak bisa lagi bertahan dengan gaya dan model mengajar guru yang statis dan enggan melakukan inovasi-inovasi pembelajaran di kelas-kelas mereka. Pimpinan sekolah perlu melakukan motivasi keras untuk membantu dan memfasilitasi para pengajarnya dalam mengakses berbagai ide dan inspirasi baru dalam melakukan perbaikan kualitas mengajar para guru. Mengajar

bukanlah pekerjaan mudah dan dapat dilakukan sambil lalu. Mengajar menghajatkan kemampuan dan keterampilan yang mumpuni dari sisi guru, di samping kesiapan dan lingkungan belajar yang harus dikondisikan dari sisi siswa. Pekerjaan mengajar jangan dipandang sebagai pekerjaan instruktif yang memposisikan guru sebagai “tukang perintah” atas peserta didik. Pembelajaran adalah kegiatan bersama yang diperankan oleh guru dan siswa secara bersama-sama. Di sinilah proses interaksi pembelajaran dapat dipahami sebagai proses yang dinamis yang melibatkan siswa dan guru dalam suatu orkestra aktivitas belajar dan mengajar dalam nuansa dan suasana yang menyenangkan. Dalam konteks inilah, proses pembelajaran itu dapat dikatakan sebagai kegiatan yang melibatkan dimensi seni (*teaching is an art*).

Dalam perspektif profesionalisme, tugas mengajar menghendaki kualifikasi khusus bagi seorang guru, sehingga tidak semua orang dapat melakukannya. Colin Marsh (2008: 3) misalnya, menegaskan bahwa menjadi guru harus memiliki sikap realistik dan optimis, selain memiliki empat sikap penting lainnya, yakni: 1) memiliki *intellectual curiosity*, rasa kepenasaranan intelektual atau sikap ingin tahu secara akademik yang tinggi serta selalu melihat peluang untuk melakukan perubahan positif dalam diri siswa. 2) bersikap enerjik dan cepat tanggap terhadap ide-ide terbaru yang berkembang. 3) memiliki sikap percaya diri (*confidence*) dan mampu mengatasi kelemahan-kelemahan yang ada dalam dirinya untuk selanjutnya dilakukan langkah-langkah perbaikan atas kekurangan dirinya. 4) memiliki semangat untuk terus menerus belajar dan memperkaya wawasan dan pemahaman.

Keempat sikap positif yang dikemukakan Marsh di atas, sepertinya sangat relevan untuk dijadikan karakteristik guru ideal. Sehingga pekerjaan sebagai pengajar tidak lagi diemban oleh para guru yang secara internal memiliki persoalan dengan kepribadian mereka. Hampir sebagian besar persoalan yang dihadapi oleh dunia perseko-

lahan adalah bermula dari *performance* guru dengan segala kekurangan yang dihadapinya. Tantangan bagi tugas mengajar guru akan semakin berat seiring dengan meningkatnya tujuan-tujuan pembelajaran sebagai konsekwensi logis dari perkembangan tuntutan publik terhadap kualitas layanan pembelajaran di sekolah. Realitas ini tentu tidak bisa dihindari, karena secara fundamental bentuk dan produk layanan pendidikan melalui proses pembelajaran di sekolah harus mempertimbangkan kebutuhan siswa (*student needs*). Di sinilah posisi landasan sosiologis dan psikologis dalam pengembangan kurikulum harus dilihat sebagai dasar pengembangan proses pembelajaran.

Harapan masyarakat dan dunia kerja terhadap produk pendidikan tidak hanya terbatas pada aplikasi kognitif semata, tetapi semakin kompleks merambah pada kemampuan psikomotorik dan afektif. Bahkan taxonomy Bloom yang selama ini menjadi rujukan para praktisi pendidikan dalam menyusun tujuan, proses dan evaluasi pendidikan, harus melakukan reformulasi atas *taxonomy* pembelajaran ini, dengan menambahkan unsur kreativitas pada dimensi proses kognitif (Anderson & Karthwall, 2001: 28). Eskalasi perkembangan tuntutan publik yang semakin cepat ini, secara teoritis telah “memaksa” ilmuwan dan ahli pendidikan untuk melakukan perubahan dan revisi atas konsep, model, pendekatan, strategi, dan metode pembelajaran.

Berbagai pendekatan dan model pembelajaran secara terus menerus dikembangkan dan dilakukan perbaikan-perbaikan bagi efektivitas implementasinya di ruang-ruang kelas. Salah satu model pembelajaran yang sedang gencar-gencarnya diperbincangkan dan dicoba penerapannya di sekolah-sekolah dan bahkan di perguruan tinggi adalah model PAKEM (Pembelajaran Aktif, Kreatif, Efektif dan Menyenangkan). Awalnya pendekatan ini lebih dikenal dengan pendekatan *Active Learning*. Secara terminologis, istilah PAKEM sering diidentikkan dengan model pembelajaran untuk tingkat Sekolah

dasar (SD), sedangkan istilah CTL (*Contextual Teaching Learning*) untuk diterapkan di tingkat SMP dan SMA. Padahal menurut Suparlan (2008), dikotomi itu tidak perlu, karena PAKEM sebagai sebuah pendekatan pembelajaran (*teaching and learning approach*) dapat diterapkan pada semua jenjang pendidikan, mulai SD sampai perguruan tinggi sekalipun.

Istilah PAKEM, secara *genuine* lahir dari Indonesia. Namun jika diteliti secara mendalam sesungguhnya substansi dalam PAKEM itu lahir dari berbagai pendekatan yang berkembang selama ini seperti *Student Active Learning* (SAL) yang di Indonesia dikenal dengan CBSA (Cara Belajar Siswa Aktif). Karena itu model pembelajaran aktif (*active learning*) merupakan salah satu model yang melahirkan PAKEM (Suparlan, 2008: 7). Pendekatan CBSA dalam implementasinya justru mengalami penyimpangan—diduga karena kurangnya pemahaman guru—karena hanya dipahami secara dangkal, sehingga perubahan-perubahan di kelas baru pada tataran pemindahan tempat duduk siswa untuk membuat kelompok-kelompok kecil. Pada tataran pencapaian kemampuan berpikir tingkat tinggi bagi siswa agaknya belum terlalu disentuh dengan baik. Diskusi kelas belum dinamis. Target pencapaian kurikulum mengalami disorientasi.

Untuk melaksanakan pelaksanaan pendekatan pembelajaran PAKEM di kelas, memerlukan guru yang kreatif dan inovatif. Diharapkan guru dapat melakukan penelitian tindakan kelas (*classroom action research*) untuk memetakan dan mengetahui persoalan pembelajaran di kelas, untuk selanjutnya melakukan uji coba terhadap berbagai pendekatan, metode, strategi, dan teknik mengajar baru yang dapat memberikan nuansa berbeda serta meningkatkan semangat dan gairah belajar siswa.

Setidaknya ada empat langkah yang dapat dilakukan para guru agar pelaksanaan PAKEM dapat secara efektif diterapkan di kelas. *Pertama*, guru disyaratkan menguasai kompetensi dan memiliki komitmen yang kuat untuk menerapkan PAKEM dalam pembelajaran. *Kedua*, fasilitas dalam bentuk bahan bacaan yang representatif bagi guru, laboratorium, dan perpustakaan sekolah yang baik sangat diperlukan dalam rangka membangun semangat membaca dan menambah wawasan guru di sekolah. *Ketiga*, PAKEM perlu dilatihkan di forum-forum seperti *inservice training* atau kesempatan-kesempatan pertemuan guru secara periodik dan terencana. *Keempat*, para kepala sekolah dan supervisor perlu memantau apakah penerapan PAKEM telah dilakukan dan efektif penerapannya secara terus menerus sambil dilakukan pembinaan dan upaya perbaikan demi mencapai keefektifan penerapannya.

Tulisan singkat ini bermaksud menyajikan landasan teori yang menjadi akar munculnya pendekatan PAKEM dalam pembelajaran di Indonesia. Selain itu, pada tataran aplikatif perlu dianalisis secara lebih dalam sejauhmana pendekatan ini mampu berfungsi merubah paradigma pembelajaran secara efektif dengan berbagai tujuan dan orientasi yang dikandungnya. Dalam konteks penerapan pembelajaran di kelas, seberapa besar kontribusi penerapan pendekatan ini sebagai solusi terhadap persoalan-persoalan pembelajaran di kelas.

Landasan Teori Pembelajaran PAKEM

Bagi dunia pembelajaran, tidak bisa melepaskan diri dari pengaruh Piaget sebagai tokoh yang amat mumpuni dalam riset psikologi khususnya mengenai pandangan-pandangannya yang rinci dan runtut mengenai tahapan perkembangan manusia. B.R. Hergenhahn dan Matthew H. Olson (2008) mengelompokkan Jean Piaget ke dalam

tokoh peletak dasar dan pengembang teori-teori kognitif dominan, sejajar dengan Gestalt, Edward Chace Tolman, dan Albert Bandura.

Teori utama Piaget adalah kesimpulannya mengenai tahapan perkembangan manusia yang dibagi ke dalam empat tahapan. Pertama, *sensorimotor stage* yakni anak yang berusia 0—2 tahun dengan karakteristik bahwa anak pada tahapan ini mulai mempergunakan imitasi, ingatan, dan pikiran; mulai menengarai bahwa objek-objek tidak hilang ketika disembunyikan. Kedua, *preoperational thinking* yakni anak berusia 2—7 tahun dengan karakteristik bahwa pada tingkat ini, anak secara gradual mengembangkan penggunaan bahasa dan kemampuan untuk berpikir dalam bentuk simbolik; anak juga sudah mampu memikirkan operasi-operasi melalui logika satu arah; serta mengalami kesulitan dalam melihat dari sudut pandang orang lain. Ketiga, *concrete operation* yakni anak berusia 7—12 tahun dengan ciri-ciri perkembangan psikologis bahwa anak telah mampu mengatasi masalah-masalah konkret secara logis, memahami hukum-hukum percakapan dan mampu mengklasifikasikan dan *seriation* (mengurutkan bilangan angka dari besar ke kecil atau sebaliknya); anak sudah memahami reversibilitas. Selama tahap ini proses pemikiran diarahkan pada kejadian riil yang diamati oleh anak. Keempat, *formal operations*, yakni tahapan perkembangan pada anak usia 11—dewasa dimana gejala psikologis ditandai dengan kemampuan mengatasi masalah-masalah abstrak secara logis; lebih ilmiah dalam berpikir; dan mampu mengembangkan kepedulian tentang isu-isu sosial dan identitas (Hergenhahn & Olson, 2008: 318-320).

Hasil riset Piaget mengenai empat tahapan perkembangan manusia di atas, selanjutnya dikembangkan oleh para penganut Piagetian untuk menentukan pola bantuan pembelajaran pada tiap-tiap tahapan perkembangan. Untuk anak-anak pada tahap *preoperational thinking*, proses pembelajaran dapat menggunakan perlengkapan konkret dan

alat bantu visual. Misalnya ketika mendiskusikan konsep mengenai “bagian”, “utuh”, atau “separuh”, maka pengajar dapat menggunakan bentuk-bentuk seperti pizza atau potongan-potongan yang dilekatkan pada *cardboard*. Pada tahapan usia operasional konkret, pembelajaran dapat menggunakan secara terus menerus alat pendukung konkret dan alat bantu visual, terutama ketika menghadapi materi yang rumit. Kemudian, untuk tahapan operasional formal, selain terus menggunakan strategi dan bahan pengajaran pada operasional konkret, pengajar juga menggunakan gambar-gambar ilustrasi, dan grafik terutama untuk materi yang baru disajikan (Anita Woolfolk, 2008: 56-62).

Perkembangan penggunaan alat bantu mengajar dan penerapan strategi mengajar dengan berbagai pola pengembangannya dapat dijumpai di banyak tempat adalah dampak langsung dari penemuan tahapan perkembangan Piaget. Teknologi penggunaan animasi dan grafik dalam bentuk gambar-gambar yang disumbangkan oleh teknis *power point* melalui LCD dan seterusnya itu, dalam batasan tertentu sangat bermanfaat untuk mengaplikasikan kaidah-kaidah pembelajaran sebagaimana dikembangkan oleh penganut Piagetian.

Seiring dengan perkembangan tahapan psikologis, seseorang pasti mengalami perkembangan kognitif. Bagi Piaget, *insight* fundamental adalah individu-individu mengonstruksi pemahaman mereka sendiri, belajar adalah sebuah proses konstruksional. Pengetahuan bukan salinan (*copy*) realitas. Mengetahui sebuah objek, mengetahui sebuah kejadian bukanlah sekedar melihatnya dan membuat salinan atau gambaran mental tentang itu. Mengetahui sebuah objek adalah melakukan sesuatu terhadapnya. Mengetahui adalah memodifikasi, mentransformasikan objek itu, dan memahami proses transformasinya tersebut, dan sebagai konsekwensinya adalah memahami bagaimana objek itu dikonstruksikan.

Pandangan-pandangan Piaget dalam kapasitas tertentu banyak dipengaruhi oleh ide-ide Lev Semenovich Vygotsky. Pandangan penting Vygotsky adalah bahwa struktur-struktur dan proses-proses mental kita dapat ditelusuri dari interaksi kita dengan orang lain. Interaksi sosial seseorang sebenarnya dapat menciptakan struktur kognitif dan proses berpikir kita. Vygotsky menyarankan agar *scaffolding* disesuaikan dengan kebutuhan siswa, dan dalam proses pembelajaran kiranya dapat memanfaatkan modal pengetahuan siswa (Woolfolk, 2008: 85). Setidaknya dapat dikemukakan lima kesepakatan pandangan Piaget dan Vygotsky yang kemudian dapat disimpulkan sebagai dasar pengembangan pendekatan *active learning*. Pertama, perkembangan kognitif membutuhkan stimulasi fisik maupun sosial. Kedua, untuk mengembangkan pikiran, anak-anak harus diaktifkan secara mental, fisik, maupun linguistik. Mereka perlu bereksperimen, berbicara, mendeskripsikan, merefleksikan, menulis, dan mengatasi masalah. Mereka juga mendapatkan manfaat dari pengajaran, bimbingan, pertanyaan, penjelasan, demonstrasi, dan tantangan terhadap pemikiran mereka. Ketiga, bermain itu penting. Hal ini merupakan cara anak dan remaja mengujicobakan pemikirannya dan belajar berinteraksi dengan orang lain. Keempat, mengajarkan apa yang sudah diketahui siswa akan membosankan. Mengajarkan apa yang belum siap dipelajari siswa—misalnya terlalu sulit, terlalu kompleks, terlalu sedikit pengetahuan latar belakangnya—membuat siswa frustrasi dan tidak afektif. Kelima, tantangan dengan dukungan akan membuat siswa tetap terlibat tetapi tidak menakutkan (Woolfolk, 2008: 91). Jelas sekali bahwa pembelajaran menyenangkan (*learning is fun*) telah diletakkan oleh kedua tokoh ini secara pasti dan meyakinkan yang kemudian bermanfaat bagi pengembangan pendekatan pembelajaran aktif terutama pada aspek “menyenangkan”.

Dasar pengertian proses mendapatkan informasi yang diletakkan Piaget dan Vygotsky ini, secara eksplisit dapat dikatakan sebagai dasar pengembangan pembelajaran aktif sampai pada penataan konsepnya secara lebih sempurna seperti yang dikenal saat ini. Namun secara lebih luas, eskalasi pengembangan teori pembelajaran aktif ini, secara akademik mendapat dukungan dari beberapa teori pembelajaran utama seperti pandangan behaviorisme, cognitivisme, dan konstruktivisme.

Teori belajar behaviorisme berawal dari pandangan *operant-conditioning* yang dikembangkan Skinner yang percaya bahwa kebanyakan perilaku bukan respon yang tidak sengaja. Orang mengoperasikan lingkungannya secara aktif untuk menghasilkan berbagai macam konsekuensi. Tindakan-tindakan yang sengaja ini disebut *operant*. Proses pembelajaran yang terlibat dalam perilaku *operant* disebut *operant conditioning*. Operant conditioning tunduk pada dua hukum operant yang berbeda, yakni *law of operant conditioning* dan *law of extinction*. Menurut *law of operant conditioning*, jika tingkah laku *operant* diiringi dengan stimulus penguat, maka kekuatan tingkah laku tersebut akan meningkat. Sebaliknya menurut *law of operant extinction*, jika timbulnya tingkah laku *operant* yang telah diperkuat melalui proses *conditioning* itu tidak diiringi dengan stimulus penguat, maka kekuatan tingkah laku tersebut akan menurun. Selain Skinner, terdapat tokoh berpengaruh dalam mengembangkan pandangan behavioristik, yakni Pavlov dengan teori *classical conditioning* (pengkondisian klasik). *Classical conditioning* difokuskan pada pembelajaran respon emosional dan fisiologis yang tidak sengaja, seperti ketakutan, meningkatkan ketegangan, salivasi (mengeluarkan air liur), atau berkeringat.

Kontribusi pandangan mengenai *operant conditioning* ini adalah rekomendasi terhadap kegiatan pembelajaran agar mengaitkan

kejadian-kejadian positif dan menyenangkan dengan tugas-tugas pembelajaran. Respon siswa atas proses pembelajaran akan sangat sulit dibangun manakala kegiatan belajar tidak memberikan harapan positif bagi siswa. Karena itu, menjelaskan manfaat pembelajaran kepada siswa dalam setiap kali aktivitas pembelajaran menjadi unsur penting dalam pembelajaran aktif. Bagi perkembangan pendekatan pembelajaran, pandangan Skinner tentang *operant conditioning* telah membantu para perancang desain instruksional untuk memformulasikan tujuan spesifik mungkin. Memastikan posisi pengetahuan awal siswa untuk menentukan kemampuan-kemampuan baru yang akan didapatkan siswa. Siswa perlu diberikan *feedback* yang banyak apalagi untuk materi kajian yang baru dipelajari selama pelajaran berlangsung.

Penganut teori behaviorisme percaya bahwa proses belajar akan terjadi jika adanya proses perubahan tingkah laku siswa. Pandangan behaviorisme ini akan semakin relevan jika pengertian belajar itu sendiri lebih dipahami sebagai “perubahan perilaku” (*change of behavior*), sebagaimana ditegaskan oleh Kimble dalam Hergenhahn dan Olson (1993: 18)) yang mendefinisikan belajar sebagai “...a relatively permanent change in behavioral potentiality that occurs as a result of reinforced practice”. Jadi yang disebut sebagai kegiatan belajar ditunjukkan dengan adanya perubahan tingkah laku. Perubahan tingkah laku tersebut harus bersifat permanen. Inilah pandangan yang dipegang oleh para behaviorists (penganut behaviorisme). Sedangkan pandangan cognitivisme mengemukakan, bahwa belajar adalah perubahan yang relatif permanen dalam pengetahuan dan perilaku seseorang yang disebabkan oleh pengalaman.

Jadi aliran kognitif lebih memandang proses belajar sebagai hasil usaha kita untuk lebih mengetahui dunia dengan menggunakan seluruh perlengkapan mental untuk keperluan manusia. Bagi behaviorisme, perilaku-perilaku itulah yang sengaja dipelajari, sehingga

terjadi perubahan dalam konstelasi perilakunya. Sedangkan bagi kognitivisme, pengetahuanlah yang dipelajari, sehingga perubahan dalam hal pengetahuan sekaligus juga akan mengubah perilaku (Mahendra & Ma'mun, 1998: 5).

Untuk dapat belajar dengan baik guru harus menyediakan lingkungan belajar yang kondusif, berupa bahan ajar, media, alat peraga, dan perancangan pembelajaran yang utuh. *Reward and finishment* sangat penting dalam pandangan behaviorisme dalam kerangka membentuk kondisi belajar yang terarah dan membangun respon positif siswa terhadap pembelajaran. Penguatan dalam pembelajaran sangat bermanfaat untuk meningkatkan aktivitas belajar, sedangkan hukuman berguna untuk mengurangi terjadinya respon berulang terhadap perilaku yang tidak mendukung proses belajar. Namun demikian, sebagian besar para ahli pembelajaran lebih menekankan pada pemberian *reward*, ketimbang hukuman dalam menjaga keberlangsungan respon positif siswa dalam pembelajaran.

Albert Bandura, mengatakan bahwa pandangan-pandangan behavioral tradisional tentang belajar memang akurat, tetapi tidak lengkap karena hanya memberikan penjelasan-penjelasan parsial tentang belajar dan tidak melihat elemen-elemen penting lainnya, terutama pengaruh sosial. Berangkat dari kritik atas kelemahan behaviorisme ini Bandura selanjutnya mengembangkan teori pembelajaran sosial (*social learning theory*).

Teori Bandura terkenal dengan konsep observasional. Bandura mengatakan bahwa belajar observasional terjadi secara independen dari penguatan. Menurutnya, ada empat proses yang memengaruhi belajar observasional. *Pertama*, proses atensional, yakni sebelum seseorang belajar dari model, maka model itu sendiri harus diperhatikan. Kedua, proses retensional, yakni agar informasi yang sudah di-

peroleh dari observasi bisa berguna, informasi tersebut harus diingat dan disimpan. Ketiga, proses pembentukan perilaku, yakni menentukan sejauhmana hal-hal yang telah dipelajari akan diterjemahkan ke dalam tindakan atau performa. Keempat, proses motivasional. Dalam teori Bandura penguatan memiliki dua fungsi utama, yakni menciptakan ekspektasi dalam diri pengamat bahwa mereka bertindak seperti model yang dilihatnya diperkuat untuk aktivitas tertentu, maka mereka akan diperkuat juga. Selain itu, penguatan bertindak sebagai insentif untuk menterjemahkan belajar ke kinerja (Hergenhahn & Olson, 2008: 364-365).

Penerapan teori Bandura dalam pembelajaran dapat dilihat pada rekomendasinya agar guru memberikan model perilaku dan sikap yang diinginkannya untuk dipelajari siswa (Bandura, 1977). Berawal dari sinilah selanjutnya berkembang teori pembelajaran konstruktivisme. Konstruktivisme adalah istilah yang digunakan oleh para filosof, perancang kurikulum dan psikologi. Perspektif konstruktivis berpijak pada, antara lain penelitian Piaget, Vygotsky, para psikolog Gestalt, Bartlett, Bruner, dan falsafah John Dewey. Seperti diketahui bahwa teori Dewey banyak diterapkan guru-guru dengan fokus pemahaman bahwa kurikulum yang diterapkan lebih berpusat pada siswa dan berorientasi pada aktivitas (*a student-centered, activity-oriented curriculum*) (Kauchak, 2009: 10).

Pada dasarnya tidak ada teori konstruktivis tunggal, tetapi sebagian besar konstruktivis memiliki dua ide utama yang sama, yakni: pembelajar aktif dalam mengonstruksikan pengetahuannya sendiri dan bahwa interaksi sosial penting bagi pengonstruksian pengetahuan. Konstruktivisme memandang belajar lebih dari sekedar menerima dan memproses informasi yang disampaikan guru atau teks. Pembelajaran, menurut pandangan teori ini adalah konstruksi pengetahuan yang bersifat aktif dan personal (Woolfolk, 2008: 145).

Dalam kaitannya dengan proses instruksional, setidaknya ada lima rekomendasi pandangan konstruktivisme dalam pembelajaran, yakni: *pertama*, pembelajaran harus dilekatkan pada lingkungan pembelajaran yang kompleks, realistik, dan relevan. *Kedua*, menyiapkan negosiasi sosial dan tanggung jawab bersama sebagai bagian pembelajaran. *Ketiga*, mendukung berbagai macam perspektif dan menggunakan berbagai macam representasi isi. *Keempat*, mengembangkan kesadaran diri dan pemahaman bahwa pengetahuan adalah sesuatu yang dikonstruksikan. *Kelima*, mendorong rasa memiliki dalam pembelajaran.

Para konstruktivis percaya bahwa siswa seharusnya tidak disodori permasalahan atau soal-soal yang disederhanakan atau diajari keterampilan-keterampilan dasar, tetapi seharusnya mereka dihadapkan pada lingkungan pembelajaran yang kompleks dan siswa kondisikan untuk memiliki pengalaman menyelesaikan masalah yang kompleks itu. Siswa akan dimungkinkan untuk melihat variabel masalah secara utuh dan akan terjadi banyak interaksi di dalamnya. Masalah-masalah yang kompleks semacam itu seharusnya dilekatkan pada tugas-tugas dan kegiatan-kegiatan siswa secara otentik dan nyata.

Model-model pembelajaran *inquiry*, *discovery*, dan *problem-based learning* adalah aplikasi teori konstruktivisme. Menurut Riyanto (2009: 147-151) secara umum terdapat lima prinsip pembelajaran berbasis teori konstruktivisme ini. *Pertama*, siswa dikondisikan untuk menyelesaikan masalah yang relevan dengan kebutuhan-kebutuhan belajar mereka. Menghadapi masalah yang relevan dengan siswa dengan bantuan prinsip-prinsip pedagogi yang konstruktivistik. Dalam konteks ini guru harus mampu menumbuhkan minat belajar siswa dan menemukan kebutuhan-kebutuhan belajarnya dengan akurasi yang tinggi. *Kedua*, struktur pembelajaran ditekankan pada konsep utama yang diajarkan. Guru konstruktivis mengorganisasikan informasi di

sekitar problematika konsep, pertanyaan dan situasi, sehingga siswa disibukkan dengan ide-ide atau problem yang dipresentasikan secara holistik. *Ketiga*, mencari dan menilai pendapat siswa. Dalam proses belajar, karakteristik siswa sangat penting untuk dipertimbangkan, lantaran dapat memengaruhi jalannya proses dan hasil pembelajaran siswa yang bersangkutan. *Keempat*, menyesuaikan kurikulum dengan anggapan internal dan kebutuhan siswa. Belajar menjadi lebih baik jika tuntutan kognitif, sosial, dan emosional dari kurikulum dapat dicapai oleh siswa. *Kelima*, menilai proses belajar siswa dalam konteks pembelajaran. Seringkali guru menanyakan satu pertanyaan dan siswa secara bergilir mengangkat tangan dan menjawab. Kemudian guru menyalahkan pendapat siswa sampai menemukan siswa yang dapat menjawab secara benar. Sehingga siswa memiliki asumsi bahwa belajar itu hanya ada satu jawaban yang benar dan hal ini kemudian memungkinkan siswa untuk takut mengangkat tangan karena khawatir jawabannya akan disalahkan guru.

Pandangan para tokoh psikologi belajar dengan teori pembelajaran yang telah dikemukakan di atas selanjutnya melahirkan banyak model pembelajaran. Lang & Evans (2006: 336-443) setidaknya memperkenalkan 4 model pembelajaran mutakhir yang banyak diperbincangkan, dilatihkan dan implemtasikan di sekolah-sekolah modern saat ini, seperti pembelajaran langsung dan belajar mandiri (*direct instructional and individual study*); strategi pembelajaran eksperiensial (*the indirect and experiential instruction strategies*); strategi pembelajaran kolaboratif (*the collabirative learning strategy*); dan pembelajaran keterampilan berpikir (*teaching for thinking*); dan pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*).

Dalam konteks perkembangan implementasi pembelajaran di Indonesia, model-model pembelajaran mutakhir telah banyak diterapkan di sekolah-sekolah, meskipun dalam tataran penerapannya secara

khusus pada sekolah tertentu. Untuk model pembelajaran PAKEM, sepertinya telah sering dilakukan *training* dan hampir secara nasional model ini telah dikenal para guru, bahkan telah diterapkan di banyak sekolah.

PAKEM: Konsep dan Penerapannya

Dikursus PAKEM sebagai salah satu model pembelajaran mengandung beberapa istilah konsep seperti aktif, kreatif, efektif, dan menyenangkan (*fun*). Meskipun sebenarnya masing-masing istilah itu dapat dielaborasi secara tegas dan sangat mungkin meletakkannya masing-masing sebagai sebuah model baru, dan sekaligus memiliki akar teorinya masing-masing secara tegas. Untuk dimensi pembelajaran aktif misalnya, justru sejak awal dipersepsikan sebagai sebuah model tersendiri dan memiliki konstruksi akar teori belajarnya sendiri, sebagaimana yang selama ini kita kenal dengan model *student active learning* (SAL). Demikian juga dengan pembelajaran menyenangkan (*learning is fun*) yang sering kita temukan konsepnya dalam model pembelajaran *quantum learning*.

Suparlan (2008: 70) ketika menjelaskan PAKEM sebagai sebuah model pembelajaran, menegaskan bahwa istilah aktif pada model ini dimaksudkan bahwa dalam proses pembelajaran harus terlihat suasana siswa yang aktif dengan indikator dominannya siswa bertanya, mengemukakan pendapat, mencari data, dan mengkomunikasikan materi pelajaran dalam suasana kelas yang dinamis dan hidup. Kreatif, maksudnya adalah guru menciptakan kegiatan belajar yang variatif sehingga memenuhi berbagai tingkat kemampuan siswa. Suasana aktif di kelas jika tidak dapat mencapai target-target belajar dengan segala pencapaian domain taxonomy pembelajaran, maka ia menjadi kegiatan bermain biasa, dan tidak efektif. Pembelajaran efektif adalah proses pengembangan potensi siswa melalui berbagai aktivitas belajar

untuk mencapai tujuan belajar secara tepat, terukur dan terencana. Sedangkan istilah “menyenangkan” adalah suasana belajar mengajar yang rileks, terbuka, tidak membuka *gap* guru dan siswa, sehingga siswa dapat memusatkan perhatiannya secara penuh dengan tingkat partisipasi yang tinggi.

Secara teknis gambaran suasana pembelajaran dengan penerapan model PAKEM ini dapat dilihat pada fenomena pembelajaran berikut: *pertama*, siswa terlibat dalam berbagai kegiatan yang mengembangkan pemahaman dan kemampuan mereka dengan penekanan pada belajar melalui berbuat (*learning by doing*). *Kedua*, guru menggunakan berbagai alat bantu dan metode, strategi, dan teknik yang mampu membangkitkan semangat, termasuk menggunakan lingkungan sebagai sumber belajar untuk menciptakan pembelajaran yang menarik, menyenangkan dan sesuai dengan kebutuhan psikologis dan emosi siswa. *Ketiga*, dari sisi *classroom management*, kelas di atur dengan meletakkan buku-buku referensi, bahan belajar secara menarik dan menyediakan “pojok baca”. *Keempat*, guru menerapkan strategi *cooperative learning* dan interaktif dengan membuat *grouping*. *Kelima*, guru mendorong siswa untuk menemukan caranya sendiri dalam pemecahan masalah, mengungkapkan gagasan-gagasannya, dan melibatkan siswa dalam menciptakan lingkungan belajarnya.

Kelima prinsip-prinsip pembelajaran PAKEM di atas, jika ditelusuri pada akar teori pembelajaran, terlihat bahwa model pembelajaran ini mengacu pada teori pembelajaran *cognitivisme*, *behaviorisme*, dan *konstruktivisme* sekaligus. Karakter *konstruktivisme* misalnya sangat terlihat upaya mentradisikan pembelajaran berbasis penyelesaian masalah dan pengaktifan siswa dalam pembelajaran. Kauchak (2009: 9) menegaskan bahwa lingkungan pembelajaran *konstruktivisme* mengutamakan dan memfasilitasi peran aktif siswa, serta mengubah fokus dari penyebaran informasi oleh guru, yang mendorong pe-

ran pasif siswa, menuju otonomi dan refleksi siswa, yang mendorong peran aktif siswa. Strategi-strategi pembelajaran aktif menganjurkan aktivitas-aktivitas pembelajaran yang di dalamnya siswa diberi otonomi dan kontrol yang luas untuk mengarahkan kegiatan-kegiatan pembelajaran. Aktivitas pembelajaran aktif meliputi pemecahan masalah, bekerja dalam kelompok-kelompok kecil, pembelajaran kolaboratif, kerja investigatif, dan pembelajaran eksperiensial.

Teori utama kognitif Peaget, nampaknya sangat kuat mempengaruhi model PAKEM ini. Pandangan Peaget mengenai tahap perkembangan “operasional formal” yang merekomendasikan agar strategi pembelajaran siswa lebih diupayakan untuk menggunakan bahan-bahan ajar dan alat bantu ajar yang konkret, memberikan kesempatan siswa untuk membuat hipotesis atas penyelesaian persoalan mereka, memberikan siswa kesempatan untuk melakukan perambahan akademik, penggunaan konsep-konsep yang lebih luas ketimbang menghardirkan fakta-fakta terpisah, membuat aktivitas-aktivitas belajar siswa yang sesuai dengan *interest* mereka (Marsh, 2008: 20), terlihat memiliki kesesuaian dengan yang dicirikan pada model pembelajaran PAKEM.

Pengkondisian ruang kelas yang nyaman dan memungkinkan siswa untuk mengakses berbagai bahan bacaan dan sumber belajar dalam konteks *classroom management* merupakan prinsip dasar model pembelajaran PAKEM yang sangat dianjurkan oleh behaviorist. Pendekatan behavioral untuk belajar telah memberikan beberapa kontribusi penting bagi pengajaran termasuk berbagai sistem untuk menetapkan tujuan belajar, *mastery learning*, pengajaran langsung (*direct instruction*), serta sistem pengelolaan kelas seperti konsekuensi pengelompokan, kontrak (*contingency contract*) dan program token. Guru dan siswa mendiskusikan tentang apa saja yang dapat menjadikan kelas mereka lebih baik, setelah itu mereka mengidentifikasi

perilaku-perilaku yang terkait dengan pembelajaran. Dalam program kontrak (*contingency contract*), guru membuat kontrak individual dengan setiap siswa, yang mendeskripsikan dengan tepat apa yang harus dilakukan siswa untuk mendapatkan sebuah hak istimewa atau *reward* tertentu. Kemudian, pada program token, siswa mendapatkan token (bisa dalam bentuk poin, cek, lubang pada kartu, *chip*, dan lain-lain) baik untuk pekerjaan akademik maupun perilaku positifnya di kelas (Woolfolk, 2009: 330-337).

Pembelajaran dengan formasi berkelompok di antara siswa merupakan ciri khas penerapan model pembelajaran PAKEM, yang bertujuan untuk membangun kebersamaan siswa dalam memecahkan masalah. Pada batasan tertentu pembelajaran berkelompok ini menjadi sangat efektif di bandingkan model pengelolaan kelas tradisional, karena lebih fokus, terstruktur dan terjadwal secara instruksional. Teknik pengelompokan ini sangat cocok melatih kemampuan siswa dalam mengidentifikasi suatu konsep, menganalisis persoalan, membuat keputusan, dan melakukan penilaian atas sebuah problem yang dihadapi secara bersama-sama. Selain itu, teknik ini juga mampu membangun rasa percaya diri siswa, kemampuan bersosialisasi, mengasah keterampilan berkomunikasi, dan yang lebih penting adalah menghapus sekat-sekat perbedaan kultural, etnis, budaya, dan perbedaan-perbedaan humanitas lainnya (Oliva, 1992: 431). Kondisi pluralitas di Indonesia sangat relevan mengembangkan teknik pengelolaan kelas secara berkelompok melalui *cooperative learning* di kelas. Semangat kebersamaan, saling menghargai perbedaan, kemampuan melihat kebutuhan dan kepentingan bersama dalam ketidaksamaan adalah dasar-dasar afeksi primer yang penting diinternalisasikan kepada siswa. Robert Slavin (1989: 129) menegaskan, bahwa “*cooperative learning is a form of classroom organization in which students work in small groups to help one another learn academic materials*”. Teknik penge-

lolaan kelas dalam bentuk pengelompokan dan belajar bersama berpotensi untuk membuat siswa mampu menguasai materi pelajaran secara terbuka dan siswa dimungkinkan menemukan variabel-variabel lain dari persoalan yang dihadapi untuk menemukan jawaban-jawaban secara utuh dan memiliki alasan rasional yang beragam.

Karakteristik dan alur proses aplikasi dari model pembelajaran PAKEM adalah dicirikan dengan penyiapan sumber belajar yang beraneka ragam dan tidak hanya mengandalkan satu buku saja yang bertujuan untuk lebih memperkaya wawasan siswa dan pengalaman belajar mereka. Dari beragam buku sumber yang ada lalu dirancang skenario pembelajaran dengan mengkreasi berbagai kegiatan pembelajaran. Hasil kegiatan pembelajaran lalu dipajang di tembok kelas, dan papan tulis. Pajangan tersebut merupakan hasil diskusi atau hasil karya siswa yang dapat diamati secara fisik dalam proses pembelajaran. Kegiatan pembelajaran menggunakan variasi metode dan strategi yang berorientasi pada keaktifan siswa di kelas. Dalam beberapa menit pertama biasanya kegiatan didominasi kegiatan individual siswa, lalu berkembang menjadi kegiatan berpasang-pasangan, dan selanjutnya siswa berkelompok yang terdiri atas 4 atau 5 orang dalam satu kelompok untuk mengerjakan tugas yang telah disepakati bersama. Salah seorang dari tiap kelompok lalu mempresentasikan hasil diskusi mereka. Hasil diskusi itulah yang kemudian di pajang di depan kelas atau di dinding kelas. Ciri yang sangat menonjol dari pelaksanaan PAKEM ini adalah antusiasme dan rasa senang dalam melakukan berbagai kegiatan belajar di kelas, sehingga kreativitas mereka dapat terlihat dan berkembang secara memadai. Lalu, pada akhir kegiatan pembelajaran semua siswa melakukan refleksi yakni menyampaikan kesan dan harapan mereka—secara tertulis atau lisan—terhadap proses pembelajaran yang baru saja dilakukan bersama.

Pembelajaran PAKEM, harus dikontrol oleh seorang guru yang mumpuni dan mampu merancang skenario pembelajaran secara sistematis. Akan sangat riskan jika pembelajaran ini dilaksanakan begitu saja tanpa ada persiapan yang mantap. Karena siswa akan terjebak pada euphoria kelas yang hingar bingar, bermain secara bebas, tanpa ada kendali dan pelaksanaan kegiatan secara runtut dan terbimbing. Oleh karena konsep interaksi dengan “interrelasi tiga tahap” harus dipahami guru, yakni tujuan, strategi dan prosedur penilaian yang saling mempengaruhi satu sama lain (Kauchak, 2009: 23). Guru harus mampu membuat keputusan cemerlang terhadap tujuan dan langkah-langkah pembelajaran berdasarkan analisisnya terhadap kebutuhan dan kendala-kendala yang mungkin dihadapi dalam proses pembelajaran. Di sinilah karakter guru yang tegas, peduli (*care*), bisa menjadi model dan mampu membangkitkan antusiasme siswa, dan memiliki harapan besar dan tinggi bagi perkembangan potensi belajar siswa, sangat dibutuhkan sebagai pelaksana pembelajaran PAKEM di kelas.

Dalam konteks keterlibatan guru yang kompeten dalam menjalankan tugas pengajaran secara efektif, guru harus mampu melakukan refleksi awal sebagai perencanaan, pelaksana, dan penilai dari keseluruhan proses pembelajaran yang dilakukannya. Agar pembelajaran menjadi bermakna, Linda (2006: 263-268) mengemukakan beberapa tahapan yang penting diperhatikan dan dimiliki oleh guru, yakni: guru terlebih dahulu memahami dan menganalisis kebutuhan belajar siswa (*analyzing and understanding student needs*), guru harus mampu menghubungkan konteks pembelajaran di kelas dengan kondisi yang dialami siswa di rumah atau lingkungan sosialnya (*connecting to the home and school communities*), dan mampu membantu dan memandu siswa dalam mengembangkan strategi belajar yang cocok dengan mereka (*helping student develop strategies to guide their learning*). Kemampuan guru di atas sangat fundamental posisinya dalam menen-

tukan arah pembelajaran dan menjadi dasar untuk menjadikan pembelajaran itu efektif atau gagal.

Pembelajaran efektif, seperti yang digambarkan Bruce Wal-drip (2010: 7) dengan memperkenalkan kerangka pembelajaran IF-SO (*indentify, focus, sequence, dan on-going assessment*) dalam konteks *science teaching* misalnya, guru perlu memastikan konsep-konsep kunci (*key concepts*) dalam bentuk pengidentifikasian yang jelas. Ide-ide pokok dalam topik tertentu perlu rencanakan sebagai tahapan penting dalam pembelajaran dengan melibatkan siswa untuk memahami, mengembangkan dan menentukan pandangan mereka sebagai bukti dari hasil penguasaan siswa. Pembelajaran sains memerlukan ke-fokusan dan pemahaman atas fungsi-fungsi dalam teori yang diajarkan. Selanjutnya, siswa membutuhkan rangkaian gambaran mengenai hubungan kausalitas suatu fenomena yang dapat memungkinkan mereka dalam menggali dan menjelaskan pandangan-pandangan mereka, serta membandingkan ide-ide mereka dengan situasi-situasi baru yang mereka ketahui. Pada dimensi ini kita perlu mengetahui gambaran kondisi siswa pada tataran awal, lalu memahami interest siswa dan selanjutnya mengetahui persepsi mereka terhadap pembelajaran yang dilakukan. Pada tahap *on-going assessment*, guru harus memastikan gambaran dari kinerja siswa, termasuk kemampuan verbal dan perkembangan pemikiran siswa. Penilaian atas pembelajaran ini dapat dilakukan dalam bentuk penilaian diagnostik, formatif atau sumatif untuk mengetahui penguasaan konsep pengetahuan dan pemahaman siswa. Dalam konteks penilaian ini, guru perlu melakukan negosiasi dengan siswa untuk mengetahui gambaran pemahaman mereka, dan siswa mendapatkan kesempatan untuk melakukan klarifikasi atas penilaian-penilaian itu secara terbuka. Kerangka IF-SO ini, untuk saat ini menjadi trend yang dikembangkan di sekolah-sekolah Australia, khususnya untuk *science teaching*.

Pembelajaran PAKEM, secara teoritik tidak dapat dilepaskan dari konsep mengenai trilogi (*trialogue*) Teacher—Domain—Student dalam bentuk segitiga yang saling berhubungan dan mempengaruhi. Jalur hubungan antara guru dan siswa adalah jalur komunikasi, sedangkan jalur antara siswa dan domain adalah jalur *information processing*. Sehingga dapat diidentifikasi bahwa siswa dimungkinkan untuk melakukan proses pendalaman informasi mengenai materi-materi akademik terkait dengan pengembangan aspek kognisi, afeksi dan skill mereka. Pemahaman siswa selanjutnya dapat dikembangkan dan dikonfirmasi secara lebih bermakna melalui proses komunikasi dengan guru di kelas.

Efektivitas pembelajaran model PAKEM, akan semakin menampilkan kualitas implementasinya jika secara teoritis para guru memahami kedudukan PAKEM dalam konstelasi teoritik dan perubahan paradigma pembelajaran yang berorientasi pada pembelajaran bermakna di mana siswa menempatkan posisi sebagai subjek belajar yang perlu difasilitasi dan dimotivasi secara terus menerus sampai pada tingkat siswa dan guru menyenangkan dan bertanggung jawab terhadap proses pembelajaran secara sinergis dan memberdayakan. Sehingga pelaksanaan PAKEM tidak terkesan hampa makna (*meaningless*) karena guru dan siswa hanya mampu menyentuh aspek formal dari penerapan PAKEM. Padahal PAKEM dimaksudkan untuk menyemai-kan semangat belajar efektif dan bermakna menuju masyarakat belajar (*learning society*) sebagai target makro pendidikan, di mana untuk konteks Indonesia hal ini harus disemai dan mulai diupayakan melalui proses pembelajaran di ruang-ruang kelas.

PAKEM dengan mengusung istilah “kreatif” dalam pembelajaran secara teoritis menunjukkan penerimaan atas keunikan siswa sebagai individu. Kreativitas adalah proses yang menuntut keseim-

bangan dan aplikasi dari ketiga aspek esensial kecerdasan analitis, kreatif dan praktis, yang ketika ketiga aspek itu difungsikan dan diaktivasi secara kombinatif dan seimbang, maka akan melahirkan kecerdasan kesuksesan (*successful intelligence*). Secara karakteristik, siswa yang memiliki potensi kreativitas ini dapat ditunjukkan dengan gejala seperti hasrat keingintahuan yang tinggi; bersikap terbuka terhadap pengalaman baru; memiliki alternatif pandangan; semangat menemukan dan meneliti yang besar; cenderung menuntut jawaban yang luas dan memuaskan; memiliki dedikasi dan bergairah terhadap tugas-tugas sekolah; berpikir fleksibel; mampu membuat analisis dan sintesis; memiliki semangat bertanya; memiliki daya abstraksi yang cukup baik; senang membaca dan memiliki *reading tradition* yang baik; kaya inisiatif; memiliki kesadaran etika dan estetika yang tinggi; toleran terhadap perbedaan; tekun dan tidak mudah bosan; percaya diri dan mandiri; memiliki gagasan orisinal; menghargai fantasi (Riyanto, 2009: 230).

Menurut Klausmeimer (1999: 76), ada beberapa langkah yang dapat dilakukan dalam mengembangkan potensi kreativitas siswa di sekolah adalah *pertama*, membantu siswa mengenal masalah-masalah untuk dipecahkan. *Kedua*, membantu siswa menemukan informasi, pengertian-pengertian, prinsip-prinsip, dan metode-metode yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah. *Ketiga*, membantu siswa merumuskan dan membuat batasan masalah. *Keempat*, membantu siswa mengolah dan menerapkan informasi, pengertian, asas-asas, dan metodologi untuk memperoleh kemungkinan-kemungkinan pemecahan atau membuat hipotesis. *Kelima*, menolong siswa merumuskan dan menguji hipotesis untuk memperoleh pemecahan masalah, dan *keenam*, mendorong siswa mengadakan penemuan dan penilaian sendiri secara bebas.

Pembelajaran model PAKEM secara dominan diarahkan untuk mengupayakan tumbuh dan dikembangkannya kreativitas siswa. Oleh karena itu, agaknya pandangan konstruktivisme sangat kental mempengaruhi model pembelajaran ini. Pembelajaran model PAKEM lebih bermaksud mengubah paradigma dari pengajaran (*teaching*) menuju pembelajaran (*learning*); dari penilaian dengan menggunakan tes (*test*) menjadi proses perbaikan terus menerus (*continuous improvement*).

Kentalnya pengaruh konstruktivisme dalam model PAKEM, sehingga model ini sering secara sederhana diidentikkan dengan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada aktivitas siswa (*student centered*), yang kemudian dikembangkan menjadi model SAL (*student active learning*) dengan karakteristik dominan sama-sama ingin membangun proses pembelajaran bermakna, pengaktifan siswa sebagai subjek belajar, dan guru lebih berperan sebagai fasilitator pembelajaran yang bertanggung jawab atas kebutuhan bahan-bahan belajar dan manajemen kelas yang kondusif bagi berkembangnya daya kreativitas, semangat mencari dan menemukan, serta melatih siswa untuk bertanggung jawab atas pandangan dan ide-ide mereka seraya membekali siswa dengan kemampuan berkomunikasi dan mensosialisasikannya kepada forum kelas.

Pendekatan Pembelajaran PAKEM: Kontribusi bagi Penguatan Proses Pembelajaran

Banyak kritik dan usulan kontributif yang dialamatkan para pemikir pendidikan di Indonesia terhadap fenomena pembelajaran di sekolah-sekolah Indonesia. Hasil survey lembaga- lembaga internasional seperti World Bank juga memperkuat kritikan betapa masih minimalnya kualitas pembelajaran di Indonesia. Orientasi pembelajaran yang masih didominasi oleh pengembangan kognisi semata (*cogniti-*

ve oriented) yang ditandai dengan masih kuatnya ortodoksi penilaian kognitif melalui ujian nasional yang secara salah dipahami sebagai satu-satunya cara mengetahui penguasaan siswa atas *academic material*, dengan agak mengabaikan dimensi *skill*, dan sikap (*affective domain*).

Bahwa orientasi pengembangan kognitif memiliki dasar teoritik melalui *cognitivism*, di mana siswa harus menata dan memiliki struktur pengetahuan yang runtut dan shahih melalui proses pembelajaran adalah suatu yang harus dipertahankan. Namun perambahan dimensi-dimensi lain sebagai modal potensial siswa juga tidak boleh diabaikan begitu saja. Dari sinilah sebenarnya, munculnya kegelisahan akademik para educator dan pengajar untuk secara terus menerus mengembangkan pendekatan dan model baru pembelajaran yang mampu mengembangkan potensi siswa secara utuh dan berimbang, sehingga lembaga sekolah tidak menjadi “penjara” atau mengalienasi siswa dari lingkungan sosialnya, bahkan menyelamatkan siswa dari keterasingan atas diri dan perkembangan psikologis mereka (Illich: 2000). Maka berkembangnya pandangan mengenai *social reconstruction curriculum* dalam konteks ini menjadi sangat bisa dipahami.

Munculnya pendekatan dan model pembelajaran seperti *contextual teaching learning* (CTL), *Quantum Learning*, *Quantum Teaching*, *Cooperative Learning*, *Directive Learning*, dan *Problem-Based Learning*, *Brain-Based Learning* (BBL)—yang disebut oleh Riyanto (2009) sebagai paradigma pembelajaran baru—sampai diperkenalkannya konsep *multiple intelligences* oleh Gardner dan Armstrong, semakin memaksa para pengajar di kelas-kelas mereka untuk mempertimbangkan kembali upaya-upaya pengajarannya.

Pada kurikulum 1994 yang dikenal juga dengan kurikulum CBSA, pada dasarnya penerapan “PAKEM” dalam pembelajaran. Na-

mun karena kurang efektif karena tidak disertai dengan pemahaman guru dalam implementasi kurikulum ini, maka CBSA tidak lebih sekedar label yang tidak disertai dengan terlihatnya proses yang memadai sebagai penerapan CBSA secara ideal. Kebermaknaan pembelajaran PAKEM ternyata lebih dirasakan urgenitas penerapannya justru pada kebijakan kurikulum KBK dan KTSP, di mana PAKEM menempati popularitas sebagai model pembelajaran. Penerapan PAKEM dari sisi implementasi kurikulum lebih berorientasi pada penerapan *school based curriculum*, yang sekarang ini dikenal dengan kurikulum berbasis kompetensi (KBK), dan terakhir dilabelkan sebagai KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan) pada tahun 2006 sebagai kebijakan kurikulum nasional.

Secara aplikatif, dalam konteks pelaksanaan KTSP di sekolah, penerapan PAKEM harus melalui lima langkah tahapan kegiatan, yaitu: *pertama*, memahami standar isi, standar kompetensi lulusan, pelaksanaan standar isi dan standar kompetensi lulusan. *Kedua*, menyusun silabus untuk mata pelajaran yang akan diajarkan. *Ketiga*, menyusun rencana pembelajaran. *Keempat*, melaksanakan proses pembelajaran dengan model PAKEM, dan *kelima*, melaksanakan penilaian berbasis PAKEM. Nuansa dan warna keaktifan, kreativitas, efektivitas, dan unsur *fun* dalam pembelajaran sudah harus terlihat dalam penyusunan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) sebagai penjabaran dari standar kompetensi dan standar isi.

Pada tataran pelaksanaan pembelajaran, implementasi PAKEM akan sangat tergantung dengan kelihaihan guru dalam memilih dan menentukan strategi pembelajaran. Di sinilah kompetensi pedagogis guru akan diuji dan sangat strategis fungsinya dalam menentukan arah pembelajaran aktif. Paling tidak ada empat pertimbangan yang penting diketahui guru sebelum memutuskan pemilihan strategi pembelajaran, *pertama* lakukan pertimbangan yang berhubungan dengan

tujuan yang ingin dicapai. Penggunaan strategi pembelajaran harus match dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan dalam tujuan pembelajaran atau indikator hasil belajar. *Kedua*, pertimbangan yang berhubungan dengan bahan atau materi pembelajaran. Guru harus jeli melihat peluang penggunaan strategi pembelajaran dengan memperhatikan ketersediaan bahan atau alat-alat bantu ajar yang ada di kelas. *Ketiga*, pertimbangan dari sudut siswa. Kondisi kematangan siswa secara akademik dan psikologis sangat penting diketahui untuk selanjutnya menentukan strategi pembelajaran. *Learning style* siswa, minat, interest, juga pertimbangan dari sudut siswa yang layak melandasi memilih metode dan strategi pembelajaran. *Keempat*, pertimbangan lain-lain, seperti apakah perlu persiapan strategi yang variatif, apakah dengan satu strategi memungkinkan akan efektif jalannya pembelajaran, atau apakah secara waktu (*timing*) penerapan sebuah strategi akan efektif, dan secara dana akan efisien (Sanjaya, 2008: 296-298). Guru harus memiliki daya imajinasi dan prediksi tinggi agar perencanaan strategi pembelajaran dapat efektif dilaksanakan di kelas.

Dick and Carey, dalam *The Systematic Design of Instructional* (2005: 1), memperkenalkan skema model desain pembelajaran yang langkah-langkahnya dimulai dari mengidentifikasi tujuan-tujuan umum (*goals*), selanjutnya secara sistematis melakukan analisis terhadap sikap-sikap pembelajaran, isi dan analisis siswa. Setelah itu, guru segera merumuskan tujuan-tujuan khusus pembelajaran (*objectives*), untuk selanjutnya mengembangkan alat penilaian. Tahap berikutnya adalah mengembangkan strategi pembelajaran, dilanjutkan dengan menyeleksi dan mengembangkan bahan-bahan pembelajaran. Dan sebagai tahap akhir baru kemudian dilakukan perancangan evaluasi dalam konteks tes formatif dan tes sumatif. Model pembelajaran Dick and Carey ini agaknya sangat populer di kalangan para guru, karena dipandangan runtut, konkret dan melalui pertimbangan yang refre-

sentatif terhadap unsur penting dalam pembelajaran. Dalam konteks pengembangan silabus di Indonesia, sebagaimana yang ditawarkan Diknas juga mengacu pada model ini.

Pelaksanaan PAKEM di kelas harus dilihat sebagai satu kesatuan desain pembelajaran yang harus awali dengan memperhatikan visi dan misi sekolah (*goals*) yang tergambar sebagai tujuan institusional. Jadi, PAKEM jangan dilihat secara parsial sebagai pelaksanaan pembelajaran semata, tetapi sebagai sebuah sistem pembelajaran yang bernuansa aktif, kreatif, efektif, dan menyenangkan dari sejak dini terlihat dari desain, implementasi, sampai evaluasi pembelajaran.

Untuk aspek pelaksanaan pembelajaran sebagai salah satu komponen dari keseluruhan sistem pembelajaran, menurut Dick and Carey (2005: 197) terdiri atas lima bagian penting, yakni: *pertama*, kegiatan sebelum pembelajaran dimulai (*preinstructional activities*) yang meliputi mengambil perhatian dan memotivasi siswa; mendeskripsikan tujuan khusus pembelajaran, serta mendeskripsikan kecakapan yang akan dikembangkan dalam pembelajaran. *Kedua*, kegiatan menjelaskan materi yang meliputi penyajian isi pelajaran dan contoh-contoh yang diperlukan. *Ketiga*, kegiatan pelibatan siswa dalam pembelajaran yang memperlihatkan unsur praktik dan pemberian umpan balik (*feedback*). *Keempat*, kegiatan penilaian (*assessment*), yang mencakup *entry behavior test* (penilaian perilaku belajar siswa), *pre-test* dan *post-test*. Terakhir, kegiatan *kelima* adalah kegiatan-kegiatan ikutannya sebagai tindak lanjut yang terdiri atas upaya bantuan memori untuk pengingatan materi pembelajaran dan transfer perhatian siswa.

Pembelajaran model PAKEM dari aspek pelaksanaan pembelajaran terdapat benang merah dengan pandangan Dick and Carey di atas, khususnya mengenai *learner participation*, pelibatan partisipasi

siswa dalam pembelajaran. Ciri utama pembelajaran PAKEM adalah *student oriented*, siswa dipandang sebagai subyek belajar yang harus mendominasi kegiatan pembelajaran. Inilah yang membedakan model PAKEM dengan model pembelajaran tradisional yang lebih menekankan pada *expository teaching*, di mana guru sangat dominan dalam proses pembelajaran. Pembelajaran model ekspositori lebih memungkinkan siswa untuk tidak banyak terlibat dalam pembelajaran, karena itu pengalaman belajar siswa tidak variatif. Marsh (2008: 148) menegaskan bahwa, “*expository teaching is communication by teacher*”. Pada model PAKEM siswa diarahkan untuk memiliki banyak *learning experiences*, melalui berbagai kegiatan kelas mulai dari aktivitas membaca, mendengarkan, mengutarakan pandangan, menilai gagasan, menganalisis konsep yang dibaca, melakukan sintesis terhadap teori atau konsep yang diferensial, menghargai tawaran konsep baru, merancang struktur pemahaman baru, menggali, meneliti, dan seterusnya.

Diharapkan siswa akan lebih kaya wawasan dan memiliki tingkat kepercayaan diri yang cukup baik jika aplikasi pembelajaran model PAKEM sejak awal terus menerus dilakukan dan dikembangkan pada tataran pelaksanaannya, sehingga akan lebih bermakna hasilnya. PAKEM sebagai model pembelajaran sepertinya lebih terlihat efektivitas implementasinya pada KTSP seiring dengan tumbuhnya kesadaran para guru untuk melakukan perbaikan kualitas terhadap proses pembelajaran. Ide untuk melaksanakan pembelajaran yang berorientasi pada pendekatan *student centered* untuk konteks perkembangan kurikulum di Indonesia sebenarnya telah muncul sejak 1994 yang secara eksplisit menamakan dirinya sebagai kurikulum CBSA, meskipun pada tataran implementasi kurang efektif.

Berakar dari teori filsafat progresivisme yang menganggap lembaga pendidikan dan proses pembelajaran sebagai wadah yang

memungkinkan siswa berinteraksi satu sama lain dan mengembangkan nilai-nilai luhur sosial seperti kooperasi dan toleransi untuk cara pandang yang beragam, selanjutnya PAKEM secara struktural lebih merefer pada pandangan konstruktivisme di mana kegiatan pembelajaran lebih diorientasikan pada kegiatan siswa secara mandiri dan peserta didik aktif untuk membangun gagasan-gagasan dan konsep baru berdasarkan kesiapan akademik dan perangkat pengetahuan yang telah dimiliki siswa.

Model pembelajaran PAKEM akan terus menemukan titik efektivitasnya seiring dengan meningkatnya komitmen para guru untuk memperbaiki kualitas pembelajaran di kelas-kelas mereka dalam kerangka memberikan pengalaman-pengalaman belajar siswa secara variatif. Pelaksanaan PAKEM di kelas tidak hanya sekedar membuat siswa gembira dan senang dalam mengikuti proses pembelajaran, tetapi harus dilihat dari sisi kebermaknaan pembelajaran di mana siswa dimungkinkan terlibat secara kognitif, skill, dan emosi dalam pembelajaran. Sehingga semangat (*spirit*) membangun kreativitas dan memupuk rasa kepenasaranan intelektual (*curiosity*) peserta didik dapat terjadi.



PEMANFAATAN *INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY* DALAM PENDIDIKAN

Berdasarkan laporan UNESCO (2004) tentang kebijakan pemanfaatan *Information & Technology* (IT) dalam dunia pendidikan dengan melakukan survey pada beberapa negara di Asia Tenggara dan Pasifik—termasuk di Indonesia—berhasil menemukan beberapa fakta terkait dengan kebijakan penggunaan dan pemanfaatan IT dalam pendidikan. Kebijakan penggunaan IT secara bertahap telah menjadi perhatian besar pada pembuat keputusan dalam kebijakan pendidikan, meskipun sangat terkait erat dengan nuansa politik dan kepentingan ekonomis, yang terkadang menjadi persoalan tersendiri bagi percepatan pengadaan dan pemanfaatan IT dalam skala luas pada lembaga pendidikan sampai pada tingkat yang paling bawah di daerah-daerah.

Menurut hasil survey yang dilakukan UNESCO, perkembangan dan pemanfaatan IT dalam pendidikan di Indonesia disinyalir cukup dinamis dan terus berkembang sehingga menjadi rujukan negara lain seperti Vietnam dan Thailand meskipun secara umum sebaran

penggunaan IT ini masih menjadi persoalan krusial dan sangat memprihatinkan pada sekolah-sekolah di daerah yang merupakan persentase terbesar dari jumlah sekolah yang ada di Indonesia secara nasional. Pemanfaatan IT dalam pendidikan untuk konteks sekolah-sekolah di kota tentu tidak menjadi persoalan dan bahkan menunjukkan fenomena yang sangat modern sebagai aplikasi dari pemanfaatan media pendidikan canggih.

Sekolah-sekolah di Indonesia lebih mengenal IT dalam pendidikan sebagai suatu media pembelajaran saja, sehingga masih sedikit sekolah-sekolah yang lebih melihat IT sebagai basis pembelajaran. Sebagaimana dikemukakan Robert A. Reiser (2007: 3) pemahaman atas IT sebagai media merupakan kecenderungan pemahaman yang dimiliki para pengajar dan pelajar pada abad ke-20, sehingga pada abad 21 terdapat pergeseran menuju kemanfaatan IT sebagai basis pembelajaran. Artinya IT dijadikan sebagai sesuatu yang sangat vital dan memiliki ketergantungan yang kuat bagi berjalannya proses pembelajaran, ketimbang sebagai alat bantu, media pembelajaran biasa sebagaimana masih banyak dipahami kalangan pendidikan di Indonesia.

Dalam konteks trend perkembangan dalam pemanfaatan IT dalam pendidikan, para guru dan pelajar di Indonesia harus mulai memiliki kerangka pandang baru dalam melihat dan memahami posisi IT dalam membantu percepatan proses pembelajaran. Dalam batasan inilah, maka cara pandang para pengelola sekolah dan lembaga pendidikan harus dibuka dengan menunjukkan komitmen besar atas pengadaan IT dan pemanfaatannya dalam proses pembelajaran di kelas-kelas mereka.

Berdasarkan data dari Kemendiknas yang disinyalir Mohandas (2003), bahwa terdapat sekitar 90 % SMU dan 95 % SMK telah memiliki komputer di lembaganya, namun kurang dari 25 % SMU dan

10 % SMK yang telah terhubung dengan jaringan internet. Di tingkat perguruan tinggi, berdasarkan data dari Dirjen Pendidikan Tinggi, menunjukkan kesadaran penggunaan IT dalam proses pembelajaran masih sangat rendah (Panenn: 2005). Analisis terhadap proposal teaching grant, baru 29,69 % yang memanfaatkan media pembelajaran berbasis teknologi komputer. Ketersediaan media berbasis teknologi juga masih amat terbatas. Hanya 15,54 % perguruan tinggi negeri (PTN), dan 16,09 % PTS yang memiliki ketersediaan media berbasis teknologi informasi. Sekitar 16,65 % mahasiswa dan 14,56 % dosen yang mempunyai akses terhadap teknologi informasi. Hasil survey yang melihat pemanfaatan IT pada tahun 2004 menunjukkan bahwa baru 17,01 % PTN, 15,44 % PTN, 9,65 % dosen, dan 16,17 % mahasiswa yang telah memanfaatkan IT dengan baik. Sehingga secara keseluruhan data statistik menunjukkan bahwa penggunaan dan pemanfaatan IT dalam dunia pendidikan di Indonesia masih rendah.

Dalam pada itu, keberadaan IT dari sisi moral sering diperdebatkan keberfungsianya sehingga tidak sedikit kalangan praktisi pendidikan yang terkesan amat berhati-hati dalam pengadaan dan penggunaannya. Hal ini mengingat IT selalu menawarkan fungsi ganda sehingga sangat mungkin digunakan untuk kepentingan lain yang justru berdampak pada perkembangan moral para siswa jika tidak diarahkan pada pemanfaatan yang baik untuk kepentingan pendidikan. Memang nampaknya penggunaan dan pemanfaatan IT dalam pendidikan tidak seharusnya dikaitkan dengan upaya pengembangan karakter, attitude, sikap, kesantunan, dan berbagai isu yang dilekatkan pada aspek pembinaan moral. Agaknya isu pemanfaatan IT dalam pendidikan lebih difokuskan pada upaya membangun (*to construct*) kemandirian siswa dalam mengembangkan pemahaman dan membangun struktur keilmuan secara kognitif dengan memberikan akses yang seluas-luasnya terhadap media pembelajaran berbasis jaringan online.

Sebuah penelitian yang dilakukan oleh Shean dengan setting riset di Singapore berhasil memetakan sekaligus meyakinkan semua orang untuk memiliki kesatuan ide mengenai manfaat IT terutama pada proses penggunaan *webquest* dalam pembelajaran. Dengan tegas penulis mengatakan bahwa penggunaan media berbasis jaringan internet tidak dapat tidak mengacu pada pendekatan konstruktivistik di mana suatu proses pembelajaran direncanakan dan diaplikasikan dengan memastikan kesiapan siswa dalam bentuk kondisi objektif berupa kemandirian belajar yang cukup baik.

Kondisi pembelajaran di Indonesia dengan berbagai keterbatasan dan rumitnya orientasi pembelajaran yang menghajatkan guru dan siswa untuk menyentuh hampir segala aspek, sehingga terkesan kurang fokus pada pengembangan aspek tertentu secara tuntas. Jika mengacu pada kebijakan pendidikan di Singapore saja misalnya, dengan tegas negara ini mencanangkan penguasaan dan pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran, sehingga secara utuh perhatian dan fokus pengembangan pendidikan diorientasikan pada pemenuhan aspek ini secara total, sehingga hampir seluruh potensi dikerahkan untuk pemenuhan kebutuhan akan IT dalam pembelajaran. Sementara di Indonesia di tahun 2011 ini baru saja mencanangkan “pendidikan berbasis karakter” sebagai isu utama yang harus diperankan lembaga dan proses pendidikan pada semua level. Isu ini dianggap tidak terlalu berimplikasi pada penyiapan pendanaan yang total, jika dibandingkan pemerintah mencanangkan “pendidikan berbasis IT” yang tentu akan berimplikasi pada alokasi pendanaan yang besar.

Dalam konteks ini, secara *policy* penggunaan dan pemanfaatan IT dalam pembelajaran agaknya belum menjadi isu utama, sehingga secara spesifik sekolah tertentu yang dianggap telah siap secara piranti dapat mengembangkan pembelajaran berbasis media. Meskipun hal ini belum dapat dirasakan secara menyeluruh pada semua sekolah.

Dengan keterbatasan yang ada, tetap harus disemai pemahaman yang benar bahwa penggunaan dan pemanfaatan IT dalam pembelajaran akan lebih memberikan manfaat bagi pengembangan pengetahuan siswa.

Information & Technology dalam Perspektif Teoritis dan Praktis

Menurut Vaza (2007: 7) teknologi adalah sebuah proses yang dilaksanakan dalam upaya mewujudkan sesuatu secara rasional. Vaza menekankan kata rasional dalam pengertian teknologi tersebut. Hal ini untuk membedakan dengan pewujudan sesuatu yang diperoleh secara intuitif, seperti karya seni. Menurut Vaza, teknologi terkait dengan jawaban terhadap pertanyaan "HOW", sedangkan sains terkait dengan jawaban "WHY".

Teknologi modern didefinisikan sebagai ilmu pengetahuan yang ditransformasikan ke dalam produk, proses, jasa dan struktur organisasi. Penciptaan teknologi oleh manusia dengan menggunakan budi daya akalnya. Manusia harus memanfaatkan akal pikirannya dalam merencanakan teknologi berdasarkan nalarnya lalu membuatnya menjadi suatu produk yang kongkrit. Dengan pengertian lain bahwa teknologi adalah usaha manusia untuk memanfaatkan ilmu pengetahuan untuk kepentingan dan kesejahteraan.

Pengertian teknologi dapat dipahami dari berbagai definisi yang didasarkan pada berbagai pendekatan. Salah satu pendekatan ialah mendefinisikan teknologi sebagai suatu produk. Dalam pendekatan teknologi sebagai suatu produk, teknologi antara lain didefinisikan sebagai pengembangan dan aplikasi dari alat, mesin, material, dan proses yang menolong manusia menyelesaikan masalahnya. Sejalan dengan definisi tersebut, beberapa pakar mendefinisikan teknologi sebagai sekumpulan pengetahuan ilmiah, mesin perkakas, dan

kemampuan organisasi produksi yang dikelola secara sistematis dan efektif.

Kata teknologi sering dipahami oleh orang awam sebagai sesuatu yang berupa mesin atau hal-hal yang berkaitan dengan permesinan, namun sesungguhnya teknologi pendidikan memiliki makna yang lebih luas, karena teknologi pendidikan merupakan perpaduan dari unsur manusia, mesin, ide, prosedur, dan pengelolaannya (Hoba, 1997). Lebih lanjut pengertian teknologi di-definisikan sebagai penerapan dari ilmu atau pengetahuan lain yang terorganisir ke dalam tugas-tugas praktis (Galbraith, 1977). Keberadaan teknologi harus dimaknai sebagai upaya untuk meningkatkan efektivitas dan efisiensi. Teknologi juga tidak dapat dipisahkan dari masalah, sebab teknologi lahir dan dikembangkan untuk memecahkan permasalahan yang dihadapi oleh manusia.

Teknologi pendidikan bisa dipandang sebagai suatu produk dan proses (Sadiman, 1993). Sebagai suatu produk, teknologi pendidikan mudah dipahami karena sifatnya lebih kongkrit seperti radio, televisi, proyektor, OHP, dan sebagainya. Sebagai sebuah proses, teknologi pendidikan bersifat abstrak. Dalam hal ini teknologi pendidikan bisa dipahami sebagai suatu proses yang kompleks dan terpadu yang melibatkan orang, prosedur, ide, peralatan, dan organisasi untuk menganalisis masalah, mencari jalan untuk mengatasi permasalahan, melaksanakan, menilai, dan mengelola pemecahan masalah tersebut yang menyangkut semua aspek belajar manusia (AECT, 1977). Sejalan dengan hal tersebut, maka lahirlah teknologi pendidikan dari adanya permasalahan dalam pendidikan.

Permasalahan pendidikan yang mencuat saat ini, meliputi pemerataan kesempatan memperoleh pendidikan, peningkatan mutu atau kualitas, relevansi, dan efisiensi pendidikan. Permasalahan serius

yang masih dirasakan oleh pendidikan mulai dari pendidikan dasar hingga pendidikan tinggi adalah masalah kualitas, tentu saja ini dapat dipecahkan melalui pendekatan teknologi pendidikan. Ada tiga prinsip dasar dalam teknologi pendidikan sebagai acuan dalam pengembangan dan pemanfaatannya, yaitu pendekatan sistem, berorientasi pada siswa, dan pemanfaatan pada sumber belajar (Sadiman, 1984). Prinsip pendekatan sistem berarti bahwa penyelenggaraan pendidikan dan pembelajaran perlu didisain atau dirancang dengan menggunakan pendekatan sistem. Dalam merancang pembelajaran diperlukan langkah-langkah prosedural meliputi: identifikasi masalah, analisis keadaan, identifikasi tujuan, pengelolaan pembelajaran, penetapan metode, penetapan media, dan evaluasi pembelajaran (IDI model, 1989). Prinsip berorientasi pada siswa berarti bahwa dalam pembelajaran hendaknya memusatkan perhatiannya pada peserta didik dengan memperhatikan karakteristik, minat, potensi dari siswa. Prinsip pemanfaatan sumber belajar berarti dalam pembelajaran, siswa hendaknya dapat memanfaatkan sumber belajar untuk mengakses pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkannya. Satu hal lagi bahwa teknologi pendidikan adalah satu bidang yang menekankan pada aspek belajar siswa.

Teknologi dalam pembelajaran diartikan sebagai mekanisme untuk mendistribusikan pesan, termasuk sistem pos, siaran radio dan televisi, telepon, satelit dan jaringan komputer. Pada bahan diklat ini, pengertian teknologi didasarkan pada definisi ini. Mungkin Anda bertanya, kalau begitu apa yang disebut media? Pengertian media dalam materi diklat ini ialah diambil dari CISAER (2003). CISAER mendefinisikan media dalam pembelajaran sebagai pesan yang didistribusikan melalui teknologi, terutama teks dalam bahan ajar cetak dan dalam jaringan komputer, bunyi dalam *audio-tape* dan siaran radio, serta teks, suara dan/atau gambar pada telekonferensi.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran mengarah pada penggunaan internet atau jaringan komputer. Petherbridge dan Chapman (2007) melaporkan bahwa teknologi internet yang digunakan dalam pembelajaran tumbuh dari 4.000 satuan kredit semester pada tahun 2000 menjadi lebih dari 19.000 satuan kredit semester pada tahun 2005. Sedangkan penggunaan teknologi lainnya dalam pembelajaran, seperti siaran TV dan radio, DVD, video, relatif tetap setiap tahunnya. Hal ini terjadi karena teknologi internet mampu menyampaikan pesan secara multimedia, baik teks, suara, gambar diam, maupun gambar bergerak. Selain itu, teknologi internet memungkinkan penyampaian pesan secara langsung (*synchronous*) seperti siaran TV atau radio atau penyampaian pesan secara tidak langsung (*asynchronous*) seperti video, kaset, dan buku. Dengan fleksibilitas yang dimiliki teknologi internet, tidak mengherankan bila perkembangan penggunaan teknologi dalam pembelajaran mengarah pada penggunaan internet. Pada umumnya yang dimaksud dengan teknologi informasi dan komunikasi dalam pembelajaran ialah penggunaan internet untuk pembelajaran. Oleh karena itu, dalam paparan ini akan lebih banyak dibahas mengenai penggunaan internet untuk pembelajaran.

Keberhasilan pembelajaran yang dilakukan dalam satu kegiatan pendidikan adalah bagaimana siswa dapat belajar dengan cara mengidentifikasi, mengembangkan, mengorganisasi, serta menggunakan segala macam sumber belajar. Upaya pemecahan masalah dalam pendekatan teknologi pendidikan adalah dengan mendayagunakan sumber belajar. Hal ini sesuai dengan ditandai dengan perubahan istilah dari teknologi pendidikan menjadi teknologi pembelajaran. Dalam definisi teknologi pembelajaran dinyatakan bahwa teknologi pendidikan adalah teori dan praktik dalam hal rancangan, pengembangan, pemanfaatan, pengelolaan, dan evaluasi terhadap sumber dan proses untuk belajar (Barbara, 1994).

Teknologi dalam pembelajaran telah mengubah wajah pembelajaran yang berbeda dengan proses pembelajaran tradisional yang ditandai dengan interaksi tatap muka antara guru dan siswa baik di kelas maupun di luar kelas se-hingga teknologi dalam pembelajaran diartikan sebagai media untuk mendistribusikan pesan, termasuk sistem pos, siaran radio, televisi, telepon, satelit dan jaringan komputer.

Dengan demikian teknologi yang secara langsung relevan dengan pembelajaran adalah disesuaikan dengan makna pembelajaran itu sendiri. Ase Suherlan (2000: 48) mengemukakan bahwa pembelajaran teknologi pada hakikatnya merupakan komunikasi transaksional yang bersifat timbal balik, baik di antara guru dengan siswa maupun siswa dengan siswa dan lingkungan belajar dalam upaya pencapaian tujuan pembelajaran. Dari makna pembelajaran di atas terdapat makna inti bahwa pembelajaran harus mengandung unsur komunikasi dan informasi.

Teknologi Informasi dan Komunikasi dalam Pembelajaran

Saat ini perkembangan teknologi informasi (TI) telah memberikan pengaruh terhadap dunia pendidikan khususnya dalam proses pembelajaran. Menurut Rosenberg (2001), dengan berkembangnya penggunaan TI ada lima pergeseran dalam proses pembelajaran yaitu: (1) dari pelatihan ke penampilan, (2) dari ruang kelas ke di mana dan kapan saja, (3) dari kertas ke “*on line*” atau saluran, (4) fasilitas fisik ke fasilitas jaringan kerja, dan (5) dari waktu siklus ke waktu nyata.

Teknologi informasi dan komunikasi di sekolah memadukan kedua unsur teknologi informasi dan teknologi komunikasi menjadi teknologi informasi dan komunikasi dengan tujuan siswa memiliki kompetensi untuk memanfaatkan teknologi informasi sebagai

perangkat keras dan perangkat lunak untuk mengolah, menganalisis dan mentransmisikan data dengan memperhatikan dan memanfaatkan teknologi komunikasi untuk memperlancar komunikasi dan produk teknologi informasi yang dihasilkan bermanfaat sebagai alat dan bahan komunikasi yang baik. Salah satu contoh teknologi informasi dan ko-munikasi berbasis *e-learning* adalah penggunaan media internet.

Teknologi informasi menekankan pada pelaksanaan dan pemrosesan data seperti menangkap, mentransmisikan, menyimpan, mengambil, memani-pulasi atau menampilkan data dengan menggunakan perangkat-perangkat teknologi elektronik terutama komputer. Makna teknologi informasi tersebut belum menggambarkan secara langsung kaitannya dengan sistem komunikasi, namun lebih pada pengolahan data dan informasi. Teknologi komunikasi menekankan pada penggunaan perangkat teknologi elektronika yang lebih menekankan pada aspek ketercapaian tujuan dalam proses komunikasi sehingga data dan informasi yang diolah dengan teknologi informasi harus memenuhi kriteria komunikasi yang efektif.

Guru dapat memberikan layanan tanpa harus berhadapan langsung dengan siswa. Demikian pula siswa akan memperoleh informasi dalam lingkup yang luas dari berbagai sumber melalui *cyber space* atau ruang maya dengan menggunakan komputer atau internet. Model yang sangat populer di abad ini adalah *e-learning*. *E-learning* adalah model pembelajaran melalui penggunaan teknologi internet.

Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) memiliki dua fungsi utama yang digunakan dalam kegiatan pembelajaran yaitu: pertama, teknologi berfungsi sebagai alat (*tool*), yaitu alat bantu bagi pengguna (*user*) atau siswa untuk membantu pembelajaran, misalnya dalam mengolah kata, mengolah angka, membuat unsur grafis, membuat *data base*, membuat program administratif untuk siswa, guru, dan

staf, data kepegawaian, keuangan, dan sebagainya. Kedua, teknologi berfungsi sebagai ilmu pengetahuan (*science*). Dalam hal ini teknologi sebagai bagian dari disiplin ilmu yang harus dikuasai oleh siswa, misalnya dalam pembelajaran di sekolah sesuai kurikulum 2006 terdapat mata pelajaran TIK sebagai ilmu pengetahuan yang harus dikuasai siswa semua kompetensinya.

Dalam buku *Effective Teaching, Evidence and Practice*, Daniel Muijs dan David Reynolds menjelaskan beberapa hal tentang kecakapan ICT dan Bagaimana ICT dapat membantu siswa belajar. **Pertama**, *presenting information*. ICT memiliki kemampuan yang sangat luar biasa untuk menyampaikan informasi. Ensiklopedia yang jumlahnya beberapa jilid pun dapat disimpan di hard disk. Bahkan kini telah lahir *googleearth* yang dapat menunjukkan kepada kita seluruh kawasan di muka bumi kita ini dari hasil foto udara yang amat mengesankan. Dengan membuka www.google.com, data dan informasi akan dengan mudah kita peroleh. Mau membuat grafik dan tabel? Itu sangatlah mudah. Komputer akan dengan senang hati membantu peserta didik untuk membuat grafik dan tabel secara otomatis, dengan hanya memasukkan data sesuai dengan yang kita inginkan. **Kedua**, *quick and automatic completion of routine tasks*. Tugas-tugas rutin kita dapat diselesaikan dengan menggunakan bantuan komputer dengan cepat dan otomatis. Mau membuat grafik, membuat paparan yang beranimasi, dan sebainya, dengan mudah dapat dilakukan dengan bantuan komputer. **Ketiga**, *assessing and handling information*. Dengan komputer yang dihubungkan dengan internet, kita dapat dengan mudah memperoleh dan mengirimkan informasi dengan mudah dan cepat. Melalui jaringan internet, kita dapat memiliki *website* yang menjangkau ujung dunia mana pun. Jangan heran, anak-anak kita dapat dengan mudah melakukan *cheating* atau ngobrol dengan temannya yang berada entah di belahan dunia manapun.

Beberapa kelebihan yang didapat melalui pembelajaran yang berbasis ICT dibandingkan dengan pembelajaran tradisional adalah sebagai berikut:

1. ICT dapat mempersingkat waktu pembelajaran dan membuat biaya studi lebih ekonomis (dalam kasus tertentu).
2. ICT mempermudah interaksi antara peserta didik dengan bahan atau mater, peserta didik dengan guru maupun sesama peserta didik.
3. Peserta didik dapat saling berbagi informasi dan dapat mengakses bahan-bahan belajar setiap saat dan berulang-ulang, dengan kondisi yang demikian itu peserta didik dapat lebih memantapkan penguasaannya terhadap materi pembelajaran.
4. Kehadiran guru tidak mutlak diperlukan
5. Guru akan lebih mudah melakukan alternatif bahan-bahan belajar yang mutakhir sesuai dengan tuntutan perkembangan keilmuan, mengembangkan diri atau melakukan penelitian guna meningkatkan wawasannya, dan mengontrol kegiatan belajar peserta didik.
6. Siswa dapat belajar atau *mereview* bahan ajar setiap saat dan di mana saja kalau diperlukan mengingat bahan ajar tersimpan di komputer.
7. Berubahnya peran siswa dari yang biasanya pasif menjadi aktif.

Beberapa kelemahan yang cenderung kurang menguntungkan bagi guru, di antaranya:

1. Untuk sekolah tertentu terutama yang berada di daerah, akan memerlukan investasi yang mahal untuk membangun *e-learning*.
2. Siswa yang tidak memiliki motivasi belajar yang tinggi cenderung gagal.
3. Keterbatasan jumlah komputer yang dimiliki oleh sekolah akan menghambat pelaksanaan pembelajaran dengan pemanfaatan ICT

4. Bagi siswa yang gagap teknologi, sistem ini sulit untuk diterapkan.
5. Berubahnya peran guru dari yang semula menguasai teknik pembelajaran konvensional, kini dituntut mengetahui teknik pembelajaran yang menggunakan ICT.
6. Kurangnya interaksi antara guru dan siswa atau bahkan antar siswa itu sendiri. Kurangnya interaksi ini bisa memperlambat terbentuknya nilai dalam proses belajar dan mengajar.

Dari sisi pendekatan, Fryer (2001) menyarankan dua pendekatan yang dapat dilakukan guru ketika merencanakan pembelajaran yang mengintegrasikan TIK, yaitu: 1) pendekatan topik (*theme-centered approach*); dan 2) pendekatan software (*software-centered approach*).

Pendekatan Topik (*Theme-Centered Approach*). Pada pendekatan ini, topik atau satuan pembelajaran dijadikan sebagai acuan. Secara sederhana langkah yang dilakukan adalah: 1) menentukan topik; 2) menentukan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai; 3) menentukan aktifitas pembelajaran dan *software* (seperti modul, LKS, program audio, VCD/DVD, CD-ROM, bahan belajar *on-line* di internet, dll) yang relevan untuk mencapai tujuan pembelajaran tersebut. Rencana pembelajaran yang dicontohkan di atas merupakan salah satu contoh penggunaan pendekatan ini.

Pendekatan Software (*Software-centered Approach*), mengikut langkah yang sebaliknya. Langkah pertama dimulai dengan mengidentifikasi software (seperti buku, modul, LKS, program audio, VCD/DVD, CD-ROM, bahan belajar *on-line* di internet, dll) yang ada atau dimiliki terlebih dahulu. Kemudian menyesuaikan dengan topik dan tujuan pembelajaran yang relevan dengan *software* yang ada tersebut. Sebagai contoh, karena di sekolah hanya ada beberapa VCD atau

mungkin CD-ROM tertentu yang relevan untuk suatu topik tertentu, maka guru merencanakan pengintegrasian *software* tersebut untuk mengajar hanya topik tertentu tersebut. Topik yang lainnya terpaksa dilaksanakan dengan cara konvensional.

Sedangkan dari sisi strategi pembelajaran, ada beberapa pendekatan yang disarankan untuk membangun keterampilan berpikir tingkat tinggi siswa, diantaranya adalah: 1) *resource-based learning*; 2) *case-based learning*; 3) *problem-based learning*; 4) *simulation-based learning*; dan 5) *collaborative-based learning* (<http://www.microlessons.com>).

Resources-based learning memiliki karakteristik dimana siswa diberikan/disediakan berbagai ragam dan jenis bahan belajar baik cetak (buku, modul, LKS, dll) maupun non cetak (CD/DVD, CD-ROM, bahan belajar online) atau sumber belajar lain (orang, alat, dll) yang relevan untuk mencapai suatu tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Kemudian siswa diberikan tugas untuk melakukan aktifitas belajar tertentu dimana semua sumber belajar yang mereka butuhkan telah disediakan. Sebagai contoh, tujuan pembelajaran yang ingin dicapai adalah siswa dapat membandingkan beberapa teori penciptaan alam semesta. Untuk dapat mencapai tujuan pembelajaran tersebut, guru telah mengidentifikasi dan menyiapkan berbagai bentuk dan jenis sumber belajar yang berisi informasi tentang teori penciptaan alam semesta berupa buku, VCD, CD-ROM, alamat situs di *internet* dan mungkin seorang narasumber ahli astronomi yang diundang khusus ke kelas. Kemudian siswa ditugaskan untuk mencari minimal dua teori tentang penciptaan alam semesta secara individu atau kelompok baik dari buku, VCD, maupun internet sesuai dengan selernya. Siswa juga diminta untuk menganalisis perbedaan dari berbagai segi tentang teori-teori tersebut dan membuat laporannya dalam *MSWord* yang ke-

mudian dikirim ke guru dan teman lainnya melalui surat elektronik atau *e-mail*.

Case-based learning memiliki karakteristik dimana siswa diberikan suatu permasalahan terstruktur untuk dipecahkan. Dengan *case-based learning* solusi pemecahan masalahnya sudah tertentu karena skenario sudah dibuat dengan jelas. Tapi, dalam *problem-based learning* kemungkinan solusi pemecahan masalahnya akan berbeda. Misalnya, dua orang siswa diberikan satu permasalahan dengan pendekatan *problem-based learning*. Maka solusi yang diberikan oleh siswa yang satu dengan siswa yang lain mungkin berbeda.

Simulation-based learning memiliki karakteristik dimana siswa diminta untuk mengalami suatu peristiwa yang sedang dipelajarinya. Sebagai contoh, siswa diharapkan dapat membedakan perubahan percampuran warna-warna dasar. Maka, melalui suatu *software* tertentu seperti *virtual lab*, maka siswa dapat melakukan berbagai percampuran warna dan melihat perubahan-perubahannya. Siswa dapat mencatat laporannya dalam bentuk tabel dengan menggunakan *MSExcell* atau *MSWord*. Atau kalau perlu mempresentasikan hasilnya dengan menggunakan *MSPowerpoint*.

Collaborative-based learning memiliki karakteristik dimana siswa dibagi kedalam beberapa kelompok, melakukan tugas yang berbeda untuk menghasilkan satu tujuan yang sama. Sebagai contoh, untuk mencapai tujuan pembelajaran dimana siswa dapat membedakan beberapa teori penciptaan alam semesta, siswa dibagi ke dalam tiga kelompok. Masing-masing kelompok ditugaskan mencari satu teori penciptaan alam semesta. Kemudian ketiga kelompok tersebut berkumpul kembali untuk mendiskusikan perbedaan teori tersebut dari berbagai segi dan membuat laporannya secara kolektif. Salah seorang siswa dapat ditunjuk untuk menyajikan hasilnya.

Faktor yang Perlu Dipertimbangkan dalam Pemanfaatan ICT

Ahli-ahli pendidikan menyarankan beberapa hal yang perlu diperhatikan sebelum seseorang memilih internet untuk kegiatan pembelajaran (Bullen, 2001; Hartanto dan Purbo, 2002; Soekartawi et al., 1999; Hashim dan Razmah, 2001) antara lain:

1. Analisis Kebutuhan (*Need Analysis*)

Dalam tahap awal, satu hal yang perlu dipertimbangkan adalah apakah memang memerlukan ICT. Apabila analisis ini telah dilaksanakan dan jawabannya adalah memerlukan ICT, maka tahap berikutnya adalah membuat studi kelayakan (Soekartawi, 1995) yang komponen penilaiannya adalah:

1. Apakah secara teknis dapat dilaksanakan (*technically feasible*) misalnya jaringan internet bisa dipasang, apakah infrastruktur pendukungnya seperti telepon, listrik, komputer tersedia, apakah tenaga teknis yang bisa mengoperasikannya tersedia, dan lain sebagainya.
2. Apakah secara ekonomis menguntungkan (*economically profitable*) misalnya dengan adanya ICT dapat memberikan keuntungan.
3. Apakah secara sosial penggunaan ICT tersebut diterima oleh masyarakat (*socially acceptable*)

2. Rancangan Instruksional

Penggunaan ICT dalam pembelajaran tidak bisa begitu saja dilakukan oleh guru, tanpa melakukan persiapan dan perancangan atas pembelajaran, sehingga proses pembelajaran dapat dilaksanakan secara teratur dan sistematis. Aspek-aspek yang dipertimbangkan dalam menentukan rancangan instruksional (Soekartawi, et al, 1999; Yusup Hashim and Razmah, 2001) yaitu:

1. *Course Content and Learning Unit Analysis* seperti isi pelajaran, cakupan dan topik yang relevan.
 2. *Learner Analysis*, seperti latar belakang pendidikan siswa, usia, seks, status pekerjaan, dan sebagainya.
 3. *Learning Context Analysis*, seperti kompetensi pembelajaran yaitu mengenai apa yang diinginkan hendaknya dibahas secara mendalam pada bagian ini.
 4. *State Instructional Objectives*. Tujuan instruksional ini dapat disusun berdasarkan hasil dari analisis instruksional.
 5. *Construct Criterion Test Items*. Penyusunan tes ini dapat didasarkan dari tujuan instruksional yang telah ditetapkan
 6. *Select Instructional Strategy*. Strategi instruksional dapat ditetapkan berdasarkan fasilitas yang ada.
3. Tahap Pengembangan
- Penggunaan ICT harus secara terus menerus dikembangkan agar dapat lebih memberikan percepatan penguasaan informasi bagi siswa. Pengembangan ICT dapat dilakukan mengikuti perkembangan fasilitas TIK yang tersedia. Hal ini terjadi karena kadang-kadang fasilitas TIK tidak dilengkapi dalam waktu yang bersamaan, begitu pula dengan bahan ajar dan rancangan instruksional yang akan dipergunakan hendaknya dikembangkan dan dievaluasi secara terus menerus.
4. Tahap Pelaksanaan
- Penggunaan ICT untuk selanjutnya dapat mengambil beberapa konsep pembelajaran berbasis teknologi informasi seperti e-learning. *Prototype* yang lengkap bisa dipindahkan ke komputer (LAN) dengan menggunakan format tertentu misalnya format *Hyper Text Markup Language* (HTML) dan uji *prototype* hendaknya terus menerus dilakukan.

5. Tahap Evaluasi

Penggunaan ICT biasanya lebih mengacu pada pendekatan konstruktivistik dalam pembelajaran, sehingga evaluasi pembelajaran harus diarahkan pada sejauhmana siswa dapat melakukan akses secara luas dan variatif terhadap sumber belajar online yang tersedia. Sebelum program dimulai, ada baiknya diujicobakan dengan mengambil beberapa sampel orang yang dimintai tolong untuk ikut mengevaluasi. Proses ini diperlukan waktu yang relatif lama, karena *prototype* atau pemilihan model pembelajaran dengan penggunaan ICT perlu dievaluasi secara terus menerus. Masukan dari orang lain atau dari siswa perlu diperhatikan secara serius. Proses dari tahapan satu sampai lima dapat dilakukan berulang kali, karena prosesnya terjadi terus menerus.

Dalam aplikasi pembelajaran melalui *prototype e-learning* misalnya, tentu ada beberapa masalah yang sering dihadapi dalam *e-learning*, yaitu: 1) Masalah akses untuk bisa melaksanakan *e-learning* seperti ketersediaan jaringan internet, listrik, telepon dan infrastruktur yang lain; 2) Masalah ketersediaan *software* (piranti lunak). Bagaimana mengusahakan piranti lunak yang tidak mahal. 3) Masalah dampaknya terhadap kurikulum yang ada; 4) Masalah *skill* dan *knowledge*; 5) *Attitude* (perilaku) terhadap TIK. Karena itu perlu diciptakan bagaimana semuanya mempunyai sikap yang positif terhadap ICT, bagaimana semuanya bisa mengerti potensi TIK dan dampaknya ke siswa sehingga penggunaan teknologi baru bisa mempercepat pembangunan.

Dalam *Teaching and Learning with Technology* Duffy & McDonald, (2011: 49-62), menjelaskan bahwa pembelajaran dengan menggunakan ICT harus melalui beberapa tahap yang diawali dengan fase desain (*the design phase*), tahap perencanaan (*the plan phase*), dan tahap pelaksanaan (*the act phase*). Bila kita merfer pada level

penerapan TIK untuk pembelajaran menurut UNESCO (2003), maka *e-education* di Indonesia masih pada level "*applying*" atau dengan kata lain masih dalam tahap "*Learning to Use ICT*". Hal ini ditunjukkan dengan dijadikannya TIK sebagai mata pelajaran di sekolah-sekolah. Padahal, tahapan tersebut sebenarnya ada empat level: 1) *Emerging*; menyadari pentingnya TIK untuk pendidikan; 2) *Applying*; mulai menjadikan TIK sebagai obyek yang harus dikuasai/dipelajari (*learning to use ICT*); 3) *Integrating*; menjadikan ICT sebagai media pembelajaran (*using ICT to learn*); 4) *Transforming*; menjadikan ICT sebagai katalist pembaharuan pembelajaran

Ada beberapa hambatan yang perlu digarisbawahi berkaitan dengan pemanfaatan TIK untuk pembelajaran. Hambatan-hambatan tersebut diantaranya adalah: 1) penolakan/keengganan untuk berubah (*resistancy to change*) khususnya dari *policy maker* (kepala sekolah dan guru); 2) kesiapan SDM (*ICT literacy* dan kompetensi guru); 3) ketersediaan fasilitas TIK; 4) ketersediaan bahan belajar berbasis aneka sumber; dan 5) keberlangsungan (*sustainability*) karena keterbatasan dana.

Penolakan atau keengganan untuk berubah, khususnya dari para pembuat kebijakan sekolah dan guru merupakan hal yang wajar mengingat TIK masih dapat dikatakan sebagai suatu inovasi (hal baru). Sikap para pengambil kebijakan atau guru terhadap TIK sebagian besar masih rendah disebabkan karena kurangnya pengetahuan terhadap TIK dan peran pentingnya bagi pembelajaran. Disamping itu, sikap keengganan/penolakan inipun didukung oleh karena redahnya melek teknologi (*ICT literacy*). Sehingga, kesiapan guru dan kompetensi guru untuk memanfaatkan TIK dalam pembelajaran menjadi lemah. Walhasil, fasilitas TIK di sekolahpun menjadi terbatas sehingga keberlangsungan pemanfaatan TIK di sekolah juga masih dipertanyakan. Terlebih-lebih, ketersediaan bahan belajar berbasis aneka sum-

ber (*resources-based learning packages*), seperti modul, buku paket, VCD pembelajaran, CD-ROM pembelajaran, maupun bahan belajar online masih terbatas.

Dukungan kebijakan merupakan aspek penting untuk mengedepankan pengintegrasian TIK untuk pembelajaran. Misalnya melalui penancangan visi, misi, peraturan dan rencana induk atau rencana strategis sekolah ke depan. Dengan penerapan *E-Leadership*, kepala sekolah dan atau beberapa guru panutan di sekolah menyadari penuh pentingnya peran TIK untuk pembelajaran dan berupaya untuk terus mempelajari dan menerapkannya di sekolah. Selain itu, Penyediaan SDM sekolah untuk mengembangkan *ICT literacy* para guru dan kompetensi guru dalam mengintegrasikan TIK ke dalam pembelajaran, termasuk berbagai strategi dan metode pembelajaran yang efektif merupakan suatu keniscayaan. Bila perlu guru mengadopsi atau mengadaptasi strategi pembelajaran yang telah terbukti efektif dan mengkomunikasikannya dengan kolega. Bila perlu mengembangkan sendiri. Hal ini dapat dilakukan melalui pelatihan, pengiriman mengikuti loka karya atau seminar, terlibat aktif dalam komunitas jaringan sekolah dan lain-lain. Di samping itu, sekolah juga harus menyiapkan tenaga teknis dalam bidang TIK untuk pembelajaran.

Dalam hal penyediaan fasilitas, sekolah menyiapkan fasilitas yang kondusif agar terjadinya belajar berbasis aneka sumber dengan menyiapkan beberapa fasilitas seperti perpustakaan (cetak dan non-cetak), komputer yang terhubung dengan LAN, koneksi internet, VCD/DVD *player plus* televisi, serta komposisi ruang kelas. Penyediaan software pembelajaran seperti buku, modul, LKS, program *audio cassette*, VCD/DVD, CD-ROM interaktif, dan lain-lain dapat dilakukan dengan cara membeli produk yang telah ada di pasar atau memproduksi sendiri. Penyediaan tenaga teknis seperti fasilitas TIK yang ada di sekolah hendaknya didukung oleh beberapa tenaga teknis yang

memiliki keahlian atau keterampilan dalam mengelola dan memelihara peralatan tersebut.

Kehadiran ICT dalam dunia pendidikan merupakan anugerah yang menjanjikan manfaat yang besar bagi percepatan peningkatan capaian-capaian pendidikan. Orientasi pembelajaran yang selama ini berfokus pada ruang kelas akan semakin menunjukkan perkembangannya yang menawarkan alternatif lain bagi siswa dalam melakukan interaksi pembelajarannya. Berkembangnya konsep *e-learning* misalnya dapat memungkinkan siswa untuk dapat mengakses sumber-sumber dengan sangat kaya melalui media dan alat komunikasi yang dapat menghadirkan berbagai materi pelajaran di mana saja.

Sekolah dan lembaga pendidikan mendapatkan tantangan baru untuk bisa menghadirkan berbagai media pembelajaran dengan perangkat keras dan lunak yang terprogram dan terkendali agar dapat memberikan akses kepada siswa untuk belajar secara lebih mandiri. Keberadaan ICT dalam dunia sekolah harus diimbangi dengan kemampuan sekolah dalam mengkreasi berbagai program yang bermanfaat bagi peningkatan semangat belajar siswa. Guru-guru yang meleak teknologi menjadi wajib untuk selalu mengikuti perkembangan mutakhir dari pencapaian teknologi.



Prinsip-Prinsip Pembelajaran dan Peran Guru sebagai Pengembang Kurikulum

Kualitas pendidikan salah satunya tergantung kepada tampilan formulasi kurikulum, sedangkan kurikulum menjadi tidak bermakna sama sekali atau menjadi kurang *meaningfull* jika tidak diimplementasikan dalam aplikasi pembelajaran oleh para guru di ruang-ruang kelas. Pembelajaran adalah ruh dari kurikulum itu sendiri. Oleh karena itu, bisa dipahami jika sebagian orang beranggapan bahwa pelaksanaan pendidikan pada suatu negara lebih banyak ditentukan oleh kualitas pembelajaran (*instructional process*), ketimbang konsep kurikulumnya sebagai *written document*. Parkay (2006: 4) menegaskan bahwa “*curriculum and intruction are not separate elements of teaching, they are connected*”. Kedua-duanya adalah bagian dalam pembelajaran dan saling mempengaruhi. Jika guru memasukkan materi-materi terkini dalam kurikulum, maka itu artinya guru perlu merancang metode mengajar dalam konteks pembelajaran di kelas. Guru yang efektif mengetahui bahwa mereka harus mengembangkan pengetahuan dan ke-

terampilan dalam dua wilayah, yakni dari apa yang akan direncanakan pada tataran kurikulum, dan bagaimana implementasinya pada tataran pembelajaran (*instructional*). Inilah yang ditegaskan Oliva (1992: 9) bahwa *curriculum* dan *instructional* berada pada satu garis kontinum, bahwa semakin mengarah ke bandul kurikulum maka diskursusnya akan semakin *general* sebagai dokumen, sedangkan jika mengarah ke bandul instruksional maka akan semakin *specific* pada diskursus pembelajaran.

Kecenderungan yang sering dilihat dalam fenomena pendidikan di Indonesia sejak lama, diskursus kurikulum sebagai sebuah dokumen kurang menjadi perhatian serius untuk diperbincangkan karena lebih menganggap isu ini berada pada tataran kebijakan. Sedangkan wilayah yang banyak diperbincangkan kalangan praktisi pendidikan seperti guru dan pengamat pendidikan justru memfokuskan pada rekayasa pembelajaran di mana guru dan pelaksana pendidikan di sekolah dipandang lebih bertanggung jawab terhadap proses dan hasil pembelajaran secara pragmatis. Bahkan saat ini terdapat *trend* sekolah yang cenderung tidak mempersoalkan model dan desain kurikulum yang menjadi pijakan konsep pendidikannya, untuk kemudian secara sporadis men-*setting* proses pembelajaran dengan berbagai program. Duplikasi kurikulum sekolah internasional yang akhir-akhir ini semakin marak adalah indikasi dari *euporia* pendidikan yang di satu sisi dapat menjadi persoalan bagi kematangan dan konsistensi pengembangan kurikulum pendidikan.

Sejarah perkembangan—perubahan kebijakan—kurikulum di Indonesia mulai dari desain kurikulum yang bercorak *subject centered design* sampai pada “percobaan” untuk menerapkan *learner-centered design*, bahkan pada beberapa sekolah yang melabel dirinya sebagai sekolah unggul atau sekolah berstandar internasional justru terkesan melejit dan tidak sabaran untuk mengimplementasikan *problem-cen-*

tered design pada praktik pembelajaran mereka, semuanya kemudian akan sangat ditentukan oleh siapa yang mengajarkan materi di kelas. Sehingga penerapan KTSP pun yang sampai saat ini guru-guru masih ada saja yang terlihat gamang dan sedikit bingung dalam beradaptasi dengan kebijakan kurikulum baru ini, akhirnya akan dilihat keberhasilan atau kegagalannya melalui kinerja para guru di kelas.

Kekurangberhasilan penerapan kurikulum CBSA pada 1994 ditengarai karena para guru tidak cukup paham memahami hakikat paradigma pembelajaran aktif, sehingga aktivitas belajar siswa di kelas justru tidak diarahkan pada aktivitas belajar aktif yang dapat membuat siswa kreatif, yang berujung pada tidak efektifnya implementasi kurikulum CBSA itu. Demikian seterusnya, sampai pada perubahan kurikulum 2004 yang dikenal dengan *competency based curriculum* (KBK), juga belum terlihat efektivitasnya justru segera buru-buru berganti pada 2006 dengan kebijakan kurikulum yang disebut KTSP itu. Melihat *aura* kebingungan pada sebagian besar guru-guru, terutama di daerah-daerah, semakin membuat kita agak sedikit khawatir bahwa KTSP ini juga akan berakhir dengan ketidaksuksesan. Dalam konteks inilah maka Hollis L. Caswell dan Doak S. Campbell dalam *Curriculum Development* (1935: 66) menegaskan bahwa “*curriculum not as a group of courses but as all the experiences children have under the guidance of teachers*”. Kurikulum harus lebih dipahami sebagai aktivitas kinerja guru dalam membantu kegiatan belajar siswa, ketimbang sebagai kumpulan mata pelajaran yang mati. Persoalannya kemudian adalah sejauhmana para guru kita—yang sebagian besar berada di daerah—cukup paham dan menguasai cara-cara mengembangkan pembelajaran dengan keharusan melakukan inovasi dalam pengembangan tujuan pembelajaran, mengembangkan materi, menguasai varian strategi dan metode pembelajaran mutakhir, memiliki kemampuan merancang media, serta menguasai teknik evaluasi secara komprehensif

yang meliputi penilaian atas ranah kognitif, afektif dan psikomotorik peserta didik.

Dengan demikian, tanggungjawab sebagai pengembang kurikulum sebenarnya lebih berada pada tangan guru-guru, ketimbang guru-guru hanya diharuskan melaksanakan kurikulum yang mereka sendiri tidak pernah mengerti proses dan hakikat implementasi kurikulum. Karena antara kurikulum dan pembelajaran pada dasarnya berada pada garis kontinum, dan tidak dapat dipisahkan satu dengan lainnya. Namun persoalannya, untuk konteks Indonesia guru-guru kita masih kurang cukup mengerti untuk menjalankan perannya sebagai pengembang pembelajaran. Hal ini mungkin sebagai efek dari penerapan pendekatan kebijakan kurikulum bersifat *top down* atau *line staff* yang sejak lama berkembang di Indonesia. Sehingga di satu sisi, sebenarnya kita dihadapkan dengan persoalan mentalitas para guru terbiasa sebagai pelaksana “juklak” ketimbang sebagai perancang dan pendesain pembelajaran. Dan di sisi lain, lembaga pendidikan tenaga kependidikan kita masih belum optimal dalam pembinaan para calon guru. Dalam kaitan dengan peran lembaga pendidikan guru ini, LPTK masih harus mencari desain pengembangan pola pendidikan guru yang ideal sebagai tantangan menghadapi perubahan masyarakat yang semakin cepat. Dalam pada itu, sistem pendidikan guru yang selama ini menganut sistem *concurrent* sudah harus di-*mixing* dengan sistem konsekutif dalam satu bentuk re-desain sistem pendidikan guru (Sunaryo, 2010: 1-2).

Peran dan fungsi guru dalam pendidikan sangat besar sehingga upaya pembinaannya harus dilakukan dengan terencana dan terukur melalui program pendidikan akademik dan profesi secara terstruktur. Kompetensi akademik yang dimiliki guru akan sangat menentukan arah pengembangan kognitif peserta didik melalui upaya pengembangan materi pembelajaran yang dilakukan guru. Sementara

kompetensi “profesi” yang dalam regulasi dikenal dengan kemampuan pedagogi akan memberikan nuansa pengembangan keterampilan dan sikap peserta didik sebagai manusia pembelajar.

Persoalan besar yang sejak lama mengganggu sistem persekolahan dan masih menggurita sampai saat ini adalah orientasi pembelajaran yang selalu diarahkan dan didominasi pengembangan aspek kognitif, justru dihayati oleh sebagian besar guru sebagai sesuatu “kebenaran” pembelajaran. Padahal taxonomy pembelajaran Bloom sendiri untuk ranah kognitif, telah direvisi dengan penambahan unsur “*create*” yang meliputi kemampuan untuk melakukan *generating*, *planning* dan *producing* di dalamnya (Anderson & Krathwohl, 2001: 84). Sehingga struktur pencapaian aspek kognitif dalam pembelajaran harus sampai pada tingkat C6, sebagai indikasi keutuhan perambahan *cognitive domain*. Tetapi pada kenyataannya, justru pencapaian ranah kognitif ini justru hanya berkuat pada tingkat C1 (*remember*) dan C2 (*understand*), dan sangat sulit para guru membawa pembelajaran untuk sampai pada C3 (*apply*), C4 (*analyze*), C5 (*evaluate*), apalagi sampai pada C6 (*create*). Sehingga ketidakutuhan pembelajaran semakin terlihat pada *product* melalui peserta didik yang kurang memiliki daya kreativitas dan lemahnya kemampuan memahami pelajaran secara kontekstual. Inilah fenomena pembelajaran yang cenderung mengalienasi peserta didik dengan lingkungan dan masyarakatnya, seperti yang banyak ditolak oleh penganut aliran pendidikan *social reconstruction*.

Berangkat dari fenomena pelaksanaan pendidikan seperti yang dideskripsikan di atas, maka dipandang relevan untuk secara terus menerus memberikan pandangan dan wawasan yang variatif mengenai paradigma pembelajaran dengan berbagai pengembangan model dan desain, di mana guru selalu terlibat secara aktif dalam proses memikirkan, merancang, merumuskan, dan menerapkannya dalam pembelajaran.

Tulisan ini bertujuan untuk mengelaborasi beberapa aspek saja dari pembelajaran, terutama yang terkait dengan prinsip-prinsip pembelajaran secara teoritik. Selain itu, posisi guru dalam pembelajaran yang harus memfungsikan dirinya sebagai pengembang kurikulum perlu didiskusikan secara cermat sehingga tidak menimbulkan lagi salah mengerti bahwa guru hanya sebagai pelaksana kurikulum tanpa kewenangan yang memadai sebagai “*curriculum designer*” dalam konteks pengembangan rencana pembelajaran dan implementator pembelajaran di kelas.

Sekitar Konsep, Teori, dan Prinsip Pembelajaran

Terminologi pembelajaran—harus dibedakan dengan istilah pengajaran—lebih dikenal pada akhir-akhir ini sebagai istilah konsep yang menggambarkan aktivitas belajar yang lebih melibatkan siswa sebagai subjek belajar dan guru berperan sebagai fasilitator dan motivator untuk melejitkan potensi intelektual, emosional dan mentalitas siswa, sehingga mereka dapat melakukan pembelajaran secara mandiri dan menggunakan sebanyak mungkin sumber belajar. Istilah pembelajaran tidak dapat dipisahkan pemahaman katanya dari istilah belajar (*learning*) dan mengajar (*teaching*), yang secara *istilahiyah* definisinya terus mengalami perkembangan.

Kimble dalam Hergenhahn dan Olson (1993) mendefinisikan belajar sebagai “*....a relatively permanent change in behavioral potentiality that occurs as a result of reinforced practice*”. Jadi yang disebut sebagai kegiatan belajar ditunjukkan dengan adanya perubahan tingkah laku. Perubahan tingkah laku tersebut harus bersifat permanen. Inilah pandangan yang dipegang oleh para behaviorits (penganut behaviorisme). Sedangkan pandangan cognitivisme mengemukakan, bahwa belajar adalah perubahan yang relatif permanen dalam pengetahuan dan perilaku seseorang yang disebabkan oleh pengalaman.

Jadi aliran kognitif lebih memandang proses belajar sebagai hasil usaha kita untuk lebih mengetahui dunia dengan menggunakan seluruh perlengkapan mental untuk keperluan manusia. Bagi behaviorisme, perilaku-perilaku itulah yang sengaja dipelajari, sehingga terjadi perubahan dalam konstelasi perilakunya. Sedangkan bagi kognitivisme, pengetahuanlah yang dipelajari, sehingga perubahan dalam hal pengetahuan sekaligus juga akan mengubah perilaku (Mahendra & Ma'mun, 1998: 5)

Defenisi lain misalnya menurut Hilgard (1964), sebuah aktivitas yang disebut sebagai kegiatan belajar itu adalah *“the process by which an activity originates or change through training procedure (wether in the laboratory or in the natural environment) as distinguished from change by factor not atributable”*. Bahwa kegiatan belajar itu adalah proses perubahan melalui kegiatan atau prosedur latihan baik latihan di dalam lobaratorium maupun dalam lingkungan alamiah.

Dari definisi Hilgard, dapat dipahami betapa sangat luasnya pemaknaan atas pengertian belajar itu, tidak terbatas pada lingkungan formal di lembaga latihan, institusi pendidikan saja, namun diluar itu dapat saja terjadi proses belajar dengan berbagai macam bentuk dan pola interaksinya terhadap seluruh lingkungan yang mengitari sang pemelajar. Oleh karena itu Sandjaya (2009: 229) menegaskan bahwa belajar bukan sekedar mengumpulkan pengetahuan saja, tetapi ia merupakan aktivitas mental yang berproses secara terus menerus pada diri manusia secara internal sebagai hasil interaksi dengan lingkungan luar yang mempengaruhinya, sehingga menghasilkan perubahan tingkah lalu yang bersifat positif baik perubahan dalam aspek kognitif, psikomotorik dan afektif. Belajar merupakan keharusan bagi siapapun, selama manusia itu masih hidup pasti membutuhkan belajar, karena belajar orang tidak tahu berubah menjadi tahu, orang yang tidak

mengerti menjadi mengerti. Pendapat C. Asri Budiningsih, pengertian belajar adalah membangun makna, pengertian, pemahaman terhadap pengalaman, informasi oleh si pembelajar yang disaring melalui persepsi, pikiran dan perasaan, serta diberi kesempatan untuk didorong mengeluarkan ungkapan pikiran, ungkapan pendapat. Jadi belajar adalah memproduksi gagasan bukan mengkonsumsi gagasan.

Sedangkan istilah pembelajaran menurut Gagne (1992), dengan merujuk pada pengertian belajar, mendefinisikan *term* pembelajaran sebagai “...a set of event that effect learners in such a way that learning is fasilitated”. Dengan demikian, guru sebagai pengajar bertanggungjawab atas berbagai fasilitas belajar seperti membantu memfasilitasi bahan ajar, merekomendasikan referensi yang relevan, serta sebagai konsultan atas kesulitan-kesulitan belajar siswa dalam kerangka membantu proses belajar mereka.

Pembelajaran adalah proses interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar. Pembelajaran merupakan bantuan yang diberikan pendidik agar dapat terjadi proses pemerolehan ilmu dan pengetahuan, penguasaan kemahiran dan tabiat, serta pembentukan sikap dan kepercayaan pada peserta didik. Dalam proses pembelajaran sebagaimana berlangsung dalam kelas, komponen proses pembelajaran adalah komponen sentral. Proses pembelajaran dapat diartikan secara luas dan secara sempit. Dalam arti luas, proses pembelajaran adalah aktifitas mental yang berlangsung dalam interaksi aktif dengan lingkungan yang menghasilkan perubahan-perubahan dalam pengetahuan, pemahaman, keterampilan serta nilai (*value*) atau sikap (*attitude*).

Secara deskriptif mengajar diartikan sebagai proses penyampaian informasi atau pengetahuan dari guru kepada siswa. Proses penyampaian itu sering juga dianggap sebagai proses mentransfer ilmu

(*transfer of knowledge*), dalam arti menyebarluaskan pengetahuan kepada banyak orang atau menanamkan pengetahuan dan keterampilan (*teaching is imparting knowledge or skill*) (Sanjaya, 2008: 208).

Wina Sanjaya (2009: 207-215) menjelaskan bahwa konsep dasar mengajar terdiri atas dua hal, yakni mengajar sebagai proses menyampaikan materi pelajaran; dan mengajar sebagai proses mengatur lingkungan. Sebagai proses menyampaikan atau menanamkan ilmu pengetahuan, mengajar memiliki karakteristik sebagai berikut: *pertama*, proses pengajaran berorientasi pada guru (*teacher centered*). Karakteristik mengajar seperti ini memposisikan guru sebagai pemegang peran yang sangat penting, di mana guru sebagai penentu segalanya dalam pembelajaran. Begitu pentingnya posisi guru, maka proses belajar terjadi jika adanya guru, dan tidak mungkin adanya kegiatan pembelajaran jika tidak ada guru. Dalam konteks peran guru sebagai penentu dan pemeran utama pembelajaran, maka minimal ada tiga tugas utama yang dilakukan guru yakni guru sebagai perencana, penyampai materi, dan sebagai penilai pembelajaran. Guru dalam hal ini harus menyiapkan sendiri materi, media dan alat bantu mengajar yang diperlukannya dalam pembelajaran. Sebagai penyampai materi guru lebih banyak menggunakan metode ceramah karena itu domonasi guru sangat terasa dalam pembelajaran. Penilaian atas hasil pembelajaran biasanya ditetapkan guru dengan mengacu pada sejauhmana siswa dapat menguasai materi pelajaran. *Kedua*, siswa sebagai objek belajar. Konsep mengajar sebagai proses menyampaikan materi pelajaran, menempatkan siswa sebagai objek yang harus menguasai materi pelajaran. Siswa lebih dianggap sebagai organisme yang pasif, karena mereka tidak akan pernah tahu dan mengerti mengenai apapun sebelum diberitahu dan diceramahkan guru kepada mereka. Sebagai objek belajar, kesempatan siswa untuk mengembangkan kemampuan sesuai dengan minat dan bakatnya, bahkan untuk belajar sesuai dengan gaya

siswa sendiri menjadi sangat terbatas. *Ketiga*, kegiatan pengajaran terjadi pada tempat dan waktu tertentu. Belajar menurut konsep dasar ini, terjadi jika ada ruang kelas dan lingkungan yang teratur dan didesain untuk belajar. Waktu yang serba teratur serta ruang kelas yang tertata secara rapi menjadi syarat penting bagi konsep mengajar ini. Sehingga sangat sering kita melihat siswa belajar pelajaran tertentu dengan limit waktu tertentu, jika waktu habis selanjutnya siswa mengikuti pelajaran lainnya di kelas yang sama dengan limit waktu yang tertentu secara statis. Model organisasi kurikulum yang dilakukan biasanya bersifat *separated curriculum*, sehingga terkesan tidak ada kaitannya antara materi satu dengan *content* yang lainnya. *Keempat*, tujuan pengajaran adalah penguasaan materi pelajaran. Dalam konsep dasar mengajar sebagai proses penyampaian materi, maka keberhasilan sebuah pembelajaran ditentukan dan diukur samata-mata dari sejauhmana siswa dapat menguasai materi pelajaran yang disampaikan guru. Sehingga apakah materi pelajaran itu dibutuhkan siswa atau tidak, bukan menjadi persoalan karena setiap yang tertulis di buku pelajaran dan disampaikan guru itulah yang harus dikuasai siswa dan menjadi bahan evaluasi pembelajaran. Karena itu, alat evaluasi yang digunakan biasanya adalah tes hasil belajar tertulis (*paper and pencil test*) yang dilaksanakan secara periodik.

Konsep dasar mengajar selanjutnya, adalah mengajar sebagai proses mengatur lingkungan. Konsep ini sebagai kritik terhadap pandangan dari konsep dasar yang menekankan bahwa mengajar sebagai proses penyampaian materi pelajaran semata, yang dianggap tidak sesuai lagi dengan kondisi dan modernitas yang semakin berkembang. Karakteristik dari konsep dasar ini adalah, *pertama*, mengajar berpusat pada siswa (*student centered*). Mengajar tidak ditentukan oleh selera guru, tetapi sangat ditentukan oleh siswa itu sendiri. Materi pelajaran harus mempertimbangkan perbedaan dalam diri siswa dan sedapat

mungkin dikontektualisasikan dengan kebutuhan dan kepentingan siswa secara intelektual, psikologis dan sosiologis. *Kedua*, siswa sebagai subjek didik. Siswa sebagai peserta didik tidak lagi harus dipandang sebagai objek belajar yang pasif, tetapi mereka dilihat sebagai individu yang memiliki potensi yang beragam, dan guru melalui proses pendidikan yang diorganisasi dan dikoordinasikannya bertujuan untuk mengembangkan potensi-potensi individual siswa untuk menemukan titik *zenith* (posisi tertinggi) dari perkembangannya. *Ketiga*, proses pembelajaran berlangsung di mana saja. Pembelajaran adalah proses untuk memenuhi kebutuhan curiositi atau rasa ingin tahu siswa, sehingga guru dapat melayani kepentingan ini di manapun dan kapanpun hal itu diperlukan siswa. Konsep ini kemudian berkembang menjadi model model pembelajaran kontekstual, di mana siswa dapat menjadikan arena pasar sebagai tempat belajar ketika mereka akan menguasai segala hal terkait dengan materi tentang pasar, dan begitu seterusnya. *Keempat*, pembelajaran berorientasi pada tujuan. Dalam hal ini, pembelajaran tidak lagi berorientasi semata pada penilaian (*score*) atau *product* semata yang ditandai dengan perolehan angka-angka secara kuantitatif, tetapi pembelajaran diarahkan pada tujuan dalam arti yang luas dengan kemampuan siswa dalam menguasai aspek-aspek kognisi, afeksi dan keterampilan secara totalitas. Dalam konteks pembelajaran seperti ini, lalu guru dituntut untuk mengaplikasikan varian pendekatan, strategi, metode, teknik dan taktik mengajar yang dapat memenuhi kebutuhan siswa secara komprehensif.

Senada dengan Sanjaya, Ramsden (1992; 111-120) mengemukakan tiga konsep teori mengajar dan praktik mengajar yang menjadi fokus kajian para ilmuwan atau praktisi pendidikan. Pertama, *teaching as telling or transmission*, yang lebih menekan pada *teaching delivery* yang dominan ditunjukkan oleh fenomena pembelajaran di Indonesia sejak beberapa kurun waktu yang cukup lama. Fokus kon-

sep ini lebih pada apa yang dilakukan guru terhadap siswa. *Kedua, teaching as organizing student activity*. Teori ini memfokuskan pada bagaimana mengorganisasikan agar siswa melakukan serangkaian aktivitas yang melahirkan pengalaman belajar. Mengajar menurut teori ini, dipandang sebagai proses supervisi dengan sejumlah teknik tertentu sehingga siswa dapat belajar. *Ketiga, teaching as making learning possible*. Teori ini memandang bahwa kegiatan belajar dan mengajar (*teaching-learning activity*) merupakan dua sisi mata uang yang tidak mungkin dipisahkan. Teori ini merupakan gabungan berbagai aspek pembelajaran, yakni siapa melakukan pengajaran, apa yang akan diajarkan, kepada siapa diajarkan, dengan cara apa diajarkan, dan bagaimana mengetahui pembelajaran itu berhasil atau tidak. Dalam hal ini, relevan pernyataan Bruner (1966: 72) bahwa “*to instruct someone in this disciplines is not a matter of getting him to commit result to mind. Rather, it is to teach him to participate in the progress that make possible the establish the knowledge*”. Jadi pembelajaran idealnya mesti diarahkan pada pengkondisian agar siswa selalu terlibat dan dilibatkan dalam seluruh aktivitas pembelajaran sehingga dapat membangun progresivitas mereka dalam mengkonstruksi pengetahuan yang bermakna bagi diri mereka dan bersifat permanen.

Pada dimensi yang lebih luas, seperti dikemukakan Hermawan et al. (2007: 53), konsep mengajar dapat dipandang dari tiga dimensi, yakni: pertama, mengajar sebagai mitos (*teaching as myths*). Disadari atau tidak dunia pembelajaran tidak sedikit dipengaruhi oleh mitos tertentu, yang didasarkan atas keyakinan namun dalam perkembangannya mitos tersebut tidak senantiasa sejalan dengan semangat yang dibangun oleh mitos mengajar yang bersangkutan. Dalam hal ini Cole & Chan (1994: 9) menggambarkan sejumlah mitos mengajar, misalnya: 1) mengajar sangat tergantung pada derajat personalia orang yang mengajarnya. 2) mengajar sangat tergantung pada penerapan kontrol

perilaku siswa. 3) mengajar pada dasarnya merupakan ikhtiar kegiatan belajar mengenai sejumlah keterampilan. Padahal menurut riset yang berkembang mengajar dipengaruhi oleh varian faktor, tidak selamanya tergantung pada perilaku siswa tetapi bisa disebabkan oleh variabel lainnya; dan mengajar adalah aktivitas yang menghajatkan berkembangnya dimensi pengetahuan, rasa dan skill sekaligus.

Kedua, mengajar sebagai sistem atau subsistem (*teaching as system/subsystem*). Bahwa aktivitas mengajar merupakan sub sistem dari sistem pendidikan (*teaching as a subsystem of education*), mengajar tidak bisa dilepaskan dari sistem pengajaran (*instructional system*) ataupun sistem belajar (*learning system*). Sebagai subsistem pengajaran, mengajar akan sangat tergantung pada unsur lain dalam pendidikan, yakni: belajar, lingkungan mengajar, media dan sumber belajar yang digunakan, sarana dan prasarana, manajemen pendidikan, kurikulum, dan unsur-unsur lainnya pada sistem persekolahan. Di lain sisi, mengajar juga sebagai sebuah sistem, di mana mengajar akan berkaitan erat dengan tujuan mengajar, materi yang akan diajarkan, proses mengajar, sampai pada evaluasi pembelajaran. *Ketiga*, mengajar sebagai substansi keilmuan (*teaching as a science or discipline of knowledge*), yakni teori mengajar sebagai suatu disiplin (*teaching as science*). Ini merupakan sub bidang kajian dalam sistem pengajaran, meskipun kegiatan mengajar (*teaching*) dan kegiatan pengajaran (*instructional*) berbeda, tetapi keduanya memiliki kesamaan dan keterkaitan yang sangat erat satu sama lain. Sebagai suatu disiplin atau sub disiplin ilmu, mengajar meliputi pembahasan mengenai: apa tujuan yang ingin dicapai dari kegiatan mengajar, bahan mengajar apa yang selayaknya disiapkan untuk mencapai tujuan, bagaimana proses mengajar dilakukan, dengan metode apa kegiatan mengajar itu dilaksanakan, dan indikator apa yang dijadikan acuan untuk menilai hasil dari kegiatan mengajar.

Perkembangan kematangan peserta didik yang disebabkan perkembangan teknologi yang memungkinkan mereka mengakses berbagai sumber belajar di luar kelas, menghendaki guru untuk memahami proses mengajar tidak lagi hanya sebatas penyampaian materi pelajaran saja, tetapi sudah harus berorientasi pada kegiatan menumbuhkan semangat belajar dan memfasilitasi kegiatan belajar peserta didik untuk menemukan dan menjawab kegelisahan intelektual mereka secara terus menerus. Pembelajaran mesti membuat peserta didik merasa mempelajari konteks mereka sendiri dan tidak mengalienasi mereka dari lingkungan sosial dan psikologisnya. Paradigma baru mengajar memiliki asumsi bahwa baik itu belajar mengenai muatan atau *content* maupun *context* sama-sama diperlukan agar terjadi transfer pembelajaran. Pembelajaran akan sangat dimungkinkan jika ditransfer dari situasi-situasi pembelajaran yang kompleks dan kaya. Karena itu, aktivitas pembelajaran harus membantu peserta didik untuk berpikir secara mendalam mengenai muatan dalam konteks yang relevan dan realistik. Di sinilah pentingnya guru memahami prinsip-prinsip pembelajaran yang memungkinkan peserta didik untuk menyenangi kegiatan belajar dan menumbuhkan rasa kepanasaranan intelektualnya.

Mengajar tidak hanya sekedar datang ke kelas, lalu guru mengabsen siswa kemudian menjelaskan materi dengan berceramah sampai lonceng tanda pelajaran usai berbunyi, dan kegiatan itu terus berlangsung selama bertahun-tahun tanpa menghiraukan apakah siswa mendapatkan pencerahan dari aktivitas pembelajaran itu. Mengajar memiliki seperangkat prinsip dasar yang harus dipahami guru, sehingga mereka dapat melakukan tugasnya sebagai guru yang bermakna bagi peserta didik. Sesuai dengan makna mengajar dalam arti yang progresif, maka terdapat beberapa prinsip mengajar yang penting dipahami guru seperti yang akan dijelaskan berikut:

Pertama, berorientasi pada tujuan. Dalam desain rencana pembelajaran unsur tujuan harus sejak awal dan pertama sekali diformulasikan guru sebelum merancang materi, aktivitas pembelajaran, media, dan penilaian. Hakikat tujuan belajar adalah hasil akhir yang akan didapatkan siswa setelah mengikuti proses kegiatan pembelajaran pada limit waktu tertentu. Jadi, tujuan adalah sasaran akhir pembelajaran yang harus dipikirkan dan dirumuskan sejak awal. Dalam sistem pembelajaran, tujuan adalah komponen *primer*, di mana setiap langkah kegiatan pembelajaran diarahkan untuk mencapai tujuan itu. Bertolak dari tujuan yang telah dirumuskan, lalu guru secara konsisten dan rasional merancang kegiatan pembelajaran sesuai dengan tujuan tersebut. Dalam kegiatan pembelajaran tradisional, sering kali ditemukan guru yang seolah-olah tidak memperdulikan tujuan pembelajarannya, sehingga dengan santai dan tanpa beban terus saja mengajar dengan menggunakan metode *lecturing* (ceramah) untuk semua tema pembelajaran. Padahal sangat jelas bahwa pembelajaran itu berorientasi pada aspek pengembangan sikap (*affective*) dan keterampilan (*psychomotor*) siswa. Sebagai contoh misalnya, untuk konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), sangat sering guru di sekolah atau madrasah menggunakan metode ceramah untuk mengajar tema mengenai Haji atau Shalat dengan tujuan utama agar siswa mampu melakukan manasik haji atau terampil melakukan gerakan shalat. Tetapi justru sampai akhir pelajaran siswa tidak kunjung mampu melaksanakan prosesi *tawaf, sa'i*, dan seterusnya, karena memang guru tidak menggunakan metode demonstrasi yang baik. Pembelajaran dibiarkan begitu saja mengalami *disorientation*.

Kedua, aktivitas. Sebagai prinsip mengajar, aktivitas harus dipahami sebagai kegiatan belajar siswa yang melibatkan kegiatan fisik dan psikis sekaligus. Guru harus dapat memastikan bahwa siswa di kelasnya sedang melakukan aktivitas belajar secara fisik dan psikis.

Belajar bukanlah menghafal sejumlah fakta atau informasi, tetapi belajar adalah berbuat (beraktivitas) untuk memperoleh pengalaman tertentu sesuai dengan tujuan yang diharapkan.

Ketiga, individualitas. Bahwa mengajar adalah usaha mengembangkan setiap individu siswa. Meskipun guru mengajar pada sebuah kelas yang terdiri atas banyak siswa, namun hakikatnya guru mengajar agar setiap individu di dalam kelas dapat mencapai tujuan belajarnya. Oleh karena itu, kelas yang efektif adalah kelas yang memungkinkan guru untuk mengontrol siswa secara individual dan membantu kegiatan belajar mereka secara personal.

Keempat, integritas. Kegiatan mengajar harus disadari sebagai usaha untuk mengembangkan seluruh potensi pada pribadi siswa secara terpadu dan utuh. Karena itu, mengajar harus secara integral membantu proses pematangan terhadap pengetahuan, sikap dan keterampilan siswa. Mengacu pada teori *multiple intelligence*, idealnya guru mampu melihat kecenderungan gaya belajar siswa atau setidaknya memacu berkembangnya berbagai potensi kecerdasan mereka secara efektif.

Kelima, interaktif. Prinsip mengajar ini mengandung makna bahwa mengajar bukan hanya sekedar menyampaikan materi dari guru kepada siswa, tetapi mengajar harus dipandang sebagai proses mengatur lingkungan yang dapat merangsang siswa untuk belajar. Dengan demikian, proses belajar merupakan proses interaksi sinergis antara guru, siswa dan lingkungannya secara luas.

Keenam, inspiratif. Guru sedapat mungkin mampu menjadi inspirasi bagi siswa sehingga mereka bisa mencoba dan melakukan sesuatu. Pembelajaran bukan serangkaian penyajian fakta dan teori yang rigid dan mati, tetapi diupayakan agar siswa dapat mempertanyakan kembali, mengembangkan dan mengujinya secara akademik.

Dalam konteks ini guru mesti membuka peluang bagi siswa untuk berpikir dan melakukan sesuatu sesuai dengan inspirasinya sendiri, karena pengetahuan pada dasarnya bersifat subjektif yang mana siswa juga dapat memaknainya secara subjektif pula.

Ketujuh, menyenangkan. Dalam beberapa teori psikologi belajar kegiatan belajar harus dilakukan dalam kondisi yang tidak ter tekan, namun harus dalam kesadaran yang baik. Detak jantung yang cepat karena ketakutan dan tidak rileks sangat tidak menguntungkan bagi pembelajaran. Karena itu, pola interaksi guru siswa, sarana dan fasilitas serta lingkungan harus dipastikan kondusif bagi normalnya detak jantung siswa, kondisi fisik dan psikis peserta didik mesti dalam kondisi nyaman. Keterampilan berkomunikasi guru, pemilihan strategi dan metode mengajar yang tepat, serta kemampuan mengelola kelas sangat menentukan dalam menciptakan suasana belajar yang menyenangkan (*enjoyful learning*).

Kedelapan, menantang. Prinsip pembelajaran tingkat tinggi di antaranya dapat merangsang rasa ingin tahu siswa dan memacu kreativitas berpikir melalui proses pembelajaran yang menantang tradisi berpikir siswa. Hal ini bisa dilakukan melalui pemberian informasi yang tidak “langsung jadi” atau siap “ditelan” siswa, tetapi beri kesempatan siswa untuk menimbang, memproses, mengunyah informasi, dan memikirkannya sebelum mereka menemukan kesimpulan atasnya. Oleh karena itu, terkadang guru perlu memberikan informasi yang “meragukan”, untuk kemudian siswa melakukan pembuktian atas keraguannya itu.

Kesembilan, memotivasi. Motivasi adalah dorongan yang memungkinkan siswa untuk bertindak dan melakukan sesuatu. Siswa belajar sangat tergantung dari motivasi internal dan eksternalnya. Karena itu, tugas guru adalah membangkitkan motivasi siswa dalam pembel-

ajaran. Motivasi atau dorongan belajar siswa akan muncul apabila siswa membutuhkan sesuatu. Siswa yang merasa butuh akan sesuatu akan aktif bergerak dengan sendirinya untuk memenuhi kebutuhannya. Dalam pada itu, materi pembelajaran sedapat mungkin harus didekatkan pada sisi kebutuhan siswa, yakni relevan dengan kondisi lingkungan sosialnya. Hal ini penting untuk membuat pembelajaran tidak semata berorientasi pada nilai (*score*) saja, tetapi sebagai proses yang betul-betul dibutuhkan mereka.

Guru sebagai *Curriculum Developer* dalam Meningkatkan Pembelajaran

Isu tentang kurikulum merupakan wilayah yang sangat sentral bagi guru profesional, sehingga studi mengenai kurikulum telah menjadi sesuatu yang permanen sebagai bagian dari pendidikan guru. Murray Print (1993: 1), di awal tulisannya menegaskan pentingnya memperbincangkan kurikulum ini bagi para guru dengan mengajukan empat pertanyaan penting sebagai arah untuk pengembangan pembelajaran yang akan dirancang oleh guru di kelas, yakni: apa yang diajarkan (*what to teach*); bagaimana mengajarkannya (*how to teach*); kapan dilakukan pengajaran itu (*when to teach*); dan apa dampak pengajaran itu bagi peserta didik (*what is the impact of teaching*). Dari pertanyaan umum itu, lalu para guru dan pengembang kurikulum perlu melanjutkannya dengan mengajukan pertanyaan yang lebih terfokus yakni: pengetahuan apa yang lebih berguna bagi siswa?; kegiatan apa saja yang lebih efektif dilakukan siswa untuk memahami berbagai pengetahuan yang menyangkut penguasaan informasi, fakta-fakta, keterampilan, nilai, sikap dan seterusnya?; cara-cara apa saja yang lebih cocok dilakukan untuk mengorganisasikan kegiatan-kegiatan belajar tersebut?; dan bagaimana saya mengetahui bahwa siswa telah menguasai pengetahuan yang diajarkan?. Bertolak dari pertanyaan kritis itu, seorang

guru, diharapkan mampu mendesain perencanaan pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

Mendesain rencana pembelajaran pada dasarnya adalah proses merancang kurikulum, dengan asumsi bahwa pembelajaran adalah implementasi dari kurikulum tertulis (*written document*). Ralph W. Tyler dalam *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), yang tidak terlalu mempersoalkan perbedaan secara tajam antara dis-kursus kurikulum dan instruksional, mengemukakan bahwa apapun bentuk rancangan dan bagaimanapun model desain kurikulum yang dilakukan, yang penting tujuan pengembangan itu harus mengacu pada apa yang akan diperoleh siswa sebagai peserta didik. Menurut Tyler, setidaknya ada tiga prinsip yang perlu diperhatikan dari sisi siswa dalam pengembangan kurikulum sebagai proses pembelajaran, yakni: 1) para siswa mampu menguasai dan memahami pelajaran secara mandiri. 2) siswa dapat mengaplikasikan apa yang telah dipelajarinya pada situasi dan kondisi yang baru. 3) siswa merasa akan selalu ingin belajar secara berkelanjutan.

Secara lebih rinci, Parkay, Anctil & Hass (2006: 285), mendeskripsikan ada dua belas prinsip dasar yang perlu diperhatikan ketika seorang guru atau pengembang kurikulum akan melakukan pengembangan instruksional, yakni: 1) lingkungan kelas yang mendukung. 2) kesempatan untuk belajar. 3) struktur kurikulum. 4) memberikan peluang belajar. 5) materi yang saling berhubungan. 6) wacana berpikir siswa. 7) kegiatan praktik dan penerapan. 8) pelibatan siswa dalam tugas. 9) strategi pengajaran. 10) pembelajaran kerjasama. 11) penilaian berbasis tujuan. 12) berorientasi pada pengembangan akademik.

Lingkungan pengajaran bercirikan kompleksitas, kecepatan tinggi, dan unprediktibilitas. Para guru harus berpikir terus menerus tentang, misalnya, perkara-perkara manajemen, peliputan materi, se-

berapa baik kerja siswa, apa yang akan terjadi selanjutnya, dan apa saja yang telah dilakukan siswa. Para guru harus menanggapi dengan cepat terhadap situasi dan peristiwa yang sangat beraneka ragam (Wahyudin, 2008: 171). Dalam konteks seperti itu, perencanaan yang seksama mempunyai makna substansial. Sebuah rencana pembelajaran memberitahukan kepada guru tentang materi-materi apakah yang hendaknya digunakan, aktivitas-aktivitas belajar seperti apa yang harus diikuti siswa, dan bagaimana prosedur pembelajaran yang akan dilakukan. Semua hal itu membutuhkan keterampilan guru dalam memikirkan rencana pembelajarannya, yang itu sangat erat kaitannya dengan wawasan guru untuk memutuskan rencana pembelajaran seperti apa yang akan diimplementasikannya.

Kurikulum lazimnya dipahami sebagai pedoman bagi perencanaan pembelajaran. Pembatasan definisi ini penting bagi guru, meskipun ia hanya berkonsekuensi pada pelaksanaan pembelajaran secara rutin di kelas. Seller & Miller memahami kurikulum lebih sebagai interaksi pembelajaran yang didesain untuk memfasilitasi pembelajaran siswa dan mengembangkan pengalaman-pengalaman belajar siswa secara bermakna, baik dalam konteks dokumen tertulis (*written curriculum*) maupun *hidden curriculum* (Seller & Miller, 1985: 1). Pemahaman mengenai kurikulum sebagai interaksi pembelajaran lebih mengarahkan kajian kurikulum pada dimensi *instructional* yang memang memiliki garis kontinum dengan “kurikulum” pada sisi lainnya. Karena kurikulum dapat dilihat sebagai “kurikulum murni” dan sebagai pembelajaran (*instruction*). Sebagai proses pembelajaran, kurikulum dapat dilihat perancangan dan implementasinya pada berbagai level pendidikan.

Kurikulum dan guru pada dasarnya bagaikan dua sisi mata uang. Posner (1992: 187) menegaskan bahwa “*a curriculum is not implemented until teacher uses it to teach student*”. Kurikulum seba-

gai sebuah dokumen atau rumusan tentang seperangkat rencana pembelajaran, tidak akan bermakna dan berarti apa-apa tanpa peran guru sebagai pelaksana rencana itu. Sebaliknya guru sebagai sisi yang lain berperan sangat strategis dalam mengimplementasikan kurikulum. Peran guru dalam kaitannya dengan pengembangan kurikulum lebih banyak pada wilayah kelas. Peran guru dalam pengambilan keputusan terhadap kurikulum meliputi fungsi guru sebagai pelaksana (*implementator*), penyelaras (*adaptor*), pengembang (*developer*), dan peneliti (*researcher*) (Print, 1992: 17).

Peran guru sebagai pelaksana kurikulum lebih pada kinerja guru dalam menjalankan kurikulum yang sudah ada. Guru tidak terlibat dalam tahapan proses pengembangan kurikulum, tetapi guru hanya melaksanakan, memonitor dan mengevaluasi kurikulum. Peran guru sebagai penyelaras maksudnya guru harus memodifikasi dan melakukan penyesuaian antara kurikulum dengan kebutuhan sekolah tertentu, termasuk dalam hal ini menyelaraskannya dengan kebutuhan atau karakteristik peserta didik. Sementara itu, peran guru sebagai pengembang kurikulum berarti guru terlibat dalam mendesain dan mengembangkan kurikulum. Sebagai pengembangan kurikulum, maka tugas guru tidak hanya sebatas melaksanakan atau menyelaraskan kurikulum, tetapi guru juga berperan untuk menentukan tujuan, isi, strategi, dan jenis penilaian yang digunakan. Penentuan itu tetap harus disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik yang diketahui melalui analisis kebutuhan yang telah dilakukan. Sedangkan peran guru sebagai peneliti kurikulum adalah bentuk tanggung jawab guru untuk melakukan penelitian dalam bentuk pengujian materi kurikulum, mengevaluasi kurikulum, menguji strategi pembelajaran, mengumpulkan data yang berkaitan dengan kebutuhan peserta didik.

Dalam konteks optimalisasi peran guru dalam pembelajaran, termasuk dalam kaitannya sebagai pengembang kegiatan pembel-

ajaran di kelas, paling tidak ada tujuh peran yang harus dimainkan guru. *Pertama*, sebagai sumber belajar. Bahwa guru dipastikan memiliki kompetensi profesional atau kemampuan akademik yang terkait dengan kematangan penguasaan materi pelajaran yang diasuhnya. *Kedua*, sebagai fasilitator. Guru sedapat mungkin dapat memberikan kepuasan belajar siswa melalui layanan yang diberikannya. *Ketiga*, sebagai pengelola. Guru mesti memiliki kemampuan menciptakan iklim dan suasana belajar yang nyaman dan kondusif. *Keempat*, sebagai demonstrator. Guru harus mampu menunjukkan kepada siswa segala sesuatu yang dapat membuat siswa lebih mengerti dan memahami setiap materi yang disampaikan. *Kelima*, sebagai pembimbing. Guru mampu secara individual mengarahkan dan menunjukkan cara-cara belajar yang sesuai dengan gaya dan potensi siswa, sehingga siswa dapat belajar dengan mudah. *Keenam*, sebagai motivator. Guru sebaiknya dapat mendorong semangat belajar siswa agar selalu senang belajar dan meraih prestasi tertinggi dalam pembelajarannya. *Ketujuh*. Sebagai evaluator. Guru pada akhirnya harus mampu menentukan sisi baik dan sisi lemah siswa dalam pembelajaran melalui prosedur penilaian yang dilakukannya (Sanjaya: 2009: 20-32), untuk selanjutnya bagi siswa yang lemah prestasinya guru memberikan saran-saran perbaikan dan membantu memfasilitasi siswa untuk memperbaiki kualitas belajarnya, sedangkan bagi siswa yang telah baik kualitas belajarnya guru terus memupuk semangat belajarnya agar selalu menjadi yang terbaik.

Mengacu pada model pengembangan instruksional yang dikemukakan Gagne & Briggs (1979: 214), dengan memperkenalkan *system approach* untuk mendesain pembelajaran yang didasarkan pada pemikiran sistematis-logis (*logical, systematic thinking*). Gagne mengklaim bahwa pendekatan yang ditawarkannya lebih dekat kepada *a science of education*, ketimbang pendekatan yang lain. Un-

tuk diketahui, bahwa model desain instruksional yang dikemukakan Gagne ini adalah merupakan sebuah model transmisi (*transmission model*). Karena itu, model ini juga lebih dikenal sebagai teori desain instruksional pendidikan berbasis kompetensi (*competency-based education*). Model ini lebih memfokuskan pada upaya menurunkan komponen-komponen kurikulum ke dalam elemen-elemen pembelajaran secara jelas dan terukur. Pengembangan model ini berbasis pada sistem akuntabilitas, serba terukur, yang terdiri atas dua belas langkah, yakni: 1) analisis kebutuhan (*needs analysis*). 2) analisis terhadap tujuan umum dan khusus (*analysis of goals and objectives*). 3) analisis terhadap cara-cara untuk mengetahui kebutuhan (*analysis of alternate ways to meet needs*). 4) mendesain komponen pembelajaran (*designing instructional components*). 5) analisis terhadap sumber-sumber belajar dan pembatasnya (*analysis of resources and constraints*). 6) Membatasi dan menghilangkan aksi-aksi tertentu (*constraint-removal actions*). 7) menyeleksi atau mengembangkan bahan pembelajaran (*selecting or developing materials*). 8) merancang penilaian performance siswa (*designing student-performance assessment*). 9) ujian lapangan dan penilaian formatif (*field testing and formative evaluation*). 10) penyesuaian, revisi dan evaluasi lanjutan (*adjustment, revision, and further evaluation*). 11) sistem-sistem evaluasi sumatif (*summative evaluation of systems*). 12) pelaksanaan operasional (*operational installation*).

Ke 12 langkah pengembangan instruksional yang dikemukakan Gagne di atas mulai dari analisis kebutuhan sampai kepada pelaksanaan operasionalnya, menghajatkan peran guru untuk melakukan analisis dan pertimbangannya. Muara pengembangan instruksional tidak lain adalah untuk mendorong pertumbuhan dan prestasi peserta didik, membangun suasana konstruktivistik dalam kelas, serta memotivasi semangat belajar siswa agar mampu belajar mandiri dan

memahami manfaat dari kegiatan pembelajaran (Kauchak, Jacobsen & Eggen, 2009: 8-11). Untuk konteks pengembangan pembelajaran pada zaman yang mengalami percepatan perubahan seperti saat ini, tentu tidak semudah yang dibayangkan. Kualifikasi dan kompetensi guru yang minimal akan semakin mempersulit langkah perubahan dan pengembangan instruksional ini.

Oliva (1992: 528-529), mengemukakan beberapa problem pengembangan kurikulum atau pengembangan instruksional pada era modern ini, di antaranya adalah banyak inkonsistensi dalam pendidikan, beberapa tawaran dan pilihan dalam pendidikan, penekanan pada pengetahuan dasar dan tuntutan akademik, perbedaan kultural, dan seterusnya, cukup menjadi persoalan bagi para guru dalam menjalankan perannya sebagai pengembang kurikulum. Persoalan-persoalan di atas selanjutnya berimplikasi pada sulitnya menentukan *scope* kajian dalam bidang pelajaran yang sangat mungkin akan berdampak pada kurang relevannya pelajaran bagi semangat pendewasaan siswa. Selanjutnya, aspek keberimbangan (*balance*) dan integrasi materi juga menjadi sebuah kerumitan lain untuk disepadankan. Apalagi jika diskursus ini dilihat pula dalam *trend* lokal di Indonesia yang cenderung lebih bercorak kognitivistik dalam pelaksanaan pembelajarannya. Para guru seakan berada pada “persimpangan jalan” antara memutuskan untuk mengembangkan semangat konstruktivistik siswa atau tetap berkuat pada pembelajaran yang *rigid* demi mengejar “prestasi rendah” untuk sekedar menjawab soal-soal ujian yang bersifat kognitif semata. Tujuan-tujuan humanistik dari pendidikan setahap demi setahap cenderung diabaikan. Padahal sebaiknya pendidikan nilai (*character education*) ditempatkan pada posisi yang juga penting dalam terminologi untuk membangun hubungan sosial di sekolah (McNeil, 2006: 263). Linda (2006: 11) menegaskan bahwa, “*memorizing is not enough. To develop competence, they must understand how fact and*

ideas fit together within a conceptual framework, and they must apply what they are learning". Dalam konteks pembelajaran di Indonesia, bagaimanapun domain afektif yang meliputi pendidikan nilai, moral, etika, dan pengembangan karakter serta personalitas siswa tidak patut dipinggirkan. Persoalan efektivitas implementasinya, apakah menempuh jalur organisasi kurikulum yang bercorak *seperated subject curriculum, integrated curriculum*, bahkan melalui *hidden curriculum* itu hanya persoalan perspektif.

Dalam perspektif prosedur pengembangan kurikulum, yang dikemukakan oleh hampir semua ahli kurikulum, seperti Zais (1976); Beauchamp (1975); Print (1993); Oliva (1992), dan seterusnya, selalu menempatkan unsur *social culture*, sebagai aspek *primer* yang harus dipertimbangkan dalam merancang kurikulum. Sebab pendidikan tidak muncul dari ruang hampa, tetapi ia sangat terkait dan menjadi bagian dalam sebuah sistem nilai yang berkembang di masyarakat. Dari sistem nilai dan filosofis masyarakat itu lalu diturunkan secara bertahap dan sistematis ke dalam tujuan umum dan tujuan khusus pendidikan, termasuk juga sebagai pijakan dalam mengembangkan materi pembelajaran, aktivitas dan pengalaman belajar peserta didik.

Dalam konteks pengembangan kurikulum pembelajaran di kelas yang menjadi tanggung jawab guru, sudah selayaknya guru melakukan inovasi perancangan dan implementasi pembelajaran dengan memasukkan nilai-nilai moralitas dalam pembelajaran. Nilai-nilai yang diajarkan dalam pengertian ini, tentu tidak saja nilai dalam arti mata pelajaran tentang moral semata, tetapi menjadi aplikasi dan amaliah sehari-hari yang mewarnai interaksi guru dan siswa di sekolah. Mempertimbangkan aspek nilai (*soft skill*) ini sangat relevan seiring dengan berbagai pembuktian ilmiah melalui riset mutakhir yang menunjukkan tingkat kesuksesan seseorang yang menempati posisi angka 80 persen ditentukan oleh kemampuan *soft skill*, ketimbang ke-

mampuan *hard skill* yang hanya menempati posisi 20 persen saja untuk menyumbangkan peluang kesuksesan seseorang di dunia kerja dan pergaulan sosial lainnya. Dengan demikian, tugas pengajaran yang dikoordinasikan guru menjadi sangat strategis untuk dilihat sebagai lapangan pengembangan kurikulum pembelajaran di kelas. Sehingga guru dalam hal ini, telah melaksanakan fungsinya sebagai peneliti (*researcher*) dan pengembang kurikulum sekaligus.

Tugas mengajar merupakan tugas (*task*) yang kompleks. Menurut Lampert, (2006: 57), setidaknya ada empat elemen kompleksitas yang dihadapi para guru di kelas-kelas. *Pertama*, mengajar bukanlah rutinitas yang sederhana (*teaching is never routine*). Terdapat saling-silang pendapat dalam hal yang disebut McDonald sebagai “*wild triangle*”. *Kedua*, mengajar memiliki multi tujuan dalam satu proses yang simultan (*teaching has multiple goals that must be addressed simultaneously*). Dalam satu waktu, selain fokus pada konten bidang ilmu yang akan diajarkan, seorang guru juga harus mengajarkan muatan sosial, memperhatikan perkembangan intelektual siswa, serta mencermati kebutuhan individual setiap seorang dari para siswa. *Ketiga*, tugas mengajar itu dipengaruhi pula oleh perbedaan latar belakang yang beragam dari para siswa (*teaching is done in relationship to diverse groups of students*), di antaranya dalam latar sosio-kultur, tingkatan pengalaman belajar dan pengetahuan yang telah dimiliki siswa, potensi, serta kebiasaan mereka, dst. *Keempat*, mengajar itu menuntut beragam macam pengetahuan yang diintegrasikan dalam satu waktu (*teaching requires multiple kinds of knowledge to be integrated*).

Guru mempengaruhi kualitas belajar siswa. Semakin berkualitas pengajaran yang dilaksanakan seorang guru dan semakin kompeten dia dalam profesinya, semakin besar peluang siswa untuk mencapai kesuksesan belajar yang tinggi levelnya. Pada titik inilah program pendidikan guru memiliki arti dan kepentingan yang fundamental.

Sebuah program pendidikan calon guru yang mampu menghasilkan guru-guru yang sanggup menghadapi dan mengatasi beragam tantangan belajar dan mengajar, serta mampu melakukan fungsi sebagai pengembang kurikulum.

Dalam atmosfer pendidikan kontemporer, seorang guru dituntut mampu menjalankan multi peran sekaligus, seperti ia dituntut lak-
sana seorang profesor dalam disiplin ilmu yang menjadi spesialisasi-nya, ia juga berperan sebagai fasilitator dalam proses belajar individu, penilai, konselor, dan mampu melakukan diagnosa terhadap tantangan permasalahan yang dihadapi dalam pelaksanaan tugasnya, ia juga merangkap pekerja sosial dan menjalankan peran dalam komunitas sosial kemasyarakatan. Sungguh bukan hal yang mudah. Inilah pula yang menjadi tantangan dalam mengkonstruksi program-program pendidikan guru, yaitu program yang sanggup menghasilkan seorang guru yang teguh dalam eksekusi komitmen mereka, yang kokoh pengetahuannya tentang perihal belajar-mengajar dalam teori maupun prakteknya, seorang guru yang menjalankan fungsi manajerial dalam beragam target dan sasaran, menghadapi beragam interaksi dalam kelas-kelas mereka setiap hari, mereka yang sanggup mengajarkan materi belajar kepada para siswa yang memiliki beragam cara dan pendekatan belajar, seorang yang menumbuhkan sikap inventif dan *inquiry* pada diri para siswa, guru-guru yang mampu mengajarkan kemampuan membaca dan literatur pada semua level dalam cakupan kurikulum yang berbeda-beda, serta seorang yang mampu berkerja secara efektif dengan para orang tua siswa dan kolega dalam rangka kemajuan para siswa. Terlebih mempersiapkan manusia (siswa) dengan latar beragam dan potensi kognitif yang kompleks, proses pembelajaran tidak dapat dilakukan hanya dengan mengandalkan pendekatan tunggal dan seperangkat kegiatan standar. Ada hal yang mendasar, tujuan dari pendidikan guru saat ini bukan saja mempersiapkan calon guru yang

hanya menyampaikan konten kurikulum (*dumbing down curriculum*) atau mentransfer isi buku, akan tetapi menjalankan sebuah proses belajar dalam kebutuhan dan cakupan yang luas bagi kemajuan belajar para siswa.

Tantangan pendidikan guru saat ini adalah mempersiapkan para calon guru yang mampu *learn from teaching* dan *learning for teaching*, melalui berbagai upaya kreatif dan inovatif yang ditawarkannya sebagai pengembang kurikulum. Oleh sebab itu, asumsi lama yang memandang siswa sebagai wadah kosong yang akan diisi dengan sejumlah fakta, pengetahuan, dan keterampilan—sementara, tugas seorang guru adalah memilih dan memutuskan fakta dan keterampilan apa saja yang akan dia tuangkan ke dalam wadah kosong tadi, terbukti tidak mampu menjawab tantangan dari situasi yang dihadapi masyarakat manusia saat ini dan di masa datang.

Interaksi dalam pembelajaran membutuhkan keterampilan guru dalam berkomunikasi dan menguasai prinsip-prinsip pembelajaran, di samping memahami secara baik teori-teori pembelajaran berbasis riset psikologi yang banyak dilakukan pada ahli psikologi belajar. Pembelajaran yang secara implementatif dilakukan guru dengan berlandaskan prinsip-prinsip dan kaidah-kaidah pembelajaran yang telah teruji melalui serangkaian penelitian pembelajaran, akan sangat berbeda tampilan dan hasilnya dibandingkan dengan gaya mengajar para guru yang hanya menganggap pembelajaran sekedar rutinitas semata.

Aktivitas pembelajaran harus memungkinkan siswa menemukan makna pembelajaran melalui proses belajar mandiri dan tradisi belajar yang mengasah rasa kepenasaranan intelektual mereka. Untuk itu, guru sangat penting menguasai berbagai model, pendekatan, strategi, metode, dan teknik pembelajaran yang dapat menumbuhkan dan merangsang semangat belajar siswa.

Guru profesional dan kompeten di samping bertindak sebagai pengajar dan menyampaikan materi pelajaran juga harus memerankan fungsinya sebagai pengembang kurikulum (*curriculum developer*), agar seluruh kegiatan pembelajaran yang dikoordinasikannya dapat menemukan momentum bagi pengembangan potensi siswa. Sebagai pengembang kurikulum, guru harus memahami komponen kurikulum dengan berbagai aspek yang melingkupinya seperti latar belakang dan kebutuhan siswa, filosofi pembelajaran, keluasan wawasan mengenai materi ajar, dan seterusnya. Sehingga pemahaman terhadap model dan desain kurikulum tidak boleh lagi menjadi suatu wawasan yang awam bagi guru-guru.

Penelitian terhadap problem pembelajaran di kelas harus secara terus menerus dilakukan (*countinous improvement*), sebagai dasar melakukan perancangan desain pembelajaran yang lebih baik. Kurikulum sebagai sebuah rencana pembelajaran secara bertahap harus dikembangkan sampai pada tingkat pemberdayaan siswa agar mereka memiliki pengalaman belajar yang variatif, melalui pengembangan model dan desain pembelajaran yang mengarah pada progresivitas intelektual, tetapi tetap mempertahankan kualitas personal siswa sebagai bagian dari komunitas yang harus terikat pada sistem nilai yang berkembang di masyarakat.



Kontribusi Kurikulum Humanistik dalam Implementasi Pendidikan Nilai di Indonesia

Fenomena pendidikan di Indonesia, sejak awal telah dipengaruhi oleh berbagai pandangan dan aliran pendidikan tertentu yang selanjutnya berimplikasi pada *content* perubahan kebijakan pendidikan. Kurikulum pendidikan yang cenderung berbasis *content* yang diterapkan beberapa kurun waktu di Indonesia, tidak dapat dilepaskan dari supremasi pandangan kognitivisme yang menjadi sangat populer sehingga mempengaruhi nuansa kurikulum dan pembelajaran. Pengembangan kurikulum yang lebih bersifat *book centered school* ini, lantas dikritik sebagai kurang mampu membangun kreativitas belajar siswa. Sebagai tawaran baru selanjutnya diperkenalkan konstruktivisme sebagai aliran pendidikan yang lebih memungkinkan siswa untuk mampu membangun struktur pemahamannya sendiri dalam kegiatan pembelajaran. *Student centered* yang mulai dikembangkan pada abad ke-20, dianggap cukup pas dan cocok bagi upaya membentuk kemandirian dan progresivitas belajar anak didik.

Pasang surut penerapan pandangan dan aliran serta teori pendidikan dengan berbagai kelemahan dan kelebihan yang dikandungnya, tentu tidak dapat diharapkan menjadi satu-satunya jawaban atas kompleksnya problem pendidikan dan pembelajaran. Tidak ada satu aliran dan teori pendidikan yang mampu menjawab semua persoalan pendidikan, meski bagaimanapun dikesankan baik atau unggulnya aliran tersebut. Di sinilah justru letak dinamisnya pemikiran pendidikan dan munculnya peluang pengembangan teori-teori pembelajaran.

Pada awal millenium ini, dengan kemajuan dan loncatan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dengan berbagai keunggulan rekayasa ilmiah yang meletakkan intelektualitas dan pengembangan sains sebagai *core* pendidikan yang harus dikembangkan melalui proses pembelajaran, lengkap dengan nuansa persaingan (*competitive learning*) yang sangat dibutuhkan oleh masyarakat modern, justru di satu sisi dianggap sebagai ancaman bagi hilangnya nilai-nilai kearifan (*wisdom*) dalam pembelajaran. Siswa-siswa di sekolah ditengarai semakin jauh dari norma-norma yang secara budaya masih dianggap sebagian besar masyarakat sebagai hal yang penting dan tidak boleh diabaikan. Lembaga pendidikan dituntut untuk selain mengembanagkan potensi intelektualitas siswa juga mengisi ruang-ruang nurani dan menumbuhkan kepekaan moral siswa.

Oleh karena itu isu mengenai pendidikan nilai, pendidikan karakter, *civic education*, *soft skill*, dan seterusnya menjadi semakin marak diperbincangkan saat ini pada tataran konsep dan aplikasinya dan sekaligus menunjukkan indikasi kegelisahan kalangan masyarakat pendidikan terhadap fenomena perkembangan pendidikan dewasa ini yang dianggap mulai mengesampingkan pendidikan nilai (*value education*). Sebuah konfrensi internasional yang diselenggarakan atas kerjasama Universitas Pendidikan Indonesia dan Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia, yang dilaksanakan pada Nopember 2010

yang baru lalu, setidaknya menegaskan kembali betapa isu mengenai pendidikan nilai ini sungguh penting dan patut diperbincangkan secara serius.

Pada diskursus teori pendidikan, humanisme dipandang sebagai pijakan dasar dalam membangun sistem nilai dalam pendidikan. Menurut Wiji Suwarno (2006: 60), humanistik digolongkan sebagai teori pendidikan yang disejajarkan dengan teori koneksionisme, *classical conditioning*, *Gestalt*, dan *field theory*. Namun dibanding dengan teori-teori pendidikan lainnya, teori humanistik lebih cenderung abstrak dan lebih dekat pada dunia filsafat dari pada dunia pendidikan dan proses belajar dalam bentuknya yang paling ideal. Dengan kata lain, teori ini lebih tertarik pada ide belajar dalam bentuknya yang paling ideal dari pada belajar secara apa adanya seperti yang diamati pada keseharian. Teori humanistik sangat bersifat eklektif, karena itu teori apapun dapat dimanfaatkan asal tujuan untuk memanusiaikan manusia dapat tercapai (Riyanto, 2009: 17).

Urgensi pendidikan humanistik semakin menempatkan posisi yang strategis untuk diusung sebelum semua sistem nilai budaya bangsa menjadi terus menerus tergerus oleh gejala *technocentric*. Orientasi pada dimensi teknologis di satu sisi bermanfaat untuk memudahkan semua urusan teknis kemanusiaan. Jarak belahan dunia semakin dekat terhubung dengan teknologi komunikasi dan transportasi yang semakin menemukan bentuk terbaru dengan kecepatan dan efektivitas yang terus ditingkatkan. Dunia benar-benar menjadi kecil dan seperti *global village*. Namun dengan kecanggihan teknologis seperti itu, manusia modern ternyata justru merasakan kehampaan pada sisi lain. *Technocentris* semakin menggeser keberadaan *human-centris*.

Dalam kondisi yang kian *techno-sentris* seperti ini, manusia dalam skala besar tidak lagi dikontrol oleh nurani pribadinya, melain-

kan oleh kekuatan-kekuatan eksternal yang dominan, terutama sains dan teknologi. Padahal seperti instrumen pada umumnya, teknologi dan sains juga “bermata dua”, dia bisa berdampak positif dan sekaligus mengandung dampak negatif, jika tidak diarahkan pada kemanfaatan pada konteksnya yang lebih luas (Baharuddin dan Makin, 2007: 18). Karena itu, agar teknologi tidak berdampak pada dehumanisasi kehidupan, maka humanisasi *technosphere* harus segera direkayasa melalui pendidikan dan pembelajaran pada semua level pendidikan. Di sinilah *starting point* pentingnya kurikulum humanisme dipertimbangkan sebagai pengimbang euporia diskursus kurikulum teknologis yang selama beberapa kurun waktu menjadi populer diwacanakan, sampai pada kemunculan kegelisahan akademis terhadap hilangnya nuansa nilai-nilai humanisme dalam tampilan pendidikan.

Konsep Pendidikan Humanistik

Pendidikan humanistik, yang oleh beberapa penulis diidentifikasi sebagai sebuah desain kurikulum humanistik, pada awalnya telah diwacanakan sejak 1902—1930, untuk selanjutnya menjadi terus berkembang pesat mencapai puncak insemnasinya pada 1970 karena dipicu beberapa faktor di antaranya semakin krisisnya identitas diri, semakin keringnya nilai-nilai sosial kemanusiaan, munculnya krisis kemanusiaan akibat perang Vietnam, serta sebagai maraknya pengajaran konservatif yang lebih bersifat *impersonal teaching* (Saylor: 1981: 249). Meningkatnya perhatian terhadap pandangan kurikulum humanistik ini, secara jelas dikemukakan Saylor sebagai berikut: “*increased interesting in humanistic education led to the publication by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) of their 1977 Yearbook, Feeling, Valueing, and The Art of Growing: Insight into the Affective. A later publication, Humanistic Education: Objectives and Assessment, was report of the ASCD Working Group*

on *Humanistic Education*” (Saylor: 1981: 251). Melalui publikasi dari kelompok itulah, defenisi mengenai *humanistic education* ditegaskan sebagai komitmen pendidikan dan praktik pada semua proses kegiatan belajar mengajar yang menekankan pada aspek mayor seperti kebebasan (*freedom*), nilai-nilai (*value*), martabat (*dignity*), dan integritas pribadi (*integrity of persons*).

Model kurikulum humanistik ini menekankan pada pengembangan kepribadian peserta didik secara utuh dan seimbang antara perkembangan segi intelektual, afektif, dan psikomotor. Kurikulum ini menekankan pengembangan dan kemampuan dengan memperhatikan minat dan kebutuhan peserta didik dan pembelajarannya berpusat pada peserta didik. Pembelajaran segi-segi sosial, moral, dan afektif mendapat perhatian utama dalam model kurikulum ini. Model kurikulum ini berkembang dan digunakan dalam pendidikan pribadi. Model kurikulum humanistik dikembangkan oleh para ahli pendidikan humanistik, didasari oleh konsep-konsep pendidikan pribadi (*personalized education*) yaitu John Dewey (*progressive education*) dan J. J. Rousseau (*romantic education*), konsep ini lebih memberikan tempat utama kepada peserta didik.

Secara lebih rinci pandangan Rousseau tentang pendidikan dapat dikelompokkan menjadi tiga bagian. *Pertama*, teori yang berkaitan dengan pendidikan swasta bagi laki-laki. *Kedua*, teori yang berkaitan dengan pendidikan negeri bagi laki-laki. *Ketiga*, teori yang berkenaan dengan pendidikan kaum wanita (Soemanto & Soetopo, 1982: 50). Dalam teori pendidikan Rousseau, terdapat pengungkapan fakta yang berkaitan dengan hakikat manusia dan sejarah manusia. Menurut Rousseau hakikat manusia adalah suatu kombinasi antara jiwa dan fisik. Dalam membahas hakikat manusia dia lebih menekankan pada pembahasan tentang jiwa yang meliputi lima kapasitas utama, yakni: indera, perasaan, keinginan, kemauan, dan akal.

Pandangan moral Rousseu sering dipandang sebagai dasar-dasar pendidikan moral yang selanjutnya dikembangkan oleh beberapa pemikir pendidikan moral seperti Kohlberg (1981) yang terkenal dengan teori perkembangan moralnya. Menurut Kohlberg perkembangan moral dapat dibagi menjadi tiga tahapan, yakni: *pertama*, pra-konvensional, yang pertimbangannya semata-mata berdasarkan kebutuhan dan persepsi orang lain. *Kedua*, konvensional, di mana pertimbangannya didasarkan pada persetujuan orang lain, ekspektasi keluarga, nilai-nilai tradisional, hukum masyarakat, loyalitas terhadap negara. *Ketiga*, pasca-konvensional, yang pertimbangannya didasarkan pada prinsip-prinsip yang lebih pribadi dan abstrak tentang keadilan yang belum tentu sama seperti yang dipersepsikan oleh masyarakat.

Lebih jelasnya berikut dikutip tulisan Kohlberg mengenai tahapan perkembangan moralnya:

“the first level, Pre-conventional reasoning; is the lowest level of moral development. Children functioning at this level show no internalization of morals values; moral reasoning is controlled by external reward and punishment. Conventional reasoning, the second level, encompasses individuals who have internalized certain standards, but the standards are those of others (parents, societal laws). Third level of moral development is post-conventional reasoning that have completely internalized moral standards and no longer reason based upon others standards”. (Kohlberg, 1978).

Pada tingkat penalaran moral pra-konvensional, terdiri atas tahapan hukuman dan orientasi pada reward pribadi. Aturan dipatuhi untuk menghindari hukuman. Tindakan yang baik atau buruk ditentukan oleh konsekwensi fisiknya. Kebutuhan pribadi menentukan benar

dan salah. Pada tingkat penalaran konvensional, orientasi terhadap sesuatu yang baik dan menyenangkan. Kesadaran untuk menegakkan hukum terlihat dan penghormatan terhadap otoritas. Hukum bersifat absolut dan mutlak harus ditegakkan. Pada tahap penalaran moral pasca konvensional ditandai dengan orientasi kontrak sosial dan orientasi prinsip etik universal. Kebaikan ditentukan oleh standar tentang hak-hak individual yang disepakati secara sosial. Baik dan benar adalah soal kata hati individu dan melibatkan konsep-konsep abstrak tentang keadilan, martabat manusia, dan kesetaraan (Kohlberg, 1975). Kohlberg menekankan penalaran kognitif tentang moralitas, tetapi tidak melihat aspek-aspek kematangan moral lainnya, seperti karakter dan kebajikan, yang beroperasi untuk menyelesaikan berbagai masalah moral dalam kehidupan sehari-hari (Walker & Pitts, 1998).

Teori “tahap” yang diusung Kohlberg, juga mendapat kritik tajam dari Carol Gillingan (1982), bahwa tahap-tahap perkembangan moral Kohlberg terbias dan condong pada nilai-nilai laki-laki Barat yang menekankan pada individualisme. Tahap-tahapnya tidak merepresentasikan bagaimana penalaran moral berkembang pada perempuan atau di budaya-budaya lain di luar, karena teori tahap Kohlberg itu hanya didasarkan pada studi longitudinal terhadap laki-laki Amerika saja. Gillingan selanjutnya mengusulkan sebuah konsekuensi perkembangan moral yang berbeda, yakni: “ethic of care”. Gillingan mengatakan bahwa individu-individu pindah dari sebuah fokus pada kepentingan diri ke penalaran moral yang didasarkan pada komitmen terhadap individu-individu dan hubungan-hubungan tertentu, dan setelah itu ke tingkat moralitas tertinggi yang didasarkan pada prinsip-prinsip tanggung jawab dan kepedulian pada semua orang.

Humanisme sebagai teori belajar, lebih memandang perlakuan individual didasarkan pada kebutuhan dan individualitas atau kepribadian anak. Motivasi belajar menurut teori ini bersifat intrinsik

berdasarkan pemuasan kebutuhan individu. Dari sisi metodologi pembelajaran, teori humanistik lebih menyarankan penggunaan pendekatan proyek yang terpadu, menekankan pada mempelajari kehidupan sosial, karena tujuan kurikuler pendidikan menurut teori ini adalah memusatkan diri pada pengembangan sosial, keterampilan berkomunikasi, tanggap terhadap kebutuhan kelompok dan individu. Bentuk pengelolaan pendidikan harus diarahkan pada pemusatan pada siswa, mereka bebas memilih dan guru berposisi untuk membantu dan bukan mengarahkan. Oleh karena itu, program-program pengajaran disusun dalam bentuk topik-topik yang terpadu berdasarkan kebutuhan-kebutuhan individual anak. Dalam pembelajaran sangat ditekankan partisipasi aktif anak didik melalui berbagai pendekatan agar siswa belajar sambil melakukan (Mudyahardjo, 2008: 14-15).

Urgensi Pendidikan Humanistik

Pendidikan memang tidak dapat dipisahkan dari wacana nilai kemanusiaan. Kurikulum pendidikan memerlukan pandangan mengenai *philosophical and humanistic theory* terutama dalam kaitannya dengan memahami emosi dan intelektualitas (Ornstein & Hunkins, 1998: 175). Pendekatan humanistik dalam pengembangan kurikulum menjadi sangat perlu, seperti yang dikemukakan Ornstein & Hunkins (1998: 8) bahwa, “*humanistic theories of learning are given equal billing, and sometimes greater emphasis, than behavioral and cognitive theories. Music, art, literature, health education, and the humanities are just as important as science and math (and another academic sciences)*”. Jadi, pendidikan humanistik tidak bisa dipisahkan dari struktur mata ajaran lainnya. Pendidikan humanistik dengan berbagai pilihan mata ajarannya harus disejajarkan dengan mata ajaran lain, karena ia akan memberi warna pada proses pembelajaran siswa. Kepribadian siswa akan terbentuk dan terbangun sebagai pribadi terpelajar dengan

penguasaan kompetensi akademik serta termuliakan dengan tampilan *personality* yang humanis dan menghargai unsur kemanusiaan.

Menurut Roberts S. Zais (1976: 96-97), pendidikan sebagai proses menumbuh dan mengembangkan potensi peserta didik melalui pembelajaran, secara fundamental tidak dapat dipisahkan dari *philosophical assumptions* yang diantaranya terkandung unsur-unsur sosial dan budaya masyarakat. Karena itu melalui model eclectic pengembangan kurikulumnya, Zais memosisikan nilai-nilai kemasyarakatan dalam konteks kode etik yang secara kultural diakui dan dikembangkan manusia dalam sebuah komunitas secara terus menerus harus dijadikan dasar atau wajib dipertimbangkan dalam kajian pengembangan kurikulum pendidikan. Pertimbangan atas nilai-nilai kultur dan sosial diposisikan Zais sama dengan pertimbangan filsafat, individu, dan teori belajar, yang selanjutnya bergerak ke atas menuju pengembangan tujuan nasional pendidikan (*aims*), tujuan lembaga melalui visi dan misi sekolah (*goals*), dan tujuan pembelajaran (*objectives*). Pengembangan isi pembelajaran (*content*), *learning activities* dan evaluasi harus sebangun dengan tujuan pendidikan yang ditetapkan berdasarkan nilai-nilai sosial dan kultur tadi.

Goerge A. Beauchamp (1975: 129) melalui skema *curriculum theory* yang dikembangkannya, juga menegaskan bahwa *culture content* dalam arti nilai-nilai dasar yang berkembang di masyarakat harus masuk ke dalam perumusan mata ajar dalam kurikulum pendidikan. Bahkan pemilihan dan penentuan kajian dan materi ajar yang akan disajikan kepada peserta didik, justru harus menjawab kebutuhan sosial dan seperangkat diemnsi kultural dan sosial yang secara permanen telah diterima dan dijaga pelaksanaan oleh masyarakat. Dengan semakin jelas posisi humanisme dalam pengembangan pendidikan yang harus diwacanakan secara terus menerus sebagai bagian dari asumsi filosofis atas nilai-nilai dasar masyarakat.

Menurut Gordon Allfort, seperti dikutip Mulyana (2004), mendefinisikan nilai sebagai keyakinan yang membuat seseorang bertindak atas dasar pilihannya. Definisi ini dilandasai oleh pendekatan psikologis, karena itu tindakan dan perbuatannya seperti keputusan benar-salah baik-buruk, indah-tidak indah, adalah hasil proses psikologis. Termasuk ke dalam wilayah ini seperti hasrat, sikap, keinginan, kebutuhan dan motif. Nilai-nilai inilah yang penting dipahami para pengelola pendidikan, sehingga dapat memformulasikan instrumen pendidikan dalam mengembangkan dimensi nilai ini dalam kehidupan.

Problem Pendidikan Nilai dalam Sistem Persekolahan

Kritik terhadap sistem pendidikan yang diterapkan di sekolah, pada satu sisi sering mengandung kebenaran sehingga memaksa para pengembang kurikulum dan pelaksana pengajaran di sekolah untuk selalu mencari solusi atas berbagai persoalan yang dihadapi dalam kerangka memberikan pembinaan, pengajaran, pelatihan, bimbingan kepada siswa. Harus diakui bahwa sekolah cenderung hanya menjalankan fungsi pengajaran (*to teach*) kepada siswa, dengan sedikit agak mengurangi fungsi mendidik (*to educate*) siswa. Dalam kaitan itu, *transfer of knowledge* yang lebih terlihat dalam proses pembelajaran, ketimbang *transfer of values*. Siswa lebih diarahkan untuk memiliki perangkat pengetahuan (*learning to have*), dari pada diarahkan untuk menjadi diri mereka sendiri (*learning to be*) dengan seperangkat keunggulan kepribadian yang akan bermanfaat bagi kelangsungan kehidupan sosial mereka kelak.

Menurut Dharma Kesuma et al. (2010: 425) pendidikan nilai itu, bukan guru memberikan warna kepada siswa tentang sesuatu nilai, tetapi merupakan proses interaksi alamiah (*nature*) yang selalu didasarkan atau dirujuk kepada suatu nilai. Tidak ada perilaku yang bebas

dari nilai. Semua perilaku didasari atau merujuk pada suatu nilai. Permasalahannya adalah apakah guru memahami nilai apa yang ada di balik setiap perilaku yang dilakukan guru selama berinteraksi dengan peserta didik. Jika saja dalam kasus tertentu guru tidak mengakui bahwa selama proses interaksinya dengan siswa, tidak ada nilai khusus yang dirujuk, maka guru tidak memahami hakikat nilai.

Sejauh ini terdapat kecenderungan guru hanya berupaya mewarnai siswa dengan suatu nilai tertentu, sehingga posisi siswa berada pada sisi yang pasif dan hanya “dipaksa” untuk menerima suatu sistem nilai. Siswa menjadi sasaran ajar terhadap suatu nilai. Inilah sebenarnya pangkal persoalan rumitnya pendidikan nilai itu diimplementasikan, karena guru justru tidak memahami hakikat nilai. Sekolah lebih pada memaksa aturan dan perangkat norma tertentu di mana siswa tidak diajak secara alamiah memahami dan mencoba menghayati serta menikmati hidup dalam sistem nilai yang siswa sendiri terlibat dalam upaya penjagaannya secara aktif. Oleh karena itu, guru harus memahami hakikat nilai dan membangun suasana belajar di mana siswa diposisikan sebagai pihak yang memiliki keterkaitan satu sama lain dan lingkungan sekitarnya. Dalam konteks ini, maka guru telah berfungsi sebagai pengarah dan penguat siswa dalam memegang suatu nilai.

Harus diakui bahwa sistem pembelajaran di sekolah kita sampai saat ini, agak sulit dipercaya sebagai proses yang mampu membangun karakter siswa. beberapa survey yang dilakukan terhadap pola mengajar guru di kelas menunjukkan kecenderungan bahwa kegiatan pembelajaran di kelas belum mengarah pada pendidikan karakter, tetapi lebih pada proses pengajaran. Hal itu dapat dibuktikan dengan melihat ciri-ciri implementasi pembelajaran berikut: *pertama*, desain silabus dan RPP yang dibuat guru saat ini cenderung berpusat pada guru, bukan pada siswa. apa yang dianggap dan dirasa cocok oleh subyektivitas guru itu yang direncanakan dalam pembelajaran, bukan

berdasarkan *diagnosis of need* dari sisi kepentingan dan kebutuhan sosial, psikologis dan akademik siswa, seperti yang disarankan dalam model pengembangan kurikulum pembelajaran Hilda Taba (1962: 5). *Kedua*, hirarki perilaku yang dirancang dalam silabus dan RPP cenderung berada pada perilaku tingkat rendah (C1), bahkan sebagian guru menganggap bahwa hirarki perilaku dalam kategori C1 itu memang diperuntukkan bagi siswa yang tidak berkategori cerdas istimewa. Sedangkan hirarki perilaku C2 sampai C4 diperuntukkan untuk anak didik dikategorikan cerdas istimewa. Padahal justru jika anak didik dikondisikan untuk menguasai suatu kompetensi pada level C1 sampai C3, maka anak didik akan disiksa dengan proses mengingat banyak fakta, bahkan minimal dari sisi pemahaman dan aplikasi konsep. *Ke-tiga*, kegiatan pembelajaran yang disaksikan seringkali tidak kontekstual dengan kehidupan sosial dan psikologis anak didik, bahkan KBM yang dilakukan para guru cenderung verbalistik. *Keempat*, metode dan pemilihan strategi pembelajaran didominasi oleh *lecturing method*. Siswa diposisikan pada obyek yang harus mendengarkan, tanpa banyak diarahkan pada strategi *active learning*. *Kelima*, evaluasi akhir pada setiap jam pelajaran jarang dilakukan, dan evaluasi pembelajaran sepertinya belum berfungsi sebagai data awal guru untuk melakukan perbaikan proses pembelajaran. Evaluasi sering hanya dipahami sebagai alat penilaian hasil belajar saja, tanpa memahami fungsi diagnosis dari sebuah evaluasi.

Konsep pendidikan humanistik sangat dekat kepada isu pendidikan karakter yang didasarkan pada pandangan pendidikan nilai (*value education*). Menurut Hakam (2000), pendidikan nilai adalah pendidikan yang mempertimbangkan objek dari sudut moral dan sudut non moral yang meliputi estetika, yakni menilai obyek dari sudut pandang keindahan dan selera pribadi, dan etika yakni menilai obyek dari sisi benar dan salah dalam hubungannya dengan pribadi-pribadi-

di. Sedangkan Mulyana (2004) mengartikan pendidikan nilai sebagai penanaman dan pengembangan nilai-nilai pada diri seseorang. Nilai dianggap sebagai bantuan terhadap peserta didik agar menyadari dan mengalami nilai-nilai serta menempatkannya secara integral dalam keseluruhan hidupnya. Pendidikan nilai tidak hanya merupakan program khusus yang diajarkan melalui sejumlah mata pelajaran, akan tetapi mencakup keseluruhan program pendidikan.

Untuk konteks pembelajaran “nilai” di Indonesia, menurut Saripuddin (2009) sejak tahun 1969 telah ada kurikulum pendidikan “*civics*” di sekolah, tahun 1975 kita mengenal ada pelajaran Pendidikan Moral Pancasila (PMP), tahun 1984 ada PMPKN, tahun 1994 berubah nama pelajarannya menjadi PPKN, dan sampai 2010 ini masih ada pelajaran PKN (Pendidikan Kewarganegaraan). Namun tradisi pendidikan “nilai” dalam kurikulum yang selalu berubah-ubah nama mata pelajarannya itu, hanya bernuansa akademik yang sangat kental, ketimbang berfungsi sebagai sarana untuk menumbuhkan kesadaran anak didik cerdas secara moral dan memiliki tanggung jawab sebagai warga negara yang memiliki basis perilaku moral. Demikian halnya, dengan pendidikan agama di sekolah juga tidak berbeda jauh potret pelaksanaannya dengan pembelajaran nilai pada pelajaran PKN itu.

Padahal seperti yang direkomendasikan oleh komisi APEID (*Asia and the Pasific Programme of Education Innovation for Development*), bahwa pendidikan nilai secara khusus ditujukan untuk: *pertama*, menerapkan pembentukan nilai kepada peserta didik. *Kedua*, menghasilkan sikap yang mencerminkan nilai-nilai yang diinginkan. *Ketiga*, membimbing perilaku yang konsisten dengan nilai-nilai tersebut. Dengan demikian, pendidikan nilai meliputi tindakan mendidik yang berlangsung mulai dari usaha penyadaran nilai sampai pada perwujudan perilaku-perilaku yang bernilai. Karena tujuan pendidikan

nilai itu adalah penanaman nilai-nilai luhur ke dalam diri peserta didik (Hufad & Sauri, 2010: 56).

Sasaran pendidikan nilai adalah pertama, *humanizing* yakni memanusiakan manusia melalui proses pembinaan, pengembangan dan perluasan perangkat nilai dan norma ke dalam tatanan keyakinan (*value and belief system*) manusia secara layak dan manusiawi. Kedua, *empowering* yakni memberdayakan manusia sebagai makhluk yang menyadari memiliki sejumlah potensi dan menyadari keterbatasannya dengan cara *knowing*, *apreciate mean*, dan *experiencing*. Ketiga, *civilizing* yakni melakukan peneladanan dan pembiasaan kepada siswa agar selalu memiliki adab dalam pemikiran, selalu sadar akan eksistensi diri serta berperilaku baik dalam konteks tingkah laku keseharian.

Pengembangan pendidikan nilai tidak dapat diabaikan dalam pembelajaran, meskipun dalam bentuknya yang sekecil apapun. Mengalineaasi pendidikan nilai dari pembelajaran jelas suatu resiko yang sangat berbahaya bagi kelangsungan kemanusiaan. Menurut Hakam (2000) memang sejauh ini terdapat kekeliruan banyak orang dalam memahami pendidikan nilai ini. *Pertama*, ada yang memisahkan antara pendidikan intelektual dan pendidikan afektif seolah-olah dunia persekolahan disuruh memilih apakah akan membina peserta didik yang cerdas tapi gila atau membina peserta didik yang tenang, calm, baik tapi agak bodoh. *Kedua*, ada yang memisahkan antara *private culture* dan *public culture*, sementara pendidikan nilai dipandang sebagai *private culture* yang merupakan otoritas keluarga dan lembaga keagamaan semata, sehingga sekolah tidak perlu mengajarkan pendidikan nilai karena hanya akan menimbulkan konflik saja.

Implementasi Kurikulum Pendidikan Humanistik dalam Pembelajaran Nilai

Pengembangan pembelajaran humanistik secara otonom dan dinamis dapat dilakukan sekolah dengan pola pengembangan yang terus menerus dengan memperhatikan kebutuhan-kebutuhan moral siswa. Nucci (2001) menawarkan beberapa usulan untuk menciptakan sebuah atmosfer moral di kelas. Pertama, penting untuk membangun sebuah komunitas saling menghormati dan hangat dengan penerapan aturan yang adil dan konsisten. Tanpa komunitas semacam itu, seluruh usaha guru untuk menciptakan sebuah iklim moral akan runtuh. Kedua, respon guru terhadap siswa seharusnya sesuai dengan ranah perilakunya, moral atau konvensional.

Menurut Lickona (1992) ada enam elemen utama yang harus diperhatikan dalam membangun iklim sekolah yang dapat menumbuhkan nilai, sikap dan perilaku humanistik siswa. pertama, *moral and academic leadership from principal*. Kepala sekolah yang efektif dapat menjadi motor dalam membangun pendidikan humanistik di sekolah. Kepala sekolah harus mampu mengorganisasikan seluruh kekuatan personal yang ada di lingkungan sekolah untuk diarahkan pada nuansa humanistik. Pendidikan nilai tidak bisa hanya dibebankan secara sepihak kepada guru agama, guru PKN, atau guru pendidikan budi pekerti secara parsial. Kultur sekolah dan fasilitas yang akan mendukung semakin kuatnya implementasi pendidikan nilai harus dilakukan seperti pengembangan kurikulum dan pembelajaran yang bernaunsa nilai atau moral, gerakan kebersihan sekolah, pendidikan life skill, keteladanan, dan seterusnya penting dilakukan. Dengan posisi kepala sekolah sebagai pengatur, pengelola, serta fasilitator kegiatan sekolah sangat memungkinkan untuk terciptanya suasana sekolah yang kondusif bagi pendidikan humanistik ini.

Kedua, *schoolwide discipline that models, promotes, and upholds the school's values in all school environment*. Tegaknya disiplin sekolah mampu menciptakan sekolah sebagai suatu intitusi moral. Disiplin sekolah mengajarkan kepada siswa bahwa kehidupan di sekolah milik bersama, dan menciptakan *shared values* antar warga sekolah. Untuk tegaknya disiplin sekolah diperlukan aturan-aturan yang dibuat secara bersama agar dapat dipatuhi bersama. Setiap aturan sekolah yang dibuat harus diyakini memiliki kegunaan dalam mencegah tindakan *delinguent*, penyimpangan, pergaulan bebas, permusuhan, keributan, perkelahian, kekerasan, pronografi melalui hand phone, dan sebagainya yang dapat mengganggu ketertiban yang merugikan dirinya dan orang lain. Cara ini disebut juga sebagai *meanstreaming*, yakni menanamkan rasa bangga sebagai anak yang berkarakter.

Ketiga, *a schoolwide sense of community students government that involves students in democratic self government and foster the feeling "this our school, and responsible for making it the best school it can be*. Rasa kekeluargaan di sekolah merupakan salah satu cara terbaik untuk mencegah perilaku tidak terpuji yang mudah berkembang jika ikatan kekeluargaan di sekolah lemah dan norma-norma positif di sekolah tidak diindahkan. Karena itu *community building* antar siswa di sekolah menjadi perlu untuk menumbuhkan rasa senasib sepenanggungan, sehingga mereka saling mambantu, saling meringankan beban, dan saling mengucapkan selamat pada teman yang beruntung serta berempati pada teman yang ditimpa kemalangan.

Keempat, *moral atmosphere of mutual respect, fairness, and cooperation that pervades all relationship-those among the adult in the school as well as those between adults and students*. Suasana demokrasi dalam pengelolaan sekolah dapat menumbuhkan karakter dengan melibatkan siswa dalam mengelola kehidupan sekolah. Hal ini penting dilakukan terutama untuk membangun rasa peduli dan keter-

libatan siswa dalam urusan sekolah mereka, sehingga mereka merasa bahwa lingkungan sekolah dengan segala aktivitas dan programnya adalah tanggung jawab mereka untuk menjaga dan mengembangkannya. Mengikutsertakan siswa dalam penyusunan, pelaksanaan, penegakan, serta perubahan aturan-aturan sekolah mutlak diperlukan bagi terbentuknya iklim demokratis di sekolah yang akan memberikan efek langsung terhadap pembentukan karakter siswa. Menicptakan kerjasama yang erat antar orang-orang dewasa diperlukan sebagai kekuatan moral dan intelektual untuk tumbuhnya karakter positif. Kekeluargaan antar guru diciptakan untuk menumbuhkan semangat kolegialitas, tugas gagasan, tukar pengalaman, serta saling membantu dalam pemecahan masalah pembelajaran masing-masing bagi kebaikan siswa. Kelima, *elevating the importance of morality by spending school time on moral concerns*. Menyisihkan waktu untuk menangani masalah-masalah moral dalam kehidupan sekolah, mulai dari hal-hal yang kecil sampai dengan hal yang besar.

Kelima elemen penting yang dikemukakan Lickona di atas, cukup mendasar dan aplikatif untuk diterapkan pada lingkungan sekolah yang diawali dari komitmen kepala sekolah sampai pada menciptakan suasana kekeluargaan yang positif serta membangun suasana demokratis. Institusi sekolah melalui ruang-ruang kelasnya merupakan salah satu lembaga yang cukup efektif menumbuhkan karakter peserta didik melalui kegiatan pembelajarannya. Setidaknya ada dua pendekatan yang dapat dilakukan dalam melaksanakan pendidikan humanistik ini. *Pertama*, melalui pendekatan emosional; pendidik berusaha mengaktifkan ranah afektif peserta didik karena setiap anak yang lahir ke dunia membawa sifat-sifat positif, sebagaimana ditegaskan Rousseau bahwa “*man is naturally good*” (Zais, 1976: 214). Setelah ranah afektif peserta didik aktif, guru baru menyampaikan ajaran-ajaran moral, dalam kondisi ini peserta didik siap mencerna materi dan akan

berbekas pada jiwanya. *Kedua*, membina perilaku positif siswa secara berulang-ulang. Perilaku yang diulang-ulang (*repetition*), makin lama makin tertanam secara dalam, menjadi kebiasaan, menjadi sifat dan akhirnya menjadi bagian dalam kepribadiannya.

Pendidikan humanistik yang dapat dilaksanakan melalui pembelajaran berbasis nilai dengan menerapkan pendekatan pembelajaran yang memungkinkan peserta didik dapat menginternalisasikan nilai-nilai positif dalam kehidupannya secara luas. Setidaknya ada empat pendekatan pembelajaran yang biasanya dapat diterapkan dalam hal ini. Pertama, pendekatan dogmatik, yakni pendekatan untuk mengajarkan karakter kepada peserta didik dengan jalan menyajikan keseluruhan karakter-karakter atau seperangkat doktrin tentang nilai yang sejak lama diakui, diterima dan dijalankan masyarakat secara terus menerus dan tidak perlu dipertanyakan hakikatnya. Kedua, pendekatan deduktif, yakni proses berpikir dari konsep umum ke realitas yang khusus. Pendekatan ini dimulai dari pengajaran nilai dalam bentuk seperangkat kode etik yang telah diakui untuk selanjutnya diimplementasikan oleh siswa dalam konteks interaksi dalam pergaulan sehari-hari. Ketiga, pendekatan induktif, yakni mengajak siswa untuk mengidentifikasi model-model perilaku yang unik dalam kehidupan mereka, untuk selanjutnya diangkat sebagai bagian dari perangkat kode etik yang berlaku umum untuk mereka internalisasikan secara luas. Keempat, pendekatan konvergensi dengan menggabungkan pendekatan deduktif dan induktif, yakni penemuan seperangkat kode etik untuk selanjutnya diterapkan dalam konteks yang lebih umum, dan sebaliknya mengimplementasikan seperangkat kode etik dalam konteks kehidupan lokal siswa yang khusus. Penggabungan pendekatan deduktif dan induktif ini akan membentuk proses berpikir yang kuat, dan berusaha agar kebenaran dapat dicapai seoptimal mungkin. Pen-

dekatan ini memiliki kesamaan dengan pendekatan subjektivisme dan obyektivisme.

Menurut Asep Syaipuddin (2010: 530), strategi dan teknik penerapan pendidikan humanisme di sekolah dapat dilakukan oleh guru dengan mengikuti langkah-langkah berikut: pertama, penataan sarana dan fasilitas sekolah yang kondusif untuk kegiatan belajar mengajar, dengan nuansa lingkungan sekolah dan ruang kelas yang bersih, nyaman, rapi, indah, dan sejuk untuk belajar siswa. kedua, pembinaan kegiatan keagamaan atau kepanduan yang dapat mengasah sikap peduli dan kepekaan sosial siswa. Sekolah dapat saja melakukan kebijakan merumuskan implementasi nilai dalam bentuk *integrated curriculum* melalui semua mata pelajaran dengan kemampuan guru untuk menerapkan sikap-sikap positif kepada siswa. ketiga, meningkatkan rasa kekeluargaan, tanggung jawab, disiplin, kebersamaan, serta interaksi harmonis di antara warga sekolah. Keempat, kepala sekolah, guru dan karyawan di sekolah dapat menunjukkan sikap yang elegan, cerdas, santun, dan menyenangkan bagi siswa. Pelayanan sekolah dapat menumbuhkan sikap santun dan akhlak mulia siswa. kelima, guru memiliki sikap terbuka, saling berdiskusi dan saling membantu persoalan pembelajaran masing-masing. Keenam, membudayakan tegus sapa dengan santun setiap bertemu satu sama lain dengan hangat dan penuh penghargaan. Ketujuh. Sekolah menyediakan layanan bimbingan dan konseling bagi siswa yang memerlukan pendampingan segera atas persoalan pribadi yang dihadapi siswa.

Selanjutnya, teknik yang dapat dilaksanakan untuk mewujudkan pelaksanaan pendidikan humanistik di sekolah adalah dengan kesadaran bersama atas pentingnya pendidikan karakter seperti pendidikan nilai, *soft skill*, dan pendidikan moral pada semua unsur di dalam institusi sekolah. Komitmen dan penghayatan serta aktualisasi karakter perlu secara terus menerus dijaga keberlangsungannya men-

jadi sebuah sistem yang permanen. Sistem evaluasi terhadap aktualisasi nilai-nilai ini perlu dilakukan dalam skala mingguan, bulanan, dan tahunan dalam kerangka peningkatan pelaksanaan nilai-nilai ini.

Pendidikan humanistik dapat menemukan bentuknya dalam konteks pendidikan nilai (pendidikan karakter; pendidikan moral, dan sebagainya), dan penting dikembangkan melalui berbagai rekayasa desain dan pemodelannya dalam tataran teori pengembangan kurikulum dan desain pembelajaran. Pemilihan bentuk implementasi pendidikan humanistik dengan berbagai pilihan konsep dan pendekatan tidaklah terlalu menjadi persoalan, karena humanistik sebagai teori pembelajaran bersifat eklektik sehingga dapat mengambil berbagai bentuk model dan konsep implementasinya secara longgar.

Sebagai upaya mewariskan nilai-nilai luhur sebagai karakter dan pribadi bermoral, semua unsur pendidikan dituntut terlibat secara praktis dalam menjaga penerapan pendidikan humanistik ini. Jika tidak disadari sejak awal eksistensi pendidikan humanistik akan tergerus dan justru berbahaya bagi pendidikan itu sendiri, karena proses pendidikan berarti gagal dalam mengembangkan potensi manusia secara utuh, lahir dan batin, emosional dan intelektual. Kegelisahan para pendidik mengenai semakin lunturnya pendidikan nilai dalam sistem pendidikan di Indonesia dari sisi konsep dan implementasinya sudah seharusnya menjadi pemicu para akademisi pendidikan dan terlebih para guru untuk menemukan model aplikasi pendidikan humanistik yang lebih efektif dan terukur.

Kurikulum humanistik dengan sifatnya yang eklektis, dapat dimasuki oleh berbagai model dan desain pengembangan kurikulum asal dengan *stressing* utama pada dimensi kebebasan, nilai, martabat, dan integritas manusia sebagai pribadi. Bagi Indonesia yang masyarakatnya sangat menghormati nilai dan memiliki sistem nilai yang ma-

sih kuat, model kurikulum ini jelas tidak dapat diabaikan dalam proses memperbaiki dan mengembangkan kualitas pendidikan dalam aspek proses dan hasil pembelajaran.

DRAFT



Kontribusi Pendekatan Konstruktivisme Dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran PAI di Sekolah

Kritik tajam sering dialamatkan kepada proses pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah—termasuk juga di madrasah—karena dianggap kurang efektif dalam membentuk kepribadian dan sikap keberagaman (baca: keberislaman) siswa. Ketidakefektifan pembelajaran PAI, selain pada tataran metodologis juga terdapat pada tujuan, content, sumber belajar, dan sistem evaluasi pembelajarannya. Tujuan dan konten pembelajaran PAI sering dikesankan hanya mampu menyentuh sedikit saja ranah *knowledge*—itupun lebih terlihat hanya menyentuh aspek fiqh atau *fiqh oriented*—dengan agak mengabaikan dimensi afektif yang sebenarnya menjadi *core* pada pembelajaran agama di sekolah. Kekurangan ini selanjutnya diperkuat dengan kurang variatifnya pengembangan media dan sumber belajar serta pola evaluasi yang cenderung bersifat *paper and pencil test*. Performance pengajaran PAI semakin rendah disebabkan para guru PAI yang masih belum banyak beranjak dari pola mengajar yang cenderung *rigid*, mis-

kin metodologi, dan kurang variatifnya penggunaan strategi pengajaran aktif yang mampu meningkatkan minat dan antusiasme semangat belajar siswa.

Fenomena belum berkembang dengan baiknya pola pembelajaran untuk konteks di Indonesia pada dasarnya menjadi pemandangan umum pada hampir semua kasus pembelajaran dan melibatkan banyak variabel sebagai siklus problem sistem penataan pendidikan secara nasional. Namun secara regulatif, diterapkannya UU Sisdiknas Nomor 20 tahun 2005 menghembuskan angin segar bagi perbaikan kualitas pendidikan nasional, yang selanjutnya sangat mempengaruhi pola pembelajaran pada sistem persekolahan di Indonesia. Wacana PAI menempati isu khusus pada UU Sisdiknas, dengan penegasan status wajib atas pembelajaran agama di sekolah, meskipun dari sisi alokasi waktu pembelajaran agama yang berdurasi dua jam per minggu masih dipandang oleh kalangan guru sebagai sebuah ketimpangan sekaligus ambiguitas dalam melihat urgenitas pendidikan agama.

Terlepas dari berbagai variabel yang mempengaruhi kualitas pembelajaran PAI di sekolah, aspek yang paling sering disoroti sebagai faktor dominan dalam membentuk perilaku belajar siswa adalah pola pengajaran yang melibatkan kemampuan guru dalam membangun tradisi dan semangat belajar siswa. Oleh karena itu, secara khusus tulisan ini bertujuan mendiskusikan aspek metodologi pembelajaran PAI dengan menjadikan *active learning* dalam kerangka konstruktivistik sebagai perspektif yang dipandang mampu merubah orientasi pembelajaran agama di sekolah sehingga menjadi lebih bermakna.

Konsep dan Prinsip Pembelajaran Aktif

Pembelajaran aktif secara sederhana sering didefinisikan sebagai *“anything that students do in a classroom other than merely passively listening to an instructor’s lecture. This includes everything*

from listening practices which help the students to absorb what they hear, to short writing exercises in which students react to lecture material, to complex group exercises in which students apply course material to “real life” situations and/or to new problems” (Paulson & Faust, 2011). Pembelajaran aktif dalam batasan tertentu sering dikaitkan dengan pandangan konstruktivisme, meskipun dari sisi proses pembelajaran, *active learning* juga dapat didekatkan pada behaviorisme dan kognitivisme.

Perspektif konstruktivisme berakar dari filsafat tertentu tentang manusia dan pengetahuan. Makna pengetahuan, sifat-sifat pengetahuan dan bagaimana seseorang menjadi tahu dan berpengetahuan, merupakan perhatian penting bagi penganut aliran konstruktivistik. Pada dasarnya perspektif ini mempunyai asumsi bahwa pengetahuan lebih bersifat kontekstual daripada absolut, yang memungkinkan adanya penafsiran jamak (*multiple perspectives*) bukan hanya pada satu penafsiran saja. Hal ini berarti bahwa pengetahuan dibentuk menjadi pemahaman individu melalui interaksi dengan lingkungan dan orang lain. Dengan demikian peranan kontribusi siswa terhadap makna, pemahaman, dan proses belajar melalui kegiatan individual dan sosial menjadi sangat penting.

Pendekatan pembelajaran aktif (*active learning*) secara konseptual berakar pada pandangan konstruktivistik mengenai belajar. Teori belajar yang dikembangkan Piaget (1954) dan Vygotsky (1978) sebagai tokoh konstruktivisme psikologis dan sosial lebih menekankan pada pemaknaan pembelajaran sebagai aktivitas yang mampu membangun pemahaman siswa atas berbagai informasi yang ada. Kebermaknaan pembelajaran terletak pada upaya siswa untuk mencari dan menelaah pengetahuan secara mandiri.

Teori Konstruktivisme didefinisikan sebagai pembelajaran yang bersifat generatif, yaitu tindakan mencipta sesuatu makna dari apa yang dipelajari. Konstruktivisme sebenarnya bukan merupakan gagasan yang baru, apa yang dilalui dalam kehidupan kita selama ini merupakan himpunan dan pembinaan pengalaman demi pengalaman. Ini menyebabkan seseorang mempunyai pengetahuan dan menjadi lebih dinamis. Pendekatan konstruktivisme mempunyai beberapa konsep umum seperti: Pertama, pelajar aktif membina pengetahuan berdasarkan pengalaman yang sudah ada. Kedua, dalam konteks pembelajaran, pelajar seharusnya membina sendiri pengetahuan mereka. Ketiga, pentingnya membina pengetahuan secara aktif oleh pelajar sendiri melalui proses saling memengaruhi antara pembelajaran terdahulu dengan pembelajaran terbaru. Keempat, unsur terpenting dalam teori ini ialah seseorang membina pengetahuan dirinya secara aktif dengan cara membandingkan informasi baru dengan pemahamannya yang sudah ada. Kelima, ketidakseimbangan merupakan faktor motivasi pembelajaran yang utama. Faktor ini berlaku apabila seorang pelajar menyadari gagasan-gagasannya tidak konsisten atau sesuai dengan pengetahuan ilmiah; keenam, bahan pengajaran yang disediakan perlu mempunyai perkaitan dengan pengalaman pelajar untuk menarik minat pelajar.

Pada aplikasinya, pembelajaran aktif akan lebih efektif pelaksanaannya jika para guru memahami dan menerapkan prinsip-prinsip *active learning* pada tahap perencanaan, kegiatan pembelajaran, dan penilaian. Menurut Nana Sudjana (1989: 27-29) ada beberapa prinsip belajar aktif. Pertama, stimulus belajar, yaitu segala hal di luar individu itu untuk mengadakan reaksi atau perbuatan belajar. Pesan yang diterima siswa dari guru melalui informasi biasanya dalam bentuk stimulus. Stimulus tersebut dapat berbentuk verbal atau bahasa, visual, auditif, taktik dan lain-lain. Stimulus hendaknya disampaikan dengan

upaya membantu agar siswa menerima pesan dengan mudah. Kedua, Perhatian dan motivasi, yaitu pemusatan tenaga psikis tertuju kepada suatu obyek. Sedangkan yang dimaksud dengan motivasi adalah keseluruhan daya penggerak di dalam diri siswa yang menimbulkan, menjamin kelangsungan dan memberikan arah kegiatan belajar, sehingga diharapkan tujuan dapat tercapai. Ketiga, Respon yang dipelajari. Belajar adalah proses belajar yang aktif, sehingga apabila tidak dilibatkan dalam berbagai kegiatan belajar sebagai respon siswa terhadap stimulus guru, maka tidak mungkin siswa dapat mencapai hasil belajar yang dikehendaki. Keempat, Penguatan. Setiap tingkah laku yang diikuti oleh kepuasan terhadap kebutuhan siswa akan mempunyai kecenderungan untuk diulang kembali. Kelima, asosiasi, yakni mengasosiasikan sesuai dengan lainnya. Asosiasi dapat dibentuk melalui pemberian bahan yang bermakna, berorientasi kepada pengetahuan yang telah dimiliki siswa, pemberian contoh yang jelas, pemberian latihan yang jelas dan teratur, pemecahan masalah, dan penciptaan situasi yang menyenangkan.

Guru memiliki peran yang sangat strategis dalam menentukan kualitas pengajaran. Dalam perspektif konstruktivistik guru berperan sebagai pengelola proses pembelajaran dan bertindak sebagai fasilitator yang membantu siswa untuk mengkonstruksi pemahaman mereka secara efektif. Dalam konteks pembelajaran PAI, efektivitas pembelajaran harus ditempatkan dalam kerangka berikut: pertama, melibatkan siswa secara aktif. Kedua, menarik minat dan perhatian siswa. Ketiga, membangkitkan motivasi siswa. Keempat, mempertimbangkan prinsip individualitas, bahwa keragaman karakteristik setiap siswa berbeda. Kelima, melakukan peragaan dalam pengajaran, bahwa belajar yang efektif harus mulai dengan pengalaman langsung atau pengalaman konkret dan menuju kepada pengalaman yang lebih abstrak. Keenam, pembelajaran yang dapat menjadikan siswa antusias.

Keantusiasan siswa dalam pembelajaran PAI akan berpengaruh pada efektifitas proses pembelajaran yang dilakukannya.

Dari seluruh penjelasan tentang konsep, teori, dan prinsip pembelajaran aktif yang dikemukakan di atas, pada akhirnya komitmen seorang guru dalam mengelola kegiatan pembelajaran harus mengacu pada hakikat pembelajaran bahwa Hal terpenting dalam pembelajaran adalah siswa perlu menguasai bagaimana caranya belajar (Novak & Gowin, 1984). Dengan demikian, siswa dipersiapkan untuk menjadi pembelajar mandiri dan menemukan sendiri pengetahuan-pengetahuan yang ia butuhkan dalam kehidupan. Dan inilah sebenarnya yang menjadi hakikat pengajaran PAI yakni “*islamisasi*” dalam arti proses menuju pencerahan yang terus menerus tanpa henti dengan mengedepankan kearifan untuk keselamatan semesta (*rahmatan lil alamin*).

Problem Metodologis Pembelajaran PAI di Sekolah

Sejauh ini sulit diperoleh hasil riset yang komprehensif tentang hasil pembelajaran pendidikan agama Islam pada sekolah, mulai tingkat SD, SMP dan SMA. Beberapa penelitian menyangkut pendidikan agama di sekolah pernah dilakukan oleh beberapa kalangan, tetapi sifatnya parsial. Misalnya, Badan Litbang dan Diklat Departemen Agama, telah beberapa kali melakukan penelitian tentang pendidikan agama di sekolah seperti penelitian tentang kompetensi Guru PAI tingkat di beberapa propinsi, penelitian tentang kesiapan guru PAI dalam pelaksanaan KBK di SMA dan penelitian tentang keberagaman siswa SMU.

Namun dapat diduga bahwa hasil pembelajaran PAI pada sekolah adalah sangat bervariasi, mulai dari hasil pembelajaran yang kurang berkualitas hingga yang sangat bermutu. Pembelajaran yang dikembangkan selama ini adalah selalu menempatkan guru sebagai

pusat belajar sehingga target pembelajaran adalah ilmu pengetahuan sebagai pemberian guru kepada siswa (*transfer of knowledge*) yang berbentuk penguasaan bahan dan selalu berorientasi pada nilai (*score*) dalam bentuk angka-angka. Dengan demikian dominasi guru akan menghancurkan kreativitas, kemandirian serta orisinalitas siswa. Di samping itu penyampaian pembelajaran lebih bersifat teks normatif. Pendidikan religiositas atau keberagamaan yang seharusnya terbentuk melalui pendidikan agama terabaikan atau gagal diwujudkan. Materi pendidikan agama Islam yang disajikan di sekolah masih banyak terjadi pengulangan-pengulangan dengan tingkat sebelumnya. Di samping itu, materi pendidikan agama Islam dipelajari tersendiri dan lepas kaitannya dengan bidang-bidang studi lainnya, sehingga mata pelajaran agama Islam tidak diterima sebagai sesuatu yang hidup dan responsif dengan kebutuhan siswa dan tantangan perubahan. Bahkan kehadiran pelajaran pendidikan agama Islam dapat dipastikan akan membosankan dan kurang menawarkan pencerahan.

Secara metodologis, pengajaran PAI belum secara baik memberikan kemungkinan untuk menawarkan kemampuan berpikir kritis kepada siswa. Padahal Islam sangat menghormati pemikiran, bukan anti pemikiran apalagi mengharamkan tradisi berpikir. Pendekatan dogmatis yang mendominasi pengajaran Islam harus segera diimbangi dengan penggunaan metode mengajar yang lebih konstruktivistik. Di antara cara untuk mengembangkan keterampilan berpikir ini adalah dengan memberikan *cognitive apprenticeships* dalam analisis, *problem solving*, dan penalaran melalui pelajaran dan kurikulum PAI (Woolfolk, 2008: 168). Untuk ini, guru perlu menciptakan sebuah budaya berpikir di kelasnya (Perkins, Jay, & Tishman, 1993: 67-85).

Terdapat kecenderungan rigiditas dalam pengajaran Islam pada lembaga pendidikan formal di mana sumber belajar yang digu-

nakan kurang variatif dan bahkan hanya menggunakan satu cara pandang tertentu sesuai dengan keinginan dan ideologi kegamaan guru. Beberapa intelektual muslim seperti Mukti Ali, Nurcholish Madjid, Komaruddin Hidayat, A. Munir Mulkhan, Azyumardi Azra, dan lain-lain banyak menyayangkan model pengajaran Islam di sekolah Indonesia sebagai belum beranjak dari tradisi berpikir *fiqh oriented*, rigid, statis-indoktrinatif-doktriner dengan fokus utama kognitif yang sibuk mengajarkan pengetahuan dan peraturan agama, akan tetapi bagaimana menjadi manusia yang baik: penuh kasih sayang, menghormati sesama, peduli pada lingkungan, membenci kemunafikan dan kebohongan dan sebagainya justru luput dari perhatian (Mulkhan, 2002).

Model pembelajaran langsung (*direct instruction*) lebih banyak disalahgunakan sebagai upaya mengejar ketercapaian tujuan pembelajaran tingkat rendah. Dalam konteks fenomena pembelajaran PAI seperti inilah sangat dibutuhkan pengembangan metodologis yang berorientasi pada model pembelajaran *active learning* dengan karakteristiknya yang menekankan pada pemahaman mendalam dan lebih memposisikan siswa sebagai peserta didik yang harus dipandu dalam belajar, ketimbang mengajar langsung kepada mereka (Kaucihak, Eggen, & Jacobsen, 2009: 229).

Kontribusi Pembelajaran Aktif Dalam Peningkatan Kualitas Pembelajaran PAI

Keberadaan pelajaran PAI di sekolah Indonesia saat ini, dari sisi muatan materi meliputi aspek pengajaran hukum Islam (Fiqh ibadah), Aqidah Akhlak, Sejarah Kebudayaan Islam, dan Al-Qur'an Hadits. Dengan demikian secara organisasi kurikulum, PAI lebih tepat mengacu pada *correlated curriculum* yang dapat menggunakan pendekatan struktural, pendekatan fungsional, dan pendekatan daerah (Sanjaya, 2008: 66). Secara pendekatan fungsional misalnya, materi

dan pembelajaran PAI di sekolah dapat mengungkapkan berbagai isu yang dibutuhkan siswa melalui model pembelajaran *problem solving* atau *inquiry* untuk memahami berbagai konflik keagamaan yang terjadi di masyarakat muslim Indonesia akhir-akhir ini. Tema ini dapat dikorelasikan melalui kajian normatif pada sumber al-Qur'an dan Hadits, Sejarah, dan fiqh, serta Akhlak.

Model organisasi kurikulum PAI ke depan akan lebih efektif jika diarahkan pada *integrated curriculum*, di mana pembelajaran dapat berangkat dari suatu pokok masalah yang harus dipecahkan dan masalah tersebut kemudian dinamakan unit. Belajar berdasarkan unit, seperti yang dikemukakan Sanjaya (2008: 67), tidak hanya menghafal sejumlah fakta, akan tetapi juga mencari dan menganalisis fakta sebagai bahan untuk memecahkan masalah. Sehingga perkembangan siswa tidak hanya terjadi pada sisi intelektual saja, tetapi pada seluruh aspek seperti emosi dan keterampilan.

Dalam konteks organisasi materi PAI seperti inilah maka tujuan pembelajaran agama yang lebih mengembangkan semangat kearifan dan nilai-nilai keadaban pada siswa dapat dimaksimalkan melalui model-model pembelajaran aktif dengan berbagai variannya. Untuk pembelajaran tentang tema-tema mengenai fenomena keragaman aliran fiqh, aqidah (keyakinan), kiranya model *cooperative learning* dapat menjadi solusi untuk memperkuat kemampuan adaptasi siswa dalam menghadapi pluralitas aliran dan paham keagamaan yang sudah menjadi realitas (*sunnatullah*) dalam konteks masyarakat Indonesia.

Beberapa riset yang disinyalir Kauchak (2009), model *cooperative learning* cukup efektif diterapkan pada lingkungan sekolah dengan multietnis, multikultur, dan multi-aliran. Siswa-siswa dalam kelompok-kelompok kooperatif meningkatkan *skill* sosial, mengembangkan sikap menerima atas teman-temannya yang memiliki keuni-

kan, dan menciptakan sikap positif dengan *others* yang berbeda dalam hal potensi, etnisitas, dan gender. Vaugh & Schuman (2006) menegaskan, setidaknya ada tiga faktor yang menjadi akar pengaruh positif dari pembelajaran kooperatif terhadap sikap-sikap rasial dan interpersonal, yakni: *pertama*, kesempatan bagi jenis siswa yang berbeda untuk dapat bekerja bersama dalam mengerjakan proyek-proyek. *Kedua*, status-status yang setara untuk para partisipan atau peserta (kelompok). *Ketiga*, kesempatan bagi jenis siswa yang berbeda untuk dapat saling belajar satu sama lain sebagai individu-individu.

Kelemahan model pembelajaran individual yang selama ini digunakan dalam pembelajaran PAI, lebih mengkondisikan siswa untuk bersikap fanatis dan merasa benar dengan cara pandangnya atas agama, sehingga menimbulkan kegamangan ketika berhadapan dengan realitas perbedaan cara pandang yang berkembang di masyarakat. Model-model pembelajaran *active learning*, tidak lebih selain untuk mengimbangi model pembelajaran yang selama ini dikembangkan, sebagai asumsi yang keliru dari para guru agama bahwa pelajaran agama di sekolah akan membekali siswa dengan segudang pengetahuan agama yang sangat kaya dan beragam disiplinnya itu.

Tujuan pembelajaran PAI di sekolah kiranya tidak untuk membekali siswa dengan konten ilmu keislaman yang banyak itu, karena dari sisi alokasi yang hanya 2 jam per minggu waktu memang tidak mungkin dilakukan. Oleh karena itu, fokus pengajaran PAI yang tepat adalah lebih pada aspek-aspek moralitas yang oleh Lickona (1992: 38-43) dikelompokkan ke dalam dua isu besar yakni *respect and responsibility*. Nilai-nilai moral seperti peduli, tanggung jawab, jujur, komitmen pada kebaikan adalah aspek-aspek yang dipandang menjadi *core* dalam sikap-sikap keagamaan manapun.

Dengan demikian, pendekatan konstruktivistik yang diejawantahkan melalui aplikasi model pembelajaran aktif dengan mengambil bentuk penerapan dengan model kooperatif, *problems solving*, *inquiry*, dan seterusnya dapat mendukung upaya membangun karakter siswa dengan mengembangkan sikap-sikap tolerans, intelektualis, rasional yang selanjutnya akan membentuk perilaku terbuka dan bertanggung jawab.

Model pembelajaran aktif memberikan kontribusi besar bagi pembelajaran PAI di sekolah dalam konstelasi problem pembelajaran agama yang selama ini dipandang cenderung lebih mengedepankan *direct instruction* dengan karakteristiknya yang bernuansa *teacher centered*. Impikasi dominasi model pembelajaran PAI yang belum secara efektif mengimplementasikan *active learning* lebih membentuk sikap kaku, tidak berkembangnya tradisi berpikir, dan fanatis terhadap salah satu cara pandang dalam memahami nilai-nilai luhur agama.

Melalui pendekatan pembelajaran konstruktivistik, siswa lebih dimungkinkan untuk mempertanyakan apa saja terkait dengan pola-pola interaksi keberagaman antar sesama, sehingga lebih mampu menerima perbedaan sebagai sebuah anugerah yang harus dihargai dengan sikap terbuka, peduli, dan bertanggung jawab. Model pembelajaran *active learning* juga lebih memungkinkan siswa untuk mampu merambah khazanah knowledge tentang agama secara bebas dan variatif dari sisi sumber, sehingga siswa dapat lebih kaya dan matang dalam materi keagamaan yang pada akhirnya akan berdampak pada pola sikapnya yang lebih toleran dan eksklusif dalam beragama.

DAFTAR PUSTAKA

- Abbas, Hafid dalam, *"Agenda Strategis Pengembangan Pendidikan Islam Menuju Masyarakat Madani"*, Makalah, Kuliah Iftitah MSI-UII Yogyakarta 2001.
- Abdul Mudjib, dan Muhaimin, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalisasinya*, Bandung: Trigenda Karya, 1993.
- Abdullah, Amin. (1998). "Problem Epistemologis Metodologis Pendidikan Islam", dalam Abdul Munir Mul Khan, *Religiusitas Iptek*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Abdullah, Amin. (1999). *Studi Agama: Normativitas atau Historisitas?*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Abdullah, M. Amin. (1992). "Aspek Epistemologis Filsafat Islam", dalam Irma Fatimah (Ed.), *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis dan Prospektif*, Yogyakarta: LESFI.
- Abdullah, M. Amin. (1993). "Pemikiran Islam dan Realitas Masyarakat", dalam *Jurnal Penelitian Agama*, Nomor 5 Tahun II, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga.
- Abdullah, M. Amin. (1997). *Falsafah Kalam di Era Postmodernisme*, Cetakan II,
- Abdurrahmansyah. (2021). *Teori dan Implementasi Pengembangan Kurikulum*, Depok: Rajagrafindo Persada.
- Abdurrahmansyah. (2002). *"Tantangan Guru Pendidikan Agama dan Perubahan Paradigma Pendidikan"*, Naskah Pidato Ilmiah

pada Acara Pelantikan Sarjana Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang, 2002.

Abdurrahmansyah. (2002). *Sintesis Kreatif: Pembaruan Kurikulum Pendidikan Islam Isma'il Raj'i al-Faruqi*, Yogyakarta: Global Pustaka Utama.

Adams, Don. (1988). "Education and National Development in Asia: Trends, Issues, Policies, and Strategies", *The Asian Development Bank*.

Ahmadi, Abu (1990). *Ilmu Sosial Dasar*, Jakarta: Rineka Cipta.

Ahmed, Akbar S. (1997). *Membedah Islam*, Terj. Zulfahmi Andri, Bandung: Pustaka Salman.

Ahmed, Muniruddin. (1988). *Muslim Education and The Scholar's Social Status: Up to the 5th Century Muslim Era-11th Century Christian Era in the Light of Tarikh Baghdad*, Verlag: Der al Islam Zurich.

Akadum. (1999). Potret Guru Memasuki Milenium Ketiga. Suara Pembaharuan. (Online) (<http://www.suara.pembaharuan.com/News/1999/01/220199/OpEd>, diakses 11 September 2011.

Al-Abrasyi M. Athiyah, *Beberapa Pemikiran Pendidikan Islam*, terj. Syamsuddin Asyraf, Yogyakarta: Titian Ilahi Press, 1996.

Al-Abrasyi, M. Athiyah, *Dasar-dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. A. Gani dan Djohar Bahri, Jakarta: Bulan Bintang, 1993.

Al-Afendi, Muhammad Hamid & Nabi Ahmed Baloch. (1980). *Curriculum and Teacher Education*, Jeddah: King Abdulaziz University.

Al-Aroosi M. (1980). *'Islamic Curriculum and the Teacher'*, dalam Muhammad Hamid al-Afendi dan Nabi Ahmed Baloch, *Cur-*

riculum and Teacher Education, Jeddah: King Abdul Aziz University.

Al-Attas, Syed Muhamad Naquib. (1994). *Konsep Pendidikan dalam Islam*, Bandung: Mizan.

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1981). *Islam dan Sekularisme*, Bandung: Pustaka Pelajar.

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1995). *Islam dan Filsafat Sains*, Bandung: Mizan.

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. (1996). "Agama dan Nilai-nilai Modern", dalam Majalah *Ummat* Nomor 13, 1996.

Al-Bilgrami, Hamid Hasan & Syed Ali Ashraf. (1985). *The Concept of Islamic University*, Cambridge: Hodder and Staoughton.

Al-Faruqi, Isma'il Raj'i. (2000). *The Hijra: The Necessity of Its Iqamat of Vergegenwartigung*, Terj. Badri Saleh, Hijrah di Abad Modern, Jakarta: Hikmah.

Al-Faruqi, Isma'il Raj'i. (1992). *Islam*, Terj. Luqman Hakim, Bandung: Pustaka.

Al-Faruqi, Isma'il Raj'i. (1999). *Seni Tauhid: Esensi dan Ekspresi Estetika Islam*, Terj. Hartono Hadikusumo, Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya.

Al-Faruqi, Isma'il Raj'i. (1982). *Islamization of Knowledge*, Washington D.C.: International Institute of Islamic Thought.

Al-Faruqi, Isma'il Raj'i. (1989). *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*, Herndon-Virginia: International Institute of Islamic Studies.

- Al-Faruqi, Isma'il Raji & Lamy al-Faruqi. (1997). *Masa Depan Kaum Wanita*, Terj. Masyhur Abadi, Surabaya: al-Fikri.
- Al-Faruqi, Ismail Raj'i, *Islamisasi Pengetahuan*, Terj. Anas Mahyudin, Bandung: Penerbit Pustaka.
- Al-Faruqi, Muhammad. (tt). "The Development of The Institution of Madrasah and The Nizamiyyah of Baghdad", dalam *Journal Institute of Muslim Minority Affairs*, Vol. VII, No. 2, London, tt.
- Al-Ghazali, Imam. (1966). *Al-Munqidz min adh-Dhalal: Pembebas dari Kesesatan*, Terj. Abdullah bin Nuh, Jakarta: Tinta Mas.
- Al-Ghazali, Imam. (1989). *Etika Muslim*, Terj. Achmad Sunarta, Jakarta: Pustaka Amani.
- Al-Ghazali, Muhammad. (1993). *Akhlah Seorang Muslim*, Terj. Moh. Rifa'i, Semarang: Wicaksana.
- Al-Syaibani, Omar Muhammad al-Toumy. (1979). *Falsafah Pendidikan Islam*, Terj. Hasan Langgulung, Jakarta: Bulan Bintang.
- Ali, A. Mukti. (1986). *Metode Memahami Agama Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.
- Ali, Ashraf. 1996). *Horison Baru Pendidikan Islam*, Terj. Sori Siregar, Jakarta: Pustaka Firdaus.
- Ali, H.B. Hamdani. (1993). *Filsafat Pendidikan*, Yogyakarta: Kota Kembang.
- Ali, K. (1996). *Sejarah Islam: Dari Awai Hingga Runtuhnya Dinasti Usmani (Traikh Pramodern)*, Jakarta: Srigunting.
- Alisyahbana, Sutan Takdir. (1992). *Pemikiran Islam dalam Menghadapi Globalisasi*, Jakarta: Dian Rakyat.

- Americana Cooperation. (1976). *Encyclopedia Americana*, USA: Volume 24, 1976.
- Amin, Miska M. (1983). *Epistemologi Islam*, Jakarta: Universitas Indonesia (UI) Press
- Amsari, Fuad. (1995). *Islam Kaafah: Tantangan Sosial dan Aplikasinya di Indonesia*, Jakarta: Gema Insani Press.
- Amstrong, Karen. (2001). *The Battle for God*, New York: A Knopf.
- An-Nadwi, Abul Hasan. (1987). *Pendidikan Islam Yang Mandiri: Suatu Upaya Meretas Belenggu Ketergantungan*, Bandung: Dunia Ilmu.
- An-Nahlawi, Abdurrahman. 1995). *Pendidikan Islam di Rumah, Keluarga dan Masyarakat*, Terj. Shihabuddin, Jakarta: Gema Insani Press.
- Anita et.al. (2000). "Keberagaman Budaya dan Otonomi Kurikulum", dalam *Jurnal Analisis CSIS (Central for Strategic and International Studies)*, No. 3 Tahun XXIX/2000.
- Arief, Muhammad. (1995). "The Islamization of Knowledge and Some Methodological Issues in Paradigm Building: General Case of Social Science with a Special Focus on Economics", dalam Muhammad Muqim, *Research Methodology in Islamic Perspective*, New Delhi: Genuine Publication & Media Pvt. Ltd.
- Arifin, I. (2000). *Profesionalisme Guru: Analisis Wacana Reformasi Pendidikan dalam Era Globalisasi*. Simposium Nasional Pendidikan di Universitas Muham-madiyah Malang, 25-26 Juli 2001.

- Arifin, Syamsul, et.al. (1999). *Spiritualisasi Islam dan Peradaban Masa Depan*, Yogyakarta: Sipsress.
- Arifin, Syamsul. (1997). *Kritik Isma'il Raji al-Faruqi terhadap Fenomena Dikotomi Pendidikan Islam*, Tesis MA, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga.
- Arkoun, Mohamed. (1994). *Nalar Islam dan Nalar Modern: Berbagai Tantangan dan Jalan Baru*, Terj. J. H. Meuleman, Jakarta: INIS.
- Asa, Muslih & Aden Wijdan SZ., (Ed). (1997). *Pendidikan Islam dalam Peradaban Industrial*, Yogyakarta: Aditya Media.
- Asari, Hasan. (1994). *Menyingkap Zaman Keemasan Islam*, Cetakan I, Bandung: Mizan.
- Ashraf, Ali. (1989). *Konsep Universitas Islam*, Terj. Machnun Husein, Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Ashraf, Ali. (1996). *Horison Baru Pendidikan Islam*, Terj. Sori Siregar, Jakarta: Pustaka Firdaus.
- Asmaraman. (1994). *Pengantar Studi Akhlak*, Jakarta: Rajawali Press.
- Ayi, Olin, Ayat Suyatna, Ackmad Hufad. (2007). "Teori Antropologi Pendidikan", dalam Ali et al. (Ed.), *Ilmu dan Aplikasi Pendidikan*. Bandung: UPI Press.
- Azizy, A. Qodry. (2004). *Reformasi Bermazhab: Sebuah Iktiar Menuju Itjihad Sainifik Modern*, Bandung: Teraju-Mizan.
- Azra, Azyumardi. (1994). "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains" dalam kata pengantar buku Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, Terj. Afandi dan Hasan Asari, Jakarta: Penerbit Logos,

- Azra, Azyumardi. (1999). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Millenium Baru*, Jakarta: Logos.
- Baharuddin dan Moh. Makin. (2007). *Pendidikan Humanistik: Konsep, Teori, dan Aplikasi Praksis dalam Dunia Pendidikan*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Baiquni, Ahmad. (1997). *Islam dan Ilmu Pengetahuan*, Jakarta: Pustaka.
- Bakar, Osman. (1998). *Hierarki Ilmu: Membangun Rangka Pikir Islamisasi Ilmu*, Bandung: Mizan.
- Bandura, Albert. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Basyir, Ahmad Azhar. (1994). *Refleksi atas Persoalan Keislaman*, Bandung: Mizan.
- Bellah, Robert N. (2000). *Beyond Belief: Esei-esai tentang Agama di Dunia Modern*, Terj. Rudi Harisyah Alam, Jakarta: Paramadina.
- Berger, Peter L. (1994). *Kabar Angin dari Langit: Makna Teologi dalam Masyarakat Modern*, Terj. JB. Sudarmanto, Jakarta: LP3ES.
- Beauchamp, George A. (1975). *Curriculum Theory*. Third Edition. Wilmette: The Kagg Press.
- Blair, Walter, & John C. Gelber. (1949). *Factual Process*, U.S.A.: Scot, Foresmen and Company.
- Bodley, John H. (1979). *Anthropology and Contemporary Human Problem*, California: Cumming Publishing Company.

- Boediono. (1997). *Pendidikan dan Perubahan Sosial Ekonomi*, Yogyakarta: Aditya Media.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchari, Muchtar. (1994). *Pendidikan dalam Pembangunan*, Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Bulliet, Ricard W. (1972). *The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History*, Cambridge: Harvard University Press.
- Burhani, Ahmad Najib. (2001). *Islam Dinamis Menggugat Peran Agama membongkar Doktrin Yang Membatu*, Jakarta: Kompas.
- Chirzin, Habib. (, "Tata Nilai dan Kehidupan Spiritual Abad 21", dalam Said Tuhuleley, Said Tuhuleley (ed.), *Permasalahan Abad ke-21: Sebuah Agenda*, Yogyakarta: Sipress.
- Cole, Peter G. & Chan, Lorna KS. (1994). *Teaching Principles and Practice*. Second Edition. Englewood New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Dahrin, D. (2000). *Memperbaiki Kinerja Pendidikan Nasional Secara Komprehensif: Transformasi Pendidikan*. Komunitas, Forum Rektor Indonesia. Vol.1 No.
- Dalimunthe, Fakhur Rozy. (1986). *Sejarah Pendidikan Islam: Latar Belakang, Analisis dan Pemikirannya*, Medan: Rimbow.
- Daradjat, Zakiah (1993). *Kesehatan Mental dalam Keluarga*, Jakarta: Pustaka Antara.
- Darling-Hammond, Linda. (2006). *Powerful Teacher Education*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

- De Porter, Bobbi & Mike Hernacki. (1999). *Quantum Learning*, Terj. A. Abdurrahman, Jakarta: Kaifa.
- Degeng, N.S. (1999). *Paradigma Baru Pendidikan Memasuki Era Desentralisasi dan Demokrasi*. Jurnal Getengkali Edisi 6 Tahun III 1999/2000.
- Departemen Agama RI. (1989). *al-Qur'an dan Terjemahnya*, Surabaya: Jaya Sakti.
- Dewey, John. (1964). *Democracy and Education: An Introduction to The Philosophy of Education*, New York: The Micmillan Company.
- Dharma Kesuma, J. Permana, dan Cepi T. (2010). "Model Pembelajaran dalam Pendidikan Karakter", dalam Karim Suryadi et al. (ed.). *Potret Profesionalisme Guru dalam Membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*. Bandung: UPI Press.
- Dick, Walter, Lou Carey, James O. Carey. (2005). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Pearson Education.
- Djamal, A. Noerhadi. (1995). "Ilmu Pendidikan Islam: Suatu Telaah Reflektif Qur'ani", dalam Ahmad Tafsir (Ed.), *Epistemologi Untuk Ilmu Pendidikan Islam*, Bandung: Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Gunung Djati.
- Djamal, A. Noerhadi. (1996). "Efistemologi Pendidikan Islam: Suatu Telaah Reflektif-Qur'ani", dalam H.M. Chabib Thoha et.al (Peny.), *Reformulasi Filsafat Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Djuwaeli, H.M. Irsjad. (1988). *Pembaruan Kembali Pendidikan Islam*, Jakarta: Karsa Utama Mandiri.

- Dogde, Bayard. (1961). *Al-Azhar: Millennium of Muslim Learning*, Washington D.C: The Middle East Institute.
- Dogde, Bayard. (1962). *Muslim Education in Medieval Times*, Washington D.C: The Middle East Institute.
- Dogde, Bayard. (1963), *History of Education in The Arab World*, New York: Arab Information Center.
- Drost, J. I. G. M. (1998). *Sekolah: Mengajar atau Mendidik ?*, Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Dryden, Gordon; dan Voss, Jeanette; (1999), "the Learning Revolution: to Change the Way the World Learn", the Learning Web, Torrence, USA, <http://www.thelearningweb.net>.
- Edward, N & A.M. Teal, (Ed.). (1965). *Webster's World University Dictionary*, Washington: Publisher Company Inc.
- Eliade, Mircea (Ed.). (1993). *The Encyclopedia of Religion*, Vol. 9, New York: Simon and Schester McMillan.
- Ertugrul, Halit. (1994). *Egitimde Bedeuzzaman Modeli*, Intanbul: Yeni Asya Yayinlari.
- Esposito, John L. (1995). "Isma'il Raj'i al- Faruqi" dalam *The Oxford Encyclopedia of The Modern Islamic World*, Oxford: Oxford University Press.
- Esposito, John L. dan John J. Donohu. (1994). *Islam dan Pembaharuan*, Jakarta: Rajawali Press.
- Fadjar, A. Malik. (1999). *Madrasah dan Tantangan Modernitas*, Bandung: Mizan.
- Fadjar, Malik. (2005). *Holistika Pemikiran Pendidikan*. Bandung: Raja Grafindo Persada.

- Fahmi, Asma Hasan. (1979). *Mabaadi 'ut Tarbiyyatil Islamiyyah*, Di-terjemahkan ke dalam bahasa Indonesia dengan judul *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, alih bahasa Ibrahim Husein, Cetakan I, Jakarta: Bulan Bintang.
- Faisal, Yusuf Amir. (1995). *Reorientasi Pendidikan Islam*, Jakarta: Gema Insani Press.
- Fakhry, Madjid. (1996). *Etika dalam Islam*, Terj. Zakiyuddin Baidawi, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Fiske, Edward B. (1998). *Desentralisasi Pengajaran: Politik dan Konsensus*, Terj. A.B. Basilius Bengoteku, Jakarta; Grasindo.
- Freire, Paolo, *Menggugat Pendidikan*, Terj. Omi Intan Naomi, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999.
- Freire, Paolo. (1985). *Pendidikan sebagai Praktik Pembebasan*, terj. Alois A. Nugroho, Jakarta: Gramedia.
- Freire, Paulo. (1985). *Pendidikan Kaum Tertindas*, Jakarta: LP3ES.
- Freire, Paulo. (1999). *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*, Terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arief Fudiyanto, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Fryer, Wesley A.; (2001), "Strategy for effective Elementary Technology Integration", <http://www.wtvi.com/teks/integrate/tcea2001/powerpointoutline.pdf>
- Fuaduddin, dan Cik Hasan Bisri (Peny.) (1999). *Dinamika Pemikiran Islam di Perguruan Tinggi: Wacana Tentang Pendidikan Agama Islam*, Jakarta: Penerbit Logos.
- Gaffar, Muhammad Fakry. (1990). "Implikasi Desentralisasi Pendidikan Menyongsong Abad ke-21", dalam *Jurnal Mimbar Pendidikan* Nomor 3 Tahun IX Oktober 1990.

- Gagne, R.M., & Briggs. L. (1979). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt-Rinehart.
- Galbreath, J. (1999). *Preparing the 21st Century Worker: The Link Between Computer-Based Technology and Future Skill Sets*. Educational Technology Nopember-Desember 1999.
- Gibb, Hamilton A.R. (1968). *Studies on the Civilization of Islam*, Boston: Bacon Press.
- Hameed, Hakeem Abdul. (1983). *Aspek-Aspek Pokok Agama Islam*, Terj. M. Rusli Shiddeq, Jakarta: Pustaka Jaya.
- Hanafi, Ahmad. (1992). *Pengantar Theologi Islam*, Jakarta: Pustaka al Husna.
- Harian Suara Pembaruan, Edisi 6 Juli 1999.
- Hasan, A. Ali. (1978). *Tuntunan Akhlak*, Jakarta: Bulan Bintang.
- Hergenhahn, B.R dan Olson Matthew H. (1993). *An Introduction to Theories of Learning*. (4th edition). New Jersey: Prince Hill.
- Hergenhahn, B.R., Matthew H. Olson. (2008). *Theories of Learning*. 7th Edition. USA: Pearson Education.
- Hermawan, Asep Herry, et al. (2007). "Teori Mengajar". Dalam Mohammad Ali (Ed.). *Ilmu dan Aplikasi Pendidikan*. Bandung: UPI Press.
- Hery, Musnur. (1995). *Pendidikan Islam Klasik: Studi Tentang "Learning Society" Sebelum Madrasah Nizamiyyah*, Tesis MA, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga.
- Hidayat, Komaruddin dalam Fuaduddin & Cik Hasan Bisri (Ed.). (1999.) *Dinamika Pemikiran Islam di Perguruan Tinggi*. Jakarta: Logos Wacana Ilmu.

- Hidayat, Komarudin. (1999). "Memetakan Kembali Struktur Keilmuan Islam", Kata Pengantar atas buku Fuadudin dan Cik Hasab Bisri (Peny.), *Dinamika Pemikiran Islam di Perguruan Tinggi: Wacana tentang Pendidikan Agama Islam*, Jakarta: Penerbit Logos.
- Hidayatullah, Syarif. (1999). "Rekonstruksi Pemikiran Islam: Alternatif Wacana Baru", dalam Marzuki Wahid (peny.), *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren*, (Jakarta: Pustaka Hidayah, 1999).
- Higert, Gilbert. (1961). *The Art of Teaching*, diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia dengan judul *Seni Mendidik*, alih bahasa Suwastojo, Jakarta: P.T. Pembangunan.
- Hilgard, E.R. (1964). *Theories of Learning and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hillebrand. (1968). "Madrassa", dalam *Encyclopedia of Islam*, Vol. V, Leiden: E.J. Brill.
- Hitti, Philip K. (1974). *History of The Arab*, London: McMillan Press Ltd.
- Hodboy, Pervez. (1996). *Ikhtiar Menegakkan Rasionalitas: Antara Sains dan Ortodoksi Islam*, Terj. Sarie Meutia, Bandung: Mizan.
- Hodhiri, Choiruddin. (1994). *Klasifikasi Kandungan al-Qur'an*, Jakarta: Gema Insani Press.
- Hoebel, Adamson L. & Everett L. Frost. (1979). *Cultural and Social Anthropology*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hollis L. Caswell dan Doak S. Campbell. (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Company.

- Hornby, AS. et.al. (1973). *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, (London: Oxford University Press).
- Hufad, Ahmad, dan Sofyan Sauri. (2010). "Pendidikan Karakter Berbasis Nilai: Antara Makna, Urgensi dan Praksis", dalam Karim Suryadi et al. (Ed.), *Potret Profesionalisme Guru dalam membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*, UPI Press.
- Husni. (2001), *Arah Baru Pendidikan Islam di Indonesia*, Jakarta: Logos.
- Hussein, Syed Sajjad & Syed Ali Ashraf. (1994), *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, terj. Rahmani Astuti, Bandung: Gema Risalah Press.
- Ibrahim, Marwah Daud. (1994). *Teknologi Emansipasi dan Transendensi*, Bandung: Mizan.
- Illich, Ivan. (1972). *Deschooling Society*, New York: Harper and Row Publisher Inc.
- Illich, Ivan. (2000). *Deschooling Society*, Alih bahasa Sonny Keraf, *Bebaskan Masyarakat dari Belenggu Sekolah*, Jakarta: Obor.
- Iqbal, Mohammad. (1982). *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, Terj. Ali Audah, Taufik Ismail, Gunawan Mohammad, Jakarta: Tintamas.
- Iqbal, Muhammad. (1981). *The Reconstrution of Religious Thought in Islam*, New Delhi: Kitab Bhavan.
- Irewati, Awani & Bob Widayahartono. (2001). "Belajar Otonomi Daerah dari Jepang: Kombinasi Sistem Eropa-Amerika", dalam *Harian Jawa Pos*, Edisi 16 Maret 2001.

- Ismail, Faisal. (1997). *Paradigma Kebudayaan Islam: Studi Kritis dan Refleksi Historis*, Yogyakarta: Titian Ilahi Press.
- Izutsu, Toshihiko. (1993). *Etika Beragama dalam al-Quran*, Terj. Mansuruddin Djoely, Jakarta: Pustaka Firdaus.
- Jalaluddin (1996). *Mempersiapkan Anak Shaleh: Telaah Pendidikan terhadap Sunnah Rasulullah SAW*, Jakarta: Srigunting.
- Jalaluddin & Usman Said. (1994). *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangan Pemikirannya*, Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Jalaluddin. (1995). "Pembaharuan Pendidikan Islam di Indonesia Menghadapi Modernisasi dan Globalisasi", Makalah Seminar Nasional, (Palembang: Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah, tanggal 20-21 Oktober 1995).
- Jamali. (1999). "Kaum Santri dan Tantangan Kontemporer", dalam Marzuki Wahid et.al, *Pesantren Masa Depan: Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren*, Jakarta: Pustaka Hidayah.
- Journal PAT. (2001). *Teacher in England and Wales. Professionalism in Practice*. PAT Journal. April/Mei 2001. (Online) (<http://members.aol.com/PTRFWEB/journal1040.html>, diakses 10 Nopember 2011).
- Kadir, Muslim A. (1996). "Filsafat Ilmu dan Nilai dalam Islam", dalam H.M. Chabib Thoha et. al., *Reformulasi Filsafat Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Kaelany H.D. (1992). *Islam dan Aspek-aspek Kemasyarakatan*, Jakarta: Bumi Aksara.

- Kartadinata, Sunaryo. (2010). "Re-Desain Pendidikan Profesional Guru: Kerangka Pikir Universitas Pendidikan Indonesia. Dalam Karim Suryadi et al. (Ed.). *Potret Profesionalisme Guru dalam Membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Press.
- Kaswardi, E.M. K. (1993). *Pendidikan Nilai Memasuki Tahun 2000*, Jakarta: Grasindo.
- Kauchak, D., Paul Eggen, dan D.A. Jacobsen. (2009). *Methods For Teaching: Promoting Student Learning in K-12 Classroom*. New Jersey-USA: Pearson Education Inc.
- Kazuo Shimogaki. (1993). *Kiri Islam: Telaah Kritis atas Pemikiran Hassan Hanafi*, Terj. Imam Aziz dan Jadul Maula, Yogyakarta: Lkis.
- Kemmerer, Fransisca, "Decentralization of Schooling in Developing Nations", dalam *The Encyclopedia of Education*.
- Khalil, Imaduddin. ((1995). *Islamization of Knowledge: A Methodology*, USA-Virginia, International Institute of Islamic Thought.
- Kohlberg, L. (1978). *Revision in the Theory and Practice of Moral Development*. New York: Wiley Press.
- Kohlberg, L., (1963). *The Development of Children's Orientations toward moral Order: Sequence in The Development of Moral Thought*. USA: Vita Humana.
- Kohlberg, L., (1975). *The Cognitive Developmental Approach to Moral Education*, New York: Phi Delta Kaffa.

- Korten, David C. (1993). *Menuju Abad ke-21: Tindakan Sukarela dan Agenda Sosial*, Terj. Sudhana, Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.
- Kuhn, Thomas S. (2000). *The Structure of Scientific Revolutions: Peran Paradigma dalam Revolusi Sains*, Terj. Tjun Surjaman, Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Lampert, M. (2001). *Teaching Problems and The Problems of Teaching*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Lang, Hellmut R., David N. Evans. (2006). *Models, Strategies, and Methods for Effective Teaching*, USA-Pearson Education.
- Langgulong, Hasan. (1988). *Azas-Azas Pendidikan Islam*, Jakarta: Al-Husna.
- Langgulong, Hasan. (1998). *Pendidikan Islam Menghadapi Abad ke-21*, Jakarta: Pustaka Al-Husna.
- Laporan Bank Dunia, Report No. 16433-IND, 30 Mei 1997.
- Lever-Duffy, Judy & Jean B. McDonald. (2011). *Teaching and Learning with Technology*. USA: Pearson Education-Allyn Bacon.
- Lickona, Thomas. (1992). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. USA: Bantam Book Inc
- Lubis, Mochtar. (1988). *Transformasi Budaya untuk Masa Depan*, Jakarta: Haji Masagung.
- Lubis, Ridwan. (1995). Pengaruh Dimensi Budaya dalam Pengembangan Pendidikan Islam Kaitannya dengan Dekadensi Moral Generasi Muda", Makalah Seminar Nasional, (Palembang: Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah, tanggal 20-21 Oktober 1995).

- Ma'arif, Ahmad Syafi'i. (1997). "Pengembangan Kurikulum Pendidikan Tinggi Islam Menghadapi Peradaban Modern", dalam Musli Asa dan Aden Wijdan SZ., (Ed), *Pendidikan Islam dalam Peradaban Industrial*, Yogyakarta: Aditya Media.
- Ma'luf, Louis. (1986). *Kamus Munjid*, Beirut-Lebanon: Dar el Mashreq Sari Publisher.
- Madjid, Nurcholish. (1996), "Orang Tua dalam Pandangan Islam", dalam A. Sanusi, *Membina Keluarga Bahagia*, Jakarta: Pustaka Antara.
- Madjid, Nurcholish. (1996). *Islam Doktrin dan Peradaban*, Jakarta: Paramadina.
- Madjid, Nurcholish. (1997). *Kaki Langit Peradaban Islam*, Jakarta: Yayasan Wakaf Paramadina.
- Mahendra, Agus dan Anung Mu'min. (1998). *Teori Belajar dan Pembelajaran Motorik*. Bandung: IKIP Bandung Press.
- Maister, DH. (1997). *True Professionalism*. New York: The Free Press.
- Makagiansar, M. (1996). *Shift in Global paradigma and The Teacher of Tomorrow*, 17th. Convention of the Asean Council of Teachers (ACT); 5-8 Desember, 1996, Republic of Singapore.
- Makdisi, George. (1973). "The Sunni Revival", dalam D.S. Ricard (Ed.), *Islamic Civilization 950-1150*, Pannsylvania: The Near Center University of Pannsylvania.
- Makdisi, George. (1981). *The Rise of Colleges: Institution of Learning in Islam and The West*, Edenburg: Edenburg University Press.
- Makdisi, George. (1991). "Muslim Institution of Learning in Elevent Century Baghdad", dalam *Religion Law and Learning in Classical Islam*, Hampspire: Parrirum.

- Mardimin, Johanes (1994). *Jangan Tangisi Tradisi: Transformasi Budaya Menuju Masyarakat Modern*, Yogyakarta: Kanisius.
- Marijan, Kacung. (2001). "Otonomi Kampus dan Elitisme Pendidikan", dalam *Harian Jawa Pos*, Edisi Rabu tanggal 4 April 2001.
- Marsh, Colin. (2008). *Becoming A Teacher: Knowledge, Skill, and Issues*. 4th Edition. Australia: Pearson Education.
- Mas'ud, Abdurrahman. (1998). "Nizamiyya Madrasa: As A Model of Traditional Educational Institution in The Medieval Period of Islam", dalam *Jurnal Media*, Edisi 29 Tahun VII Agustus, Semarang: Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo.
- Mas'ud, Abdurrahman. (1997). *The Pesantren Architects and Their Socio Religious Teachings*, Disertasi Ph. D, Los Angeles: University of California.
- Mastuhu. (1993). *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam*, Jakarta: Penerbit Logos.
- Masykur, Kahar. (1994). *Membina Moral dan Akhlak*, Jakarta: Rineka Cipta.
- McNeil, John D. (2006). *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. Sixth Edition. USA: Wiley Jossey-Bass Education.
- Mudyahardjo, Redja. (2008). *Filsafat Ilmu Pendidikan: Suatu Pengantar*. Bandung: Rosdakarya.
- Muhadjir, Noeng. (1988). *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*, Yogyakarta: Rake Sarasen.
- Muhaimin & Mujib. (1993). *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya*, Bandung: Tringenda Karya.

- Muhaimin. (1999). *Kontroversi Pemikiran Fazlur Rahman: Studi Kritis Pembaharuan Pendidikan Islam*, Cetakan I, Cirebon: Pustaka Dinamika.
- Muhammad, Abu Bakar. (1994). *Pembinaan Manusia dalam Islam*, Surabaya: Al-Ikhlâs.
- Muhammad, Yasien. (1995). "Islamisasi Ilmu Pengetahuan: Studi Perbandingan Faruqi dan Rahman", dalam *Jurnal Media*, Edisi 22, Tahun IV-Juli, Semarang: Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo.
- Muijs, Daniel dan Reynolds, David. (2001). *Effective Teaching, Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mulkan, Abdul Munir. (1994), *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat*
- Mulkhan. (2002). *Nalar Spiritual Pendidikan: Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Mulyana, Rohmat. (2004). *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*. Bandung Alfabeta.
- Munawwir, Ahmad Warson. (1984). *Kamus Arab-Indonesia*, Yogyakarta: Pongpes al-Munawwir.
- Muthahari, Murthada. (1995). *Falsafah Akhlak: Kritik atas Konsep Materialisme Barat*, terj. Faruq Bendiy, Bandung: Pustaka Hidayah
- Muthahhari, Murthada. (1990). *Masyarakat dan Sejarah*, Terj. M. Hashem, Bandung: Mizan.
- Nadjib, & M. Masykur (Ed.). (1993). *Agama, Demokrasi dan Transformasi Sosial*, Yogyakarta: LKPSM-NU.

- Naisbitt, John. (1995). *Megatrend Asia*, Terj. Danan Priyatmoko dan Wandu S. Brata, Jakarta: Gramedia.
- Nakosteen, Mehdi. (1964). *History of Islamic Origins of Western Education A.D 800-1350 with an Introduction to Medieval Muslim Education*, Colorado: University of Colorado Press.
- Naqvi, Syed Nawab Haidar. (1985). *Etika dan Ilmu Ekonomi: Suatu Sintesis Islami*, Terj. Husein Amir, Bandung: Mizan.
- Nasanius, Y. (1998). *Kemerosotan Pendidikan Kita: Guru dan Siswa Yang Berperan Besar, Bukan Kurikulum*. Suara Pembaharuan. (Online) (http://www.suara_pembaharuan.com/News/1998/08/230898, diakses 10 Nopember 2011).
- Nasr, Seyyed Hossien. (1997). *Sains dan Peradaban di Dalam Islam*, Terj. J. Muhyidin, Jakarta: Pustaka.
- Nasr, Syed Husien. (1997) *Intelektual Islam*, Terj. Suharsono, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Nasution, Harun. (1987). *Muhammad Abduh dan Teologi Rasional Mu'tazilah*, Jakarta: Universitas Indonesia (UI) Press.
- Nasution, Harun. (1995). *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran Harun Nasution*, Bandung: Mizan.
- NIE, Singapore, “*General Typology of Teaching Strategies in Integrated Learning System*”, <http://www.microlessons.com>.
- Noer, Kautsar Azhari. (2001). "Pluralisme dan Pendidikan di Indonesia: Menggugat Ketidakberdayaan Sistem Pendidikan Agama" dalam Th. Sumartana, *Pluralisme, Konflik dan Pendidikan Agama di Indonesia*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Norton, Priscilla; dan Spargue, Debra; (2001), “*Technology for Teaching*”, Allyn and Bacon, Boston, USA.

- NRC. (1996). *Standar for Professional Development for Teacher Sa-
ins*.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in The Moral Domain*. New York:
Cambrigde Press.
- Oliva, Peter F., (1992). *Developing the Curriculum*. Third Edition,
New York: Harper Collin Publishers.
- Ornstein, Allan C. & Francis P. Hunkins. (1998). *Curriculum: Foun-
dation, Principles, and Issues*. Third Edition. USA: A Viacom
Company.
- Pantiwati, Y. (2001). *Upaya Peningkatan Profesionalisme Guru Me-
lalui Program Sertifikasi Guru Bidang Studi (untuk Guru MI
dan MTs)*. Makalah Dipresentasikan. Malang: PSSJ PPS Uni-
versitas Malang.
- Parkay, Forrest W. (2006). *Curriculum and Instruction for Becoming
A Teacher*. USA-Pearson Education Inc.
- Parkay, Forrest W., Eric J. Anctil, Glen Hass. (2006). *Curriculum
Planning: A Contemporary Approach*. Eighth Edition. USA:
Pearson Education, Inc.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 25 Tahun 2000 ten-
tang Kewenangan Pemerintah dan Kewenangan Provinsi se-
bagai daerah Otonom.
- Percieval, Fred & Henry Ellington. (1988). *Education Technology
(Teknologi Pendidikan)*, Terj. Sujarwo S., Jakarta: Erlangga.
- Posner, George J. (1992). *Analyzing The Curriculum*. USA: McGraw-
-Hill Inc.
- Print, Murray. (1993). *Curriculum Development and Design*. Second
Edition. Sidney: Allen & Unwin Publisher.

- Pulungan, J. Suyuti. (1996). "Eksistensi Islam di Tengah Arus Informasi Global", Makalah pada PKM-TM, (Palembang: SMI IAIN Raden Fatah, tanggal 15-19 April 1996).
- Pulungan, Suyuti. (1995). "Pengaruh Dimensi Budaya dalam Pengembangan Pendidikan Islam dan Pembentukan Moral Generasi Muda", Makalah Seminar Nasional, (Palembang: Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah, tanggal 20-21 Oktober 1995).
- Qadir, C.A. (1991). *Filsafat dan Ilmu Pengetahuan dalam Islam*, Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Qasmi, M. Abdul Quddus. (1980). "Education According to Old Curriculum and Its Implication on Modern Times", dalam Muhammad Hamid al-Afendi dan Nabi Ahmed Baloch, *Curriculum and Teacher Education*, Jeddah: King Abdulaziz University.
- Quraissy, Shihab. (1995). *Membumikan al-Qur'an*, Bandung: Mizan.
- Qutub, Sayyid. (1993). *Evolusi Moral*, Terj. Y.W. Asmin dan Marwan, Surabaya: al- Ikhlas.
- Rahman, Budhi Munawar. (1996). "Filsafat Islam", dalam Muhammad wahyu Nafis (Ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam*, Jakarta: Yayasan Paramadina.
- Rahman, Fazlur. (1984). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rahman, Fazlur. (1992). "Islamisasi Ilmu: Sebuah Respon", dalam *Jurnal Ulumul Qur'an*, Nomor 4 Vol. III.
- Rahman, Fazlur. (1995). *Islam dan Modernitas: Tentang Transformasi Intelektual*, terj. Anas Mahyudin, Bandung: Penerbit Pustaka

- Rahman, Fazlur. (1996). *Tema Pokok Al-Qur'an*, Terj. Anas Mahyudin, Bandung: Penerbit Pustaka.
- Rais, Amin. (1994). "Kata Pengantar" dalam John L. Esposito dan John J. Donohu, *Islam dan Pembaharuan*, Jakarta: Rajawali Press.
- Ramsden, Paul. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Chapman and Hill Inc.
- Rasyad, Aminuddin. (1995). "Wajah Pendidikan Islam Abad 21 dan Kaitannya dengan Antisipasi Westernisasi melalui Pendidikan Islam", Makalah Seminar Nasional, (Palembang: Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah, tanggal 20-21 Oktober 1995).
- Reeder, Ward G. (1944). *The Fundamentals of Public School Administration*, Vol. I, Washington: McMillan Company.
- Reiser, Robert A. & John V. Dempsey (Ed.). (2007). *Trend and Issues in Instructional Design and Technology*. Ohio: Pearson-Merrill Prince Hall.
- Ricard, D. S. (Ed.). (1973). *Islamic Civilization 950-1150*, Pannsylvania: The Near Center University of Pannsylvania.
- Riyanto, Yatim. (2009). *Paradigma Baru Pembelajaran: Sebagai Referensi bagi Pendidik dalam Implementasi pembelajaran yang Efektif dan Berkualitas*. Bandung: Kencana.
- Romas, Humaidi Syarief. (2000). *Wacana Teologi Islam Kontemporer*, Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Saefuddin, Ahmad Muflih. (1993). "Tata Nilai dan Kehidupan Spiritual Abad 21" dalam Said Tuhuleley (ed.), *Permasalahan Abad ke-21: Sebuah Agenda*, Yogyakarta: Sipsress.

- Saipuddin, Udin. (2008). Multikulturalisme-Bhinneka Tunggal Ika dalam perspektif Pendidikan kewarganegaraan sebagai Wahana Pembangunan Karakter Bangsa Indonesia. Dalam Jurnal *Acta Civicus, Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan*. UPI-Bandung, Vol. 2, No. 1.
- Saipuddin, Udin. (2010). "Membangun Karakter Bangsa melalui Pembelajaran di Sekolah", dalam Karim Suryadi et al. (Ed.), *Potret Profesionalisme Guru dalam membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*, UPI Press.
- Salim, Peter. (1991). *Advanced English-Indonesia Dictionary*, Jakarta: Modern English Press.
- Sanjaya, Wina, (2008). *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum KTSP*. Bandung: Kencana.
- Sanjaya, Wina. (2009). *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Bandung: Kencana.
- Sardar, Ziauddin (Ed.). (2000). *Merombak Pola Pikir Intelektual Muslim*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Sardar, Ziauddin. (1987). *Masa Depan Islam*, Terj. Rahmani Astuti, Bandung: Pustaka.
- Sardar, Ziauddin. (1989). *Sains, Teknologi dan Pembangunan di Dunia Islam*, Terj. Rahmani Astuti, Bandung: Pustaka.
- Sardar, Ziauddin. (1989). *Tantangan Dunia Islam Abad 21*, Terj. AE. Priyonodan Ilyas H, Bandung: Mizan.
- Sastrapratedja, M. (1994). "Kata Pengantar" dalam Peter L. Berger, *Kabar Angin dari Langit: Makna Teologi dalam Masyarakat Modern*, Terj. JB. Sudarmanto, Jakarta: LP3ES), 1994

- Saylor, J. Galen, William M. Alexander, Arthur J. Lewis. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th Edition. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Scoring, Releigh. (1949). *Student Teaching*, Second Edition, London McGraw Hill.
- Miller, John. P. & Seller, Wayne. (1985). *Curriculum Perspectives and Practice*, New York: Longman.
- Semiawan, C.R. (1991). *Mencari Strategi Pengembangan Pendidikan Nasional Menjelang Abad XXI*. Jakarta: Grasindo.
- Shafiq, Muhammad. (1994). *Growth of Islamic Thought in North America: Focus on Isma'il Raj'i al-Faruqi*, USA: Amana Publication.
- Shalahuddin, Nadhir. (1995). "Masyarakat Awam Barat Gemar Mistik" dalam Majalah Suara Hidayatullah, Nomor 17 /VII/November, 1995.
- Sho'ub, Hasan. (1997). *Al-Islam wa Tahaddiyatul 'Ashri*, diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia dengan judul *Islam dan Revolusi Pemikiran: Dialog Kreatif Ketuhanan dan Kemanusiaan*, alih bahasa: M. Luqman Hakiem, Surabaya: Risalah Gusti.
- Silberman, Melvin L. (2001), *Active Learning: 101 Strategi Pembelajaran Aktif*, Terj. Sarjuli et.al., Yogyakarta: Yappendis.
- Sirozi, M. (1996). "Memahami Konsep Islamisasi Ilmu Pengetahuan", dalam Makalah Diskusi Mingguan, Perhimpunan Mahasiswa La Trobe Australia, tanggal 15 Desember 1996.
- Sitepu, B.P. (2000). "Otonomi Penyediaan Buku Pelajaran", dalam *Jurnal Analisis CSIS (Central for Strategic and International Studies)*, Tahun XXIX/2000.

- Skoe. E.E.A. 1998. "The Ethic of Care: Issues in Moral Development", dalam Skoe & A.L. Von der Lippe (Ed.). *Personality Development in Adolescence*. London: Routledge.
- Slater, R.O. (1993). "On Centralization and School Restructuring: A Sociological Perspective", dalam H. Beare & W. Lowe Boyd, *Restructuring School*, London: The Falmer Press.
- Slavin, Robert E., (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Smith, Samuel. (1951). *An Outline of Best Method of Study*, New York: Barnes & Noble Inc.
- Soebagjo Meno. (1994). *Hormat Kepada Tuhan dalam Sistem Pendidikan Kebijaksanaan Israel Kuno*, Jakarta: Penerbit P.T. Gra-sindo.
- Soejadmoko. (1988). *Pengaruh Pendidikan Agama Terhadap Kehidupan Sosial*, Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Soekanto, Soerjono (1991). *Sosiologi: Suatu Pengantar*, Jakarta: Rajawali Press.
- Soemanto, Wasty, dan Hendyat Soetopo. (1982). *Dasar dan Teori Pendidikan Dunia: Tantangan Bagi Para Pemimpin Pendidikan*. Surabaya: Usaha Nasional.
- Soemardi HS. (1990). "Relevansi Pendidikan Ditinjau dari Kepentingan nasional, Wilayah dan Peserta Didik", dalam *Jurnal Mimbar Pendidikan* Nomor 3 Tahun IX Oktober 1990.
- Stanton, Charles Michael. (1990). *The Higher Learning in Islam: The Classical Period A.D. 700-1300*, USA: Roman & Littlefield Publisher Inc.

- Stanton, Charles Michael. (1994). *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari, Jakarta: Logos.
- Stiles, K.E. dan Loucks-Horsley, S. (1998). *Professional Development Strategies: Professional Learning Experiences Help Teachers Meet the Standards. The Science Teacher*. September 1998.
- Subanji. (1997). *Islamisasi Ilmu Pengetahuan: Tela'ah atas Pemikiran Isma'il Raji al-Faruqi*, Tesis MA, Yogyakarta: IAIN Snan Kalijaga.
- Sulayman, Abdul Hamid Abu. (1994). *The Islamic Theory of International Relations: New Direction for Islamic Methodology and Thought*, Herndon: HIT.
- Sumargi. (1996). "Profesi Guru Antara Harapan dan Kenyataan". *Jurnal Suara Guru* No. 3-4/1996.
- Suparlan, D. Budimansyah, D. Meirawan. (2008). *PAKEM: Pembelajaran Aktif, Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan*. Bandung: Genesindo.
- Supriadi, D. (1998). *Mengangkat Citra dan Martabat Guru*. Jakarta: Depdikbud.
- Suriasumantri, Jujun S. (1991). *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer*, Jakarta: Sinar Harapan.
- Surya, H.M. (1998). "Peningkatan Profesionalisme Guru Menghadapi Pendidikan Abad ke-21". *Organisasi & Profesi. Jurnal Suara Guru* No. 7/1998.
- Suryanto & Djihad Hisyam. (2000). *Refleksi dan Reformasi Pendidikan di Indonesia Memasuki Millenium III*, Yogyakarta: Adicita.

- Suryono, Yoyon. (2000). "Arah Kebijakan Otonomi Pendidikan Dalam Konteks Otonomi Daerah", dalam *Jurnal Dinamika Pendidikan*, FIP-UNY Nomor 2 tahun VII, tahun 2000.
- Suseno, Frans Magnis. (1987). *Etika Dasar: Masalah-masalah Pokok Filsafat Moral*, Yogyakarta: Kanisius.
- Suwarno, Wiji. (2008). *Dasar-dasar Ilmu Pendidikan*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Suyata. (1998). "Perbaikan Mutu Pendidikan Transformasi Sekolah dan Implikasi Kebijakan", *Pidato Ilmiah* pada Dies Natalis XXXIV IKIP Yogyakarta, 23 Mei 1998.
- Syalabi, Ahmad. (1973). *Sejarah Pendidikan Islam*, Terj Muhtar Yahya dan Sanusi Latief, Cetakan I, Jakarta: Bulan Bintang.
- Syari'ati, Ali. (1994). *Membangun Masa Depan Islam*, Terj. Rahmani Astuti, Bandung: Mizan.
- Syarif, M.M. (1976). *Islamic and Educational Studies*, Lahore: Institute of Islamic Culture.
- Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Tafsir, Ahmad. (1992). *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Tafsir, Ahmad. (1994). *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, Bandung: Rosdakarya.
- Tafsir, Ahmad. (1996). "Permasalahan Pendidikan Islam Bagi Remaja", Makalah Seminar Nasional, (Palembang: IAIN Raden Fatah, Tanggal 18 Desember 1996).

- Teal A.M., Edward N. (Ed.) (1965), *Webster's World University Dictionary*; Washington: Publisher Company Inc.
- Team Pembina Mata Kuliah Didaktik Metodik IKIP Surabaya. (1993). *Pengantar Didaktik Metodik Kurikulum PBM*, Jakarta: Rajawali Press.
- Thaha, M. Chabib. (1988). *Pendidikan Nilai Kemanusiaan dan Ketuhanan*, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga.
- Tibawi, A.L. (1979). *Islamic Education: Its Tradition and Modernization into The Arab National System*, London: Luzac & Company Ltd.
- Tibi, Bassam. (1994). *Krisis Peradaban Islam Modern*, Terj. Yudian W. Aswin, Yogyakarta: Tiara Wacana.
- Tilaar, H.A.R. (1999). *Beberapa Agenda Reformasi Pendidikan Nasional: Dalam Perspektif Abad 21*. Cetakan II, Jakarta: Tera Indonesia.
- Titus, Harold H. (1984). *Living Issues in Philosophy*, Terj. H.M. Rasjidi, Jakarta: Bulan Bintang.
- Titus, Harold H. et.al. (1984). *Persoalan-Persoalan Filsafat*, Terj. H.M. Rasjidi, Jakarta: Bulan Bintang.
- Tirto. 2017. Jumlah Doktor Indonesia Tak Sebanding Jumlah Penduduknya, <https://tirto.id/jumlah-doktor-di-indonesia-tak-sebanding-jumlah-penduduknya-ckK9>.
- Toffler Alvin. (1992). *The Third Wave (Gelombang Ketiga)*, Terj. Sri Koesdiyantinah, Jakarta: Panjta Simpati.
- Trilling, B. dan Hood, P. (1999). *Learning, Technology, and Education Reform in the Knowledge Age or "We're Wired, Webbed, and*

- Windowed, Now What"? Educational Technology* may-June 1999.
- Tritton, A.S. (1957). *Materials on Muslim Education in The Middle Ages*, London: Luzac & Company.
- Tufail, Mian Muhammad. (tt). *Iqbal's Philosophy and Education*, Lahore: Bull Road.
- Tuhuleley, Said (Ed.). (1993). *Permasalahan Abad XXI: Sebuah Agenda*, Yogyakarta: Siperss.
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructional*. USA: The University of Chicago Press.
- Ulwan, Abdullah Nashih. (tt). *Pedoman Pendidikan Anak dalam Islam*, terj. Saifullah dan Hery Noer Aly, Bandung: Asy-Syifa.
- Umary, Burmawie. (1991). *Materia Akhlak*, Solo: Ramadhan.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 22 Tahun 1999 tentang Pemerintahan Daerah.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 25 Tahun 1999 tentang Perimbangan Keuangan Antar Pemerintah Pusat dan Daerah.
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2002), *"Toward Policies for Integrating ICTs into Education"* High-Level Seminar for Decision Makers and Policy-Makers, Moscow 2002.
- UNESCO. (2004). *Need Assessment of ICT in Education Policy Makers in Asia and The Pasipic: Toward the Development of a Toolkit for Policy Makers*. Asia and Pasific regional Beraeu for Education: Bangkok-Thailand.

- Wahyudin. (2008). *Pembelajaran dan Model-model Pembelajaran*. Bandung: UPI. Bahan Perkuliahan (tidak diterbitkan).
- Waldrip, Bruce, (2010). "Redesigning Indonesian Science Curriculum: Effective Science Teaching and Learning Through Reasoning", *Proceeding The 4th International Seminar on Science Education—Curriculum Development of Science Education in 21st Century*. 30 October 2010. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia (UPI).
- Walker, L.J., & Pitts, R.C. (1998). *Naturalistic Conceptions of Moral Maturity*. Development Psychology.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. (2003). *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed*
- Watt, William Montgomery. (1997). *Fundamentalisme Islam dan Modernitas*, Terj. Taufik Adnan Kamal, Jakarta: Srigunting.
- Wenger, Win. (2000). *Beyond Teaching and Learning*. Gaithersburg: Project-Renaissance.
- Wibowo, Udik Budi. (2000). "Pergeseran Pengelolaan Pendidikan: Dari Sentralistik ke Desentralistik", dalam *Jurnal Dinamika Pendidikan*, FIP-UNY No. 2 tahun VII, 2000.
- William, Jesse Feiring. (1959). *The Principles of Physical Education*, Seventh Edition, Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Wirt, Frederick M. & Michael W. Kirst. (1982). *School in Conflict*, Berkeley: McCutchan Publishing Corp.
- Woolfolk, Anita. (2009). *Educational Psychology: Active Learning Edition*. USA: Pearson education.
- Yusufhadi Miarso; (2004). "Menyemai Benih Teknologi Pendidikan" Prenada Media, Jakarta.

Zainuddin, M. (1992). *Ilmu dalam Perspektif Islam*, Tesis MA, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga.

Zais, Robert S. (1976). *Curriculum Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers.

Zamroni. (1993). "Sekolah sebagai Media Sosialisasi Nilai-nilai

DRAFT

BIODATA PENULIS



Abdurrahmansyah adalah anak kelima dari enam bersaudara dari pasangan Muhammad Zanzili dan Salminah. Lahir pada tanggal 13 Juli 1973 di Desa Cambai Kecamatan Namang, Kabupaten Bangka Tengah, Provinsi Kepulauan Bangka Belitung.

Pendidikan formal ditempuh di SDN No.168 Cambai-Bangka (1980-1986), SMPN Pangkalanbaru-Bangka (1986-1989), Madrasah Aliyah Pondok Pesantren Nurul Ihsan Baturusa-Bangka (1989-1992), Sarjana S1 Jurusan Pendidikan Agama Islam (PAI) pada Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang (1992-1997), Magister S2 Jurusan Pendidikan Islam pada Program Magister Studi Islam Universitas Islam Indonesia (UII), Yogyakarta (1998-2001), dan S3 pada Program Doktor Program Studi Pengembangan Kurikulum di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung (2010-2014).

Sejak 1998 diangkat menjadi dosen tetap pada Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang. Pernah menjabat sebagai Sekretaris Program Studi Diploma Dua (2001-2005), Sekretaris Program Studi PAI (2006-2008), Kepala Pusat Penjaminan Mutu IAIN Raden Fatah (2009-2010), Anggota Senat IAIN Raden Fatah (2015-2016), Wakil Direktur Pascasarjana UIN Raden Fatah (2016-2020), Ketua Program Studi Magister Studi Islam pada Pascasarjana UIN Raden Fatah (2021—2024). Pernah mengikuti program *short course* dan workshop *academic writing* di Technical University-Delpt (TU-Delpt) Nederland (2016). Melakukan lawatan ilmiah dalam rangka membimbing mahasiswa S3 pada program *colloquium* di beberapa negara yakni Singapura, Thailand, Malaysia, dan Brunei Darussalam (2016-

2020). Menghadiri Global Seminar tentang *Family Studies* di New Castle University-Australia (2018). Penulis juga berkesempatan mengunjungi beberapa negara Eropa seperti Belanda, KPerancis, Jerman, dan Belgia (2016).

Beberapa karya tulis yang telah dipublikasikan dalam bentuk buku antara lain: *Sintesis Kreatif: Pembaruan Kurikulum Pendidikan Islam Isma'il Raj'i af-Faruqi* (Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2002); *Wacana Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2003); *Rekonstruksi dan Modernisasi Lembaga Pendidikan Islam* (co-author, Yogyakarta: ar-Ruzz, 2005); *Arah Baru Studi Islam di Indonesia* (co-author, Yogyakarta: Ar-Ruzz, 2007); *Pengembangan dan Telaah Kurikulum PAI* (Palembang: Grafika Telindo, 2008); *Metodologi Pembelajaran Berbasis Active Learning* (Palembang: Grafika Telindo, 2009); *Educational Comparative in Curriculum for Active Learning Between Indonesia and Malaysia* (co-author, Bandung:UPI Press, 2011); *Pendidikan Karakter Berbasis Budaya Islam Melayu* (Palembang: Rafah Press, 2016); *Pengembangan Model Pembelajaran PAI untuk Meningkatkan Penguasaan Materi Ajar dan Aksesibilitas Bahan Bacaan pada Mahasiswa FITK UIN Raden Fatah* (Palembang, Rafah Press, 2017); *Persepsi dan Anaysis of Need Kalangan Alumni Program Magister di UIN Raden Fatah* (Palembang: Rafah Press, 2018); *Kurikulum dan Tradisi Belajar pada Sistem Pendidikan Islam Abad ke-20: Studi Terhadap Pengajaran Ulama di Sumatera Selatan* (Palembang, Rafah Press, 2019); *Dinamika Politik Pendidikan Islam: Pengalaman Indonesia* (Palembang: Rafah Press, 2019); *Kurikulum dan Tradisi belajar pada Sistem Pendidikan Islam Abad Ke-20: Studi Terhadap Pengajaran Ulama di Sumatera Selatan* (Palembang: Rafah Press, 2020); *Pengajaran Islam di Kesultanan Palembang Abad Ke-18 dan 19: Studi Terhadap Materi dan Model Pembelajaran* (Palembang: Rafah Press, 2020); *Perbandingan Pendidikan Islam: Isu-isu*

Kontemporer tentang Konsep, Kebijakan, dan Implementasi (Palembang: Grafika Utama, 2021); Kajian Teoritik dan Implementatif Pengembangan Kurikulum (Depok: Rajawali Press, 2021).

Selain itu, penulis aktif terlibat dalam kegiatan ilmiah berupa seminar dan menulis di jurnal dan telah menulis kurang lebih 30 artikel di Harian Sriwijaya Post dan Sumatera Ekspres di kota Palembang. Beberapa seminar internasional yang pernah diikuti antara lain: *International Conference on Teacher Education UPI-Bandung* (Joint of UPI-Bandung and Shizuoka University–Japan, Desember 2013); *Global Educational Supplies and Solutions Exhibition and Conference Indonesia* GESS Indonesia Joint Cooperation to ADI, September 2017); *Global Symposium: Family & Community Strengths* di University of New Castle-Australia, 2018).

Saat ini penulis beraktivitas sebagai Ketua Program Studi Magister Studi Islam di Pascasarjana UIN Raden Fatah dan pengajar pada program S1, S2, dan S3 di UIN Raden Fatah Palembang, serta melakukan kegiatan penelitian bidang pendidikan. Di samping itu, penulis juga aktif sebagai pengurus Himpunan Pengembang Kurikulum Indonesia (HIPKIN) Sumatera Selatan dan Asosiasi Dosen Indonesia (ADI) Sumatera Selatan.