

FORMAT BARU TRANSFORMASI PENDIDIKAN ISLAM

Samsuddin

STAIN Padangsidimpuan, Jl. Imam Bonjol Tapanuli Selatan,
samdin74@yahoo.com

Abstract: The role and contribution of Islam as a religion in the process of education in this country is both clear and remarkable. The contribution is so significant that many have believed that the Islamic system of education in the country has become what can be called a sub-culture within the national system of education. This paper tries to expose this in the context of the goal, the development and the core of education in Islam. The paper argues that the Islamic system of education is based on the vision of the Qur'an concerning man, his knowledge and attitude. For Islam, education is about sharpening man's mind and softening his heart. It is this premise that underlines the whole argument of the paper. The paper further shows that this vision is in a total line with the objectives and goals of our national education. The paper then speaks of what it calls the "new nationalistic form of Islamic education" in which the religious and national values are integrated. This new model of education is not only idealistic but also transformative and innovative in the context of Indonesia and is relevant vis-à-vis the demands of modernity.

Keywords: Sub-culture, Islamic education, modernity.

Pendahuluan

Prioritas utama pendidikan keagamaan, terutama pendidikan Islam, adalah terbentuknya manusia yang beriman, cerdas, kreatif, dan memiliki keluhuran budi pekerti. Untuk mengantarkan manusia pada cita-cita tersebut, misi pendidikan Islam harus mengarahkan kehidupan dan keberagamaan manusia ke arah kehidupan islami yang ideal. Jika upaya pendidikan mengalami kegagalan dalam mengantarkan manusia ke arah cita-cita manusiawi yang bersandar pada nilai-nilai ketuhanan, maka yang akan terjadi adalah tumbuhnya perilaku-perilaku negatif dan destruktif, seperti kekerasan, radikalisme,

fundamentalisme, terorisme, dan ketidakpedulian sosial, yang semuanya itu berimplikasi pada penderitaan semesta.¹

Dewasa ini berbagai perilaku-perilaku destruktif yang sering muncul di negara Indonesia merupakan akibat dari belum munculnya pribadi-pribadi cerdas, kreatif, dan berbudi luhur. Seorang yang cerdas selalu menggunakan nalarnya secara benar dan objektif dalam melihat realitas sosial. Seorang yang kreatif, mempunyai pilihan-pilihan dalam menjawab problematika kehidupannya. Seorang yang arif dan luhur budi mampu menentukan pilihan yang paling tepat dan selalu menegasi cara-cara keras dalam menyikapi dilema kehidupan. Melalui kecerdasan dan kearifan yang bersumber pada daya kritis atas nilai diri dan sosial, seseorang akan mampu memberikan sinaran yang selalu tumbuh untuk peduli pada sesama.²

Dewasa ini tidak jarang lembaga-lembaga pendidikan Islam mengalami kebuntuan dalam menciptakan pendidikan yang mencerdaskan. Problematika ini tentunya sudah dicari solusinya oleh berbagai lembaga pendidikan, namun perbaikan-perbaikan tersebut masih bersifat sporadis karena hanya sekolah/madrasah tertentu yang mampu keluar dari krisis-krisis yang ada.³

Dalam konteks inilah, pendidikan agama Islam sebagai salah satu media penyadaran umat dihadapkan pada problem bagaimana mengembangkan pola pendidikan transformatif; sebuah pola yang mampu memberikan pemahaman dan transformasi pembelajaran yang tidak saja bertumpu pada transfer pengetahuan semata, tetapi juga transfer nilai pengetahuan. Pendidikan transformatif juga menghasilkan pola pembelajaran yang tidak hanya berpusat pada guru (*teacher centered*), tetapi lebih pada pola pembelajaran yang memberikan “ruang” bagi peserta didik untuk lebih mengaktualisasikan potensi akademisnya secara maksimal.

Transformasi Pendidikan Islam: Pemetaan Awal

Istilah transformasi⁴ seringkali dihadirkan dalam wacana posmodernisme sebagai antitesis modernisme. Posmodernisme

¹ Abdul Munir Mul Khan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan dan Dakwah* (Yogyakarta: SIPRESS, 1993), 237.

² Ibid., 11.

³ Muchtar Buchori, *Transformasi Pendidikan* (Jakarta: Sinar Pustaka, 2001), 24.

⁴ Secara etimologis transformasi diartikan sebagai perubahan struktur gramatikal menjadi struktur gramatikal lainnya dengan menambah, mengurangi atau menata

sendiri diartikan oleh Anthony Giddens sebagai “sebuah estetika, sastra, politik atau filsafat sosial, yang merupakan dasar dari upaya untuk menggambarkan suatu kondisi yang berkaitan dengan perubahan pada lembaga-lembaga dan kondisi sebagai postmodernitas”.⁵ Ini berarti posmodernisme merupakan kondisi budaya yang memunculkan banyak transformasi yang mengubah *rule of the game* dalam bidang sains, sastra, dan seni. Di bidang pendidikan, transformasi berupa perubahan aturan main dalam hal aspek, praktik, dan institusi pendidikan yang bertanggung jawab dan mentransmisikan ilmu pengetahuan dan seni.

Dengan menggunakan kerangka semacam ini, bagaimana pola pendidikan Islam mampu melakukan transformasi dari praktik pendidikan yang telah ada menuju kondisi yang lebih baik, mulai dari aspek konseptualisasi hingga implementasi, seperti kelembagaan, kurikulum, strategi pembelajaran, dan penyediaan Sumber Daya Insani (SDI).

Diskursus di atas menyatakan keharusan adanya pembaruan cara pandang terhadap proses pendidikan dalam faktor-faktor pendidikan. Dalam hal tujuan, pendidikan harus diorientasikan untuk mencetak individu yang berkesadaran kenabian, yang mempunyai misi liberatif terhadap berbagai persoalan sosial yang menghimpit. Pendidikan dianggap berhasil jika mampu mencetak pribadi yang solutif terhadap persoalan lingkungan. Untuk menghasilkan pribadi yang semacam itu, berbagai elemen pendidikan harus ditinjau ulang. Kurikulum harus lebih terkait dengan *current issues* sehingga dapat memberikan bekal pengetahuan dan pengalaman kepada peserta didik tentang problem riil di masyarakat. Apabila tidak sejalan dengan konsep ini, maka strategi pendidikan di Indonesia telah mengabaikan visi pendidikan 2030; sebuah visi yang berorientasi global dan berbasis kerakyatan.⁶ Strategi pembelajaran harus diorientasikan untuk mengoptimalkan

kembali unsur-unsurnya. Lihat Tim Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional, *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (Jakarta: Balai Pustaka, 2003), 1209.

⁵ Madan Sarup, *Strukturalisme dan Postmodernisme: Sebuah Pengantar Kritis* (Yogyakarta: Jendela, 2003), 15.

⁶ St. Sularto, “Tentang Mimpi Besar Indonesia”, dalam A. Ferry Indratno (ed.), *Kurikulum yang Mencerdaskan: Visi 2030 dan Pendidikan Alternatif* (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008), 100.

setiap potensi yang dimiliki oleh peserta didik.⁷ Karena itu, evaluasi pendidikan harus lebih berpijak pada potensi kemanusiaan peserta didik, bukan *uniform* yang dipaksakan oleh pendidik. Dalam hal pengelolaan, pengelola lembaga pendidikan harus mampu menggerakkan dan mengaktifkan setiap potensi yang ada di sekitarnya untuk ikut memikirkan persoalan pendidikan. Oleh karena itu, menurut Soebagio, konsep kepemimpinan dalam pendidikan Islam memerlukan perhatian utama karena produk pendidikan yang berkualitas selalu diawali dengan kepemimpinan yang baik.⁸ Akhirnya, pendidikan tidak harus dimaknai sebagai proses yang berlangsung di ruang kelas saja, namun juga terjadi di luar kelas. Karena itu, upaya mensinergikan antara unit keluarga, sekolah, dan masyarakat perlu dilakukan.

Pendidikan Islam: Transformasi dan Pedagogi Kritis

Pedagogi kritis atau *critical pedagogy* muncul seiring dengan maraknya kajian tentang pendidikan pembebasan, pendidikan untuk kaum tertindas, yang dilontarkan oleh Paulo Freire asal Brasil.⁹ Dalam buku *Conternarratives* Colin Lankshear, Michael Peters dan Michele Knobel banyak mengulas pemikiran Freire yang mengusung tema pendidikan pembebasan. Menurut mereka, pendidikan kritis pada dasarnya bermula dari gagasan Freire. Menurut mereka ada beberapa ciri pendidikan kritis yaitu:

Pertama, pendidikan pada dasarnya merupakan bentuk kritik sosial dan kultural, bahwa semua pengetahuan pada dasarnya dimediasi oleh relasi bahasa yang dibentuk secara sosial dan historis. Oleh karena itulah salah satu tujuan pendidikan Islam adalah merekonstruksi sosial. Lembaga pendidikan Islam merupakan media yang diharapkan mampu memperbaiki dan mengkritisi berbagai persoalan yang muncul di masyarakat yang diakibatkan oleh faktor ekonomi, politik, dan budaya. Karena itu, berbagai persoalan yang berkembang dalam realitas empirik tersebut dibawa ke ruang kelas untuk dikritisi dan

⁷ Mengembangkan potensi anak dapat dilakukan melalui aspek domain, kognitif, afektif, dan psikomotorik, karena ajaran agama—menurut Raihani—tidak cukup membuat siswa dapat berhasil di era kompetitif ini. Lihat Raihani, *Kepemimpinan Sekolah Transformatif* (Yogyakarta: LKiS, 2010), 55.

⁸ Mujamil Qomar, *Manajemen Pendidikan Islam: Strategi Baru Pengelolaan Lembaga Pendidikan Islam* (Surabaya: Erlangga, 2007), 271.

⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury, 1970). Lihat juga Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury, 1973), 121.

dicarikan jalan keluar melalui proses kodifikasi konteks. Hasil pembahasan ini kemudian ditawarkan dan dilaksanakan sebagai alternatif pemecahan. Proses ini tidak akan berjalan secara maksimal jika tidak ada kesadaran kritis dari praktisi pendidikan terutama pendidik dan peserta didik.

Kedua, eksistensi seseorang sangat terkait dengan masyarakat yang lebih luas baik dalam lingkup keluarga, masyarakat, ataupun lembaga pendidikan. Artinya kesadaran seseorang pada dasarnya merupakan cermin kesadaran kolektif yang dibentuk melalui mediasi keluarga, masyarakat, sekolah, dan sebagainya.¹⁰ Karena, menurut Abuddin Nata, baik-buruknya sistem lingkungan itu saling mempengaruhi antara satu dengan yang lain. Jika seluruh komponennya berada pada lingkungan yang baik, maka kualitas pendidikan pun akan sendirinya menjadi baik.¹¹

Dalam konteks pendidikan kritis, masalahnya terletak pada kondisi seseorang yang tidak dapat mengembangkan potensi secara optimal, bahkan *mandeg* karena faktor struktural atau kultural. Sebagai contoh, seseorang yang hidup dalam struktur politik yang represif yang tidak memungkinkannya secara leluasa mengeluarkan hak berpendapat untuk mengungkapkan keinginannya, maka ia mungkin tidak menyadari bahwa dirinya sedang mempunyai permasalahan yang disebabkan oleh persoalan ekonomi atau politik yang ‘dikondisikan’ oleh pihak lain. Untuk itu, proses pendidikan adalah upaya untuk ‘menyadarkan’ seseorang tentang kondisinya yang sebenarnya.

Ketiga, fakta sosial tidak pernah dapat dipisahkan dengan ranah nilai. Ini berarti bahwa berbagai aktivitas yang terjadi dalam realitas-empirik merupakan perwujudan nilai dari sang pelaku. Karena itu, menurut paradigma ini, ada hubungan yang erat antara aktivitas dan tindakan dengan nilai, antara konsep dengan objek dan antara *signifier* dengan *signified*. Hubungan tersebut tidak selalu tetap (*fixed*) dan seringkali dimediasi oleh lingkaran produksi, konsumsi, dan relasi sosial. Untuk itu, pembacaan kritis terhadap sebuah fakta sosial harus selalu dilakukan. Sebagai contoh, terma pemberian hukuman kepada siswa dapat dimaknai secara beragam oleh berbagai pihak hanya

¹⁰ Joe L. Kincheloe dan Peter McLaren, “Rethinking Critical Theory and Qualitative Research”, dalam Norman K. Denzin and Yuonna S. Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research* (London: Sage Publication, Inc., 2000), 139-140.

¹¹ Abuddin Nata, *Manajemen Pendidikan: Mengatasi Kelemahan Pendidikan Islam di Indonesia* (Jakarta: Kencana, 2010), 160.

karena perbedaan pemahaman dan nilai yang dibangun selama ini. Bagi guru, pemberian hukuman merupakan terma yang digunakan sebagai proses memberikan *reinforcement*.¹² Karena itu, jika ada guru yang sering memberikan hukuman kepada anak didik, maka bagi masyarakat guru tersebut dikonotasikan guru yang tidak baik. Namun, bagi kalangan akademisi, pemberian hukuman berarti sebaliknya, misalnya analog dengan pemukulan bagi siswa yang melanggar aturan, anggapan ini muncul karena seringkali pemberian hukuman yang dilakukan tidak didasarkan pada usaha komunikatif guru-anak didik dalam menghukum agar jera, namun sebatas memberi hukuman *an sich*. Untuk mengatasi hal tersebut, perlu ada dialog terbuka berbagai pihak sehingga ada persamaan persepsi antara pihak sekolah dan masyarakat.

Keempat, bahasa merupakan pusat bagi formasi subjektivitas. Dalam perspektif ini kepentingan, kebutuhan, dan kecenderungan seseorang atau lembaga dimunculkan melalui media bahasa. Menurut Nurcholis Madjid, ada dua macam penafsiran tentang konsep toleransi terhadap media bahasa dan kultur, yakni penafsiran negatif dan penafsiran positif.¹³ Di sisi lain, bahasa pada dasarnya merupakan bentuk aksentuasi pemikiran seseorang yang kemudian disepakati bersama oleh masyarakat. Karena itu, sangat banyak dijumpai ragam bahasa yang digunakan masyarakat. Kata yang dimunculkan oleh sebuah komunitas belum tentu dimaknai secara persis sama oleh komunitas lain. Karena itu, seringkali dijumpai di masyarakat ada permasalahan yang muncul diakibatkan oleh perbedaan bahasa dan kultur.

Kelima, munculnya perbedaan status di kalangan anggota masyarakat baik secara ekonomi maupun sosial disebabkan oleh pemberian *privilese* secara tidak adil oleh pihak lain, seperti pihak birokrat, politisi, dan pemilik modal, karena kepentingan tertentu.¹⁴ Masalahnya, banyak anggota masyarakat yang menganggap perbedaan itu terjadi begitu saja, alami, dan niscaya. Dalam perspektif kritis,

¹² A.M. Sardiman, *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar* (Jakarta: Raja Grafindo, 1994), 93.

¹³ Penafsiran positif artinya mensyaratkan cukup dengan membiarkan dan tidak menyakiti orang, sedangkan penafsiran negatif artinya membutuhkan bantuan dan dukungan terhadap keberadaan orang/keompok lain. Lihat Nurcholis Madjid, *Pluralitas Agama* (Jakarta: Kompas, 2001), 13.

¹⁴ Freire, *Pedagogy*, 130.

munculnya perbedaan tersebut sangat mungkin disebabkan oleh perlakuan yang tidak adil karena ada banyak kepentingan. Di sisi lain perbedaan tersebut dipicu oleh karena tidak mengerti terhadap diri sendiri, tidak menunjukkan empati terhadap orang lain. Adanya empati ini memungkinkan seseorang dapat memotivasi orang lain sehingga dapat bekerja sama dengan baik.¹⁵ Untuk itu, masyarakat perlu disadarkan tentang kondisi ini. Ini tidak berarti bahwa semua anggota masyarakat harus sama, namun ketika cara mendapatkan kekayaan, status sosial, atau jabatan itu dilakukan secara wajar dan prosedural, tentu hal ini akan diterima, sebab bagaimanapun kemampuan antara satu orang dengan yang lain berbeda.

Keenam, akhirnya, dalam perspektif kritis munculnya berbagai permasalahan dan konflik di masyarakat tidak dapat dilihat hanya dari satu sisi saja,¹⁶ namun perlu mengaitkan dengan aspek lain. Sebagai contoh, persoalan ekonomi dan rasisme tidak cukup hanya dilihat dari perspektif ekonomi dan rasisme, namun perlu dikaitkan dengan politik, budaya, bahkan pemahaman terhadap ajaran agama. Memandang permasalahan dari satu segi saja sama halnya dengan menyederhanakan masalah. Proses pendidikan harus mampu melihat persoalan yang muncul di masyarakat dari banyak perspektif. Sebagai contoh, banyaknya tenaga pendidik yang “ngobjek” di luar profesi sebagai guru tidak dapat dilihat dari aspek profesionalisme dan etos kerja guru saja, namun perlu dikaitkan dengan masalah kebijakan pemerintah yang belum menghargai profesi guru, atau rendahnya penghargaan masyarakat terhadap profesi ini. Artinya pemerintah dan masyarakat harus menghargai status sosial guru dengan meningkatkan taraf kesejahteraan para guru.¹⁷

Keenam karakter pendidikan kritis di atas pada dasarnya merupakan proses transformasi peserta didik secara individual maupun sosial. Artinya, dalam perspektif pendidikan kritis munculnya ragam permasalahan yang menimpa seseorang disebabkan oleh dua faktor, yaitu internal dan eksternal. Secara internal, seseorang tersebut

¹⁵ Darmiyati Zuchdi, *Humanisme Pendidikan: Menentukan Kembali Pendidikan yang Manusiawi* (Jakarta: Bumi Aksara, 2009), 89.

¹⁶ Konflik sosial dalam masyarakat merupakan proses integrasi yang alamiyah karena masyarakat tidak selamanya bebas konflik, hanya saja, persoalan menjadi lain jika konflik sosial yang berkembang dalam masyarakat tidak lagi menjadi positif, tetapi berubah menjadi destruktif bahkan anarkis. Lihat Madjid, *Pluralitas*, 122.

¹⁷ Syaiful Sagala, *Kemampuan Profesional dan Tenaga Kependidikan* (Bandung: Alfabeta, 2009), 7.

belum mencapai kesadaran kritis yang mampu menyelesaikan persoalan yang ada dalam diri dan juga masyarakat sekitarnya.¹⁸ Hal ini merupakan cermin bahwa proses pendidikan belum sepenuhnya mengoptimalkan potensi yang dimiliki peserta didik. Untuk itu, praktik pendidikan harus diorientasikan untuk mengaktualisasikan semua potensi yang dimiliki peserta didik tanpa ada kepentingan tertentu dari pihak penguasa atau pengelola lembaga pendidikan. Di sisi lain, secara eksternal, munculnya problem yang menimpa seseorang karena faktor dari luar, misalnya ketidakadilan sosial, kepentingan politik, kepentingan ekonomi, atau kultur yang kurang menguntungkan. Nurcholis Madjid mengakumulasi faktor ini dengan tiga dimensi bergeraknya sebuah konflik, yaitu *setting history*, *political conditioning*, dan *setting cultural*.¹⁹ Untuk itu, seseorang tersebut harus disadarkan melalui proses pendidikan di mana ada proses refleksi dan aksi. Refleksi dilakukan untuk membahas dan mencari alternatif pemecahan terhadap problem realitas di ruang kelas, sementara aksi merupakan tindak lanjut dari proses refleksi tersebut ke luar kelas.

Dikaitkan dengan paradigma dalam ilmu-ilmu sosial, pendidikan kritis pada dasarnya satu alur dengan paradigma *transformatif*, bukan *positivistik* atau *interpretif*. Paradigma postivistik mencakup positivisme, neo-positivisme, positivisme metodologis, dan positivisme logis, sementara paradigma *interpretif* mencakup interaksionisme-simbolis, fenomenologi, etnometodologi, hermeneutika, psikoanalisa, etnologi, etnografi, dan sosiolinguistik, dan paradigma transformatif mencakup sosiologi kritis, *conflict school of thought*, Marxisme, dan feminisme. Ketiga paradigma tersebut mempunyai perbedaan dalam memandang realitas, manusia, dan ilmu pengetahuan. Dalam paradigma transformatif realitas merupakan sesuatu yang kompleks, apa yang tampak sebenarnya belum menggambarkan realitas sesungguhnya, sebab realitas diciptakan oleh manusia, bukan dikondisikan oleh alam.

Di balik yang “tampak” terdapat banyak ketegangan karena ada banyak kepentingan dari pelaku. Pandangan ini berbeda dengan paradigma *positivistik* yang beranggapan bahwa realitas bersifat

¹⁸ Zuchdi, *Humanisme*, 125.

¹⁹ *Setting history* berarti memahami sesuatu yang umumnya merupakan kronologis hitam-putih, *setting political conditioning* berarti potensi konflik yang berada pada wilayah politik dan kekuasaan, dan *setting cultural* berarti sikap masyarakat dalam menghadapi sesuatu menjadi paternalis dan bukan fanatik. Lihat Madjid, *Pluralitas*, 101.

objektif, dipersepsi melalui indera, dipersepsi secara seragam oleh semua orang, dan diatur berdasarkan hukum eksternal. Sementara itu, bagi paradigma *interpretif*, realitas bersifat *subjektif*, berada dalam pikiran orang dan ditafsirkan secara beragam oleh setiap orang. Dalam hal inilah Kohlberg, sebagaimana yang disinyalir oleh Darmiyati, menyatakan bahwa konsistensi dalam bernalar dalam mengambil keputusan ketika menghadapi kondisi dilematis disebut dengan “perkembangan moral”. Tahapan ini merupakan perbedaan kualitatif dalam berpikir.²⁰

Arah Baru Pendidikan Islam di Indonesia

Secara konseptual pendidikan Islam sebenarnya sudah cukup kaya sebab ingin membentuk pribadi Muslim sempurna dan mendapatkan kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat, meskipun lebih cenderung normatif.²¹ Sebab, dalam realitasnya, praktik pendidikan Islam cenderung ‘*idealistic*’ dan kurang bersentuhan dengan problem realitas-empirik. Hal ini antara lain disebabkan oleh adanya anggapan bahwa segala aktivitas hidup umat Islam, termasuk pendidikan dan saintis, harus didasarkan pada wahyu yang *given* dari Tuhan dalam pengertian harfiah sehingga cenderung kurang melihat aspek realitas yang empiris dan dikotomis. Padahal seperti yang dikemukakan Nasr bahwa berbagai cabang ilmu atau bentuk-bentuk pengetahuan di pandang dari perspektif Islam pada akhirnya adalah satu.²²

Karena itu, wajar jika formulasi tentang konsep pendidikan Islam relatif idealis dan kurang ‘membumi’, kurang bersentuhan dengan problem realitas. Padahal, sosok Nabi sendiri yang dijadikan sebagai model bagi pendidikan Islam jelas-jelas terlibat langsung dalam penyelesaian problem di masyarakat.

Karena itu juga, jika paradigma pendidikan di Indonesia diterima dengan beberapa penyesuaian, maka, menurut Mujamil Qomar, yang perlu dicarikan solusi dari orientasi pengelolaan pendidikan Islam adalah tindak lanjut praksis, mulai dari perumusan orientasi pendidikan Islam, pembaruan kurikulum, penyiapan sumber daya manusia, diversifikasi strategi pembelajaran, perubahan model evaluasi, evaluasi kebijakan, dan perubahan manajemen di lembaga

²⁰ Zuchdi, *Humanisme*, 12.

²¹ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Jakarta: Logos, 1999), 90-93.

²² *Ibid.*, xii.

pendidikan mulai dari tingkat dasar sampai pendidikan tinggi.²³ Berbagai komponen ini perlu dikaji secara terpadu, simultan, dan komprehensif. Hal ini tidak hanya menjadi tanggung jawab praktisi pendidikan Islam saja, namun semua *stakeholder* pendidikan di Indonesia harus dilibatkan, mulai dari tenaga kependidikan di lembaga pendidikan formal, peserta didik, alumni, pengguna alumni, orang tua, tokoh masyarakat, kalangan LSM, akademisi, dan pejabat pemerintah terkait. Sebab, proses pendidikan tidak dapat berjalan secara linier dan monolitik, namun secara sirkular dan melibatkan banyak komponen.

Dalam hal orientasi, pendidikan Islam seharusnya tidak sekedar membentuk kesalehan individual semata, atau kesadaran mistik dalam perspektif Muhammad Iqbal, namun harus membentuk kesalehan sosial juga. Sebagaimana disinyalir Iqbal pada awal abad ke-20 dan hingga sekarang masih terasa, umat Islam di dunia Timur cenderung mengedepankan kesadaran mistik dan kesalehan individual yang diibaratkan dengan larut dengan tasbih, yang penting selamat di akhirat, sementara problem sekitar tidak begitu dipikirkan.²⁴ Untuk itu, menurut Azyumardi Azra orientasi pendidikan harus diarahkan untuk dapat menjawab kebutuhan dan tantangan yang muncul dalam masyarakat sebagai konsekuensi dari perubahan.²⁵ Akhirnya membentuk individu Muslim yang mempunyai kesadaran kenabian dengan karakter emansipatif, liberatif dan transendental yang mampu membaca problem empirik di sekitarnya sehingga ia mampu terlibat dalam penyelesaian problem. Tetapi, di sisi lain, dia juga mampu menyelesaikan setiap problem yang menimpanya.

Perubahan orientasi perlu segera diimbangi dengan perubahan kurikulum yang akan dibekalkan kepada setiap peserta didik. Sebagaimana dirumuskan oleh al-Attas, bahwa kurikulum pendidikan Islam dikonstruksi berdasarkan ajaran al-Qur'an dan Sunnah, namun harus didialogkan dengan problem realitas sehingga muatannya dinamis sesuai dengan konteks waktu dan tempat.²⁶ Dalam pengertian ini, sebenarnya perubahan kurikulum dapat dilakukan kapan saja, tanpa menunggu jangka waktu tertentu. Sebab, ketika problem dan

²³ Qomar, *Manajemen*, 47.

²⁴ KG. Saiyidain, *Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan* (Bandung: Diponegoro, 1981), 51.

²⁵ Azra, *Pendidikan*, 57.

²⁶ Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmy, et al. (Bandung: Mizan, 2003), 266.

tantangan yang dihadapi oleh masyarakat berbeda dan berubah, maka harus diikuti oleh perubahan kurikulum jika tidak ingin tertinggal dengan perubahan. Kurikulum dalam perspektif pendidikan di Indonesia harus selalu mendialogkan teks dan konteks, antara normatif dan historis. Karena itu, akan selalu ada upaya kontekstualisasi teks sehingga mampu menjawab problematika kekinian.²⁷ Dalam pandangan Freire, akan selalu ada proses kodifikasi konteks dan dekodifikasi. Kodifikasi konteks berarti mendialogkan, mendiskusikan dan mencari alternatif pemecahan terhadap problem yang berkembang di masyarakat ke dalam ruang kelas. Hasil rumusan alternatif ini kemudian dibawa ke masyarakat sebagai sebuah tawaran pemecahan. Dengan demikian, ada proses refleksi di ruang kelas dan proses aksi di luar kelas secara ekstensif. Ketika problem yang ada di masyarakat berkembang, maka perlu ada kodifikasi kembali dan begitu seterusnya.

Hanya saja, sebagaimana disinyalir oleh Fazlur Rahman, umat Islam harus melihat kandungan teks al-Qur'ân dan Sunnah secara hermeneutis, atau pencarian tentang moral ideal yang terkandung dalam teks al-Qur'ân. Ini hanya dapat dilakukan jika umat Islam melakukan kritik sejarah terhadap diturunkannya kitab tersebut. Untuk itu, Rahman menawarkan teori *double movement* untuk dapat menangkap prinsip dan moral ideal dalam al-Qur'ân.²⁸ Dalam pandangannya, sejak dulu sampai akhir zaman, teks al-Qur'ân tetap, namun formulasi untuk pembumiannya dinamis tergantung problem yang berkembang di masyarakat.

Berdasarkan pemikiran tersebut, kurikulum dalam pendidikan Islam di Indonesia, apa pun nama pengetahuan yang akan diajarkan, mengharuskan ada perpaduan secara dinamis antara teks dan konteks. Untuk itu, paradigma *contextual teaching and learning*²⁹ perlu diterapkan, artinya setiap materi yang disampaikan oleh pendidik harus bermakna bagi peserta didik. Apa yang dipelajari di dalam kelas harus selalu dikaitkan dengan problem dan konteks keseharian yang dihadapi

²⁷ Qomar, *Manajemen*, 151.

²⁸ Widodo Supriyono, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Tokoh Klasik dan Kontemporer* (Semarang: Pustaka Pelajar, 1999), 226.

²⁹ *Contextual Teaching and Learning*, atau disingkat dengan CTL, adalah strategi pembelajaran yang menekankan kepada proses keterlibatan siswa secara penuh untuk menemukan materi yang dipelajari dan dihubungkan dengan kehidupan nyata. Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses* (Jakarta: Kencana, 2008), 255.

peserta didik. Sebagai contoh, ketika berbicara tentang kerusakan lingkungan, harus ada dialog antara teks al-Qur'ân dengan problem lingkungan yang ada di sekitar sekolah yang bersangkutan. Jika sekolah itu bertempat di Kalimantan, maka perlu dikaitkan dengan kasus *illegal logging* atau pembakaran hutan. Untuk di Riau misalnya, kasus-kasus dan isu *illegal logging* atau pembakaran hutan ini menjadi relevan untuk diangkat. Karena itu, dalam kurikulum ini harus lebih banyak memasukkan problem dan kearifan lokal.

Perubahan orientasi dan kurikulum tersebut, juga harus diimbangi dan dibarengi dengan penyiapan sumber daya manusia yang mampu mengimplementasikan orientasi dan kurikulum itu dalam konteks praksis, maksudnya kurikulum berorientasi pada kebutuhan serta kemampuan anak, terpadu, sistemik, dan ekologis.³⁰ Dalam sebuah adagium Arab dikenal *al-mudarris abamm min al-mâddah wa al-tarîqah* yang artinya “sebaik apa pun materi dan strategi pembelajaran, jika tidak dipahami oleh pendidik, maka tidak akan berjalan secara maksimal”. Untuk itu, perubahan *mindset* di kalangan praktisi pendidikan perlu dilakukan segera. Yang perlu dicermati bahwa merubah kultur berpikir tidak semudah merubah struktur. Jika perubahan struktur dapat dilakukan dalam hitungan hari bahkan jam, maka perubahan kultur (berpikir) memerlukan waktu cukup lama, tidak hanya tahunan bahkan generasi.³¹ Tidak mengherankan jika dalam kenyataan telah terjadi perubahan struktur (pemerintahan dan pengelola lembaga pendidikan), namun belum ada perubahan kultur. Sebab, orang yang menjalankan struktur baru tersebut masih sama dengan kultur lama.

Dalam pendidikan Islam transformatif, sumber daya manusia pertama yang harus dibenahi adalah pendidik. Pembenaan dimaksud bisa saja dalam sektor penguatan akademik, penguatan ekonomi, dan penguatan *inspirerend*.³² Ini tidak berarti yang lain tidak perlu dibenahi. Namun, para pendidiklah yang menjadi ujung tombak (*avant garde*) terjadinya perubahan. Sebab, mereka yang selalu terlibat langsung dengan peserta didik dan yang mengimplementasikan kurikulum. Ini berarti, berhasil tidaknya sebuah rumusan dan konsep kurikulum dalam konteks praktis sangat ditentukan oleh faktor pendidik.

³⁰ Jusuf Amir Faisal, *Reorientasi Pendidikan Islam* (Jakarta: Gema Insani Press, 1995), 113.

³¹ Sagala, *Kemampuan*, 159.

³² Buchori, *Transformasi*, 25.

Semakin berkualitas pendidik, semakin berhasil dalam membawa perubahan.

Dikaitkan dengan implementasi Kurikulum 2004 yang terkenal dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), sosok pendidik sangat diharapkan untuk keberhasilan kurikulum baru tersebut. Sebab, dalam pengelolaan kurikulum yang berujung pada pengembangan KTSP dan penjabaran silabus dan materi pembelajaran dari rumusan kompetensi minimal yang ditetapkan oleh pemerintah pusat lebih diserahkan kepada pihak sekolah/madrasah, khususnya pendidik.³³ Dalam hal ini mereka dapat bekerja sama dengan berbagai pihak terkait seperti kepala sekolah, akademisi di perguruan tinggi dan tokoh masyarakat, namun yang menjadi inisiator adalah pendidik.

Posisi pendidik semakin penting mengingat penjabaran materi sangat diserahkan ke tiap wilayah, bahkan lembaga pendidikan, untuk mengembangkannya tergantung kebutuhan. Hal ini didasari oleh prinsip pengelolaan KBK 'kesatuan yang utuh dalam kebijakan dan keragaman dalam pelaksanaan.' Karena itu, sangat dimungkinkan adanya perbedaan implementasi dan pengembangan antara satu wilayah dengan wilayah lain.³⁴ Bahkan, dalam satu wilayah pun sangat dimungkinkan adanya keragaman implementasi antara satu lembaga pendidikan dengan lembaga pendidikan lain. Untuk itu, diperlukan pendidik yang mampu menerjemahkan dan menjabarkan kompetensi dasar sesuai dengan kondisi wilayah dan sekolah.

Pendidik bukan lagi menjadi satu-satunya sumber belajar, sebab apa pun dapat dijadikan sebagai sumber belajar selama mendukung pencapaian hasil belajar. Sumber belajar yang dirancang secara khusus, seperti miniatur *ka'bah*, masjid, atau piramida, ataupun sumber belajar yang tinggal memanfaatkan seperti praktisi perbankan, politisi, tokoh masyarakat, sungai, internet, radio, dan surat kabar, mempunyai fungsi yang sama dalam mengoptimalkan pencapaian hasil belajar peserta didik. Wina Sanjaya mengatakan, hal ini menuntut pendidik untuk semakin aktif dan kreatif dalam proses pembelajaran jika tidak ingin ketinggalan dengan peserta didiknya yang dapat belajar dari banyak sumber. Berdasarkan pemikiran tersebut, dalam konteks pendidikan

³³ E. Mulyasa, *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2007), 146.

³⁴ Masnur Muslich, *KTSP: Pembelajaran Berbasis Kompetensi dan Kontekstual* (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), 27.

kritis diperlukan tenaga kependidikan yang mempunyai pengetahuan dinamis tentang strategi pembelajaran.³⁵

Proses pembelajaran harus mampu mengoptimalkan segenap potensi peserta didik dengan cara melibatkan mereka secara fisik dan mental dalam setiap pembelajaran. Untuk itu, strategi pembelajaran yang diterapkan pendidik harus mempertimbangkan setiap kecenderungan tipe belajar setiap peserta didik, apakah tipe somatik, auditif, visual, atau intelektual. Peserta didik yang mempunyai kecenderungan somatik tidak akan maksimal dalam belajarnya jika pendidik menggunakan strategi belajar dengan ceramah, sebab metode ini hanya cocok bagi peserta didik dengan tipe belajar auditif. Tipe somatik hanya cocok jika pendidik menggunakan strategi yang membuat peserta didik terlibat secara fisik (*learning by doing*).³⁶

Begitu juga, peserta didik dengan tipe belajar visual akan tepat dan maksimal jika pendidik menggunakan strategi pembelajaran dengan contoh-contoh visual atau gambar, sementara peserta didik dengan tipe belajar intelektual akan tepat jika menggunakan strategi pembelajaran dengan penalaran.

Di sisi lain, menurut Tilaar, seorang pendidik harus mampu menguasai metode pembelajaran, kritis mencermati persoalan kebijakan yang tidak tepat, sampai persoalan yang menimpa dirinya sebagai seorang pendidik.³⁷ Hal ini dilakukan agar pendidik, atau guru, tidak hanya menjadi sosok manusia yang fatalis dan pasif karena dikenal sebagai pahlawan tanpa tanda jasa atau sosok Umar Bakri yang lugu dan sederhana. Dalam perspektif kritis, kesederhanaan pendidik tentu masih sangat relevan tetapi tanpa mengabaikan peran dia yang harus kreatif dan kritis dalam menyelesaikan persoalan pendidikan.

Sejalan dengan itu Syaiful Sagala mengatakan masalah guru dan pendidikan harus bisa membantu peserta didik untuk dapat memperoleh pembinaan yang sesuai dengan bakat dan potensi anak dan tidak hanya diserahkan kepada para akademisi di perguruan tinggi

³⁵ Sanjaya, *Strategi*, 21.

³⁶ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation and Intellectual Tradition* (London: The University of Chicago Press, 1982), 15.

³⁷ H.A.R Tilaar, *Standarisasi Pendidikan Nasional: Suatu Kajian Kritis* (Jakarta: Rineka Cipta, 2006), 90.

atau pengambil kebijakan saja, namun dia juga harus berperan aktif dalam menyelesaikannya dengan kemampuan yang dimiliki.³⁸

Berdasarkan elaborasi singkat tersebut tampak bahwa diversifikasi strategi pembelajaran oleh pendidik mutlak diperlukan mengingat dalam satu kelas terdapat banyak peserta didik yang mempunyai banyak kecenderungan tipe belajar. Hal ini sangat dipengaruhi oleh tujuan pembelajaran, kondisi peserta didik, waktu, fasilitas, dan pendidik. Yang jelas, untuk konteks pendidikan kritis, strategi pembelajaran diabdikan untuk mengoptimalkan potensi peserta didik, bukan untuk memenuhi harapan pendidik dan menghabiskan materi pembelajaran. Pendidik dituntut mengajar peserta didik untuk selalu dalam proses pencarian ilmu yang kritis dan dinamis, agar dia tidak terjebak pada *context of justification*, namun *context of discovery*.

Perubahan lain yang perlu dilakukan jika pendidikan kritis diterapkan adalah konsep evaluasi. Oleh karena itu Ngalim Purwanto menyebutkan evaluasi harus dimaknai sebagai proses merencanakan dalam upaya untuk mengetahui sejauh mana proses pembelajaran yang dilakukan di sekolah mampu mengoptimalkan potensi yang dimiliki oleh setiap peserta didik.³⁹ Karena potensi yang dimiliki peserta didik tidak tunggal, maka sasaran evaluasi juga tidak boleh tunggal. Evaluasi harus bertolak dari keragaman potensi yang dimiliki setiap peserta didik. Karena itu, evaluasi yang selama ini lebih melihat pada beberapa mata pelajaran tertentu, seperti mata pelajaran yang di-UN-kan, dalam perspektif pendidikan kritis adalah tidak tepat. Sebab, yang dihargai hanya beberapa mata pelajaran saja, belum semua mata pelajaran. Ini sama saja hanya menghargai salah satu potensi yang dimiliki peserta didik.

Idealnya, setiap potensi dan kecenderungan peserta didik dihargai. Menurut Gardner, sebagaimana yang dikutip oleh Suharsono, peserta didik paling tidak mempunyai delapan kecenderungan, yang kemudian dia jelaskan menjadi ragam kecerdasan (*multiple intelligence*), yaitu cerdas angka, kata, ruang, irama, fisik, interpersonal, intrapersonal, dan alam.⁴⁰ Dalam perspektif ini, jika selama ini prestasi anak hanya dilihat

³⁸ Sagala, *Kemampuan*, 6.

³⁹ Dalam makna lain, evaluasi merupakan proses sistemik yang dilakukan secara berkesinambungan untuk menentukan kebijakan tertentu kepada pengembangan bakat dan potensi anak. Lihat M. Ngalim Purwanto, *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), 5

⁴⁰ Suharsono, *Mencerdaskan Anak* (Depok: Inisiasi Press, 2001), 35.

dari mata pelajaran matematika saja, sebenarnya ini baru melihat satu jenis kecerdasan, yaitu cerdas angka, padahal tidak semua peserta didik mempunyai kecenderungan ini. Untuk itu, dalam perspektif pendidikan kritis, Gardner menekankan bahwa “setiap jenis kecerdasan ini harus diapresiasi dan dioptimalkan, sehingga setiap kecenderungan anak diperhatikan”.⁴¹ Dalam jangka panjang, Garret sebagaimana yang dikutip oleh Samsuddin dalam bukunya *Kecerdasan Emosional*, seorang anak didik tidak akan ada yang merasa minder hanya karena ia tidak cerdas angka, padahal ia cerdas kata atau cerdas fisik. Selain itu, tidak ada peserta didik yang merasa ‘di atas angin’ dibandingkan teman-teman yang lain hanya karena dia mempunyai kecerdasan angka.⁴²

Berbagai agenda perubahan dalam praktik pendidikan berperspektif kritis tersebut tidak akan berjalan maksimal tanpa adanya dukungan politik dari pihak pemerintah. Untuk konteks keindonesiaan, perubahan manajemen pemerintahan dari sentralisasi ke desentralisasi mengharuskan pemerintah (pusat) mengondisikan berbagai aturan yang memungkinkan berjalannya konsep otonomi terutama dalam bidang pendidikan. Dalam manajemen baru ini, pemerintah pusat tidak lagi menjadi pemegang otoritas pembuatan kebijakan, apalagi sampai pembuatan juklak dan juknis. Pemerintah hanya membuat rambu-rambu yang bersifat global. Untuk itu, perlu ada evaluasi kebijakan dalam bidang pendidikan, mana kebijakan yang memberikan ruang bagi praktisi pendidikan untuk kreatif dan mana kebijakan yang menghambat dan mengekang.

Dalam konteks otonomi, kreativitas masyarakat, khususnya pengelola lembaga pendidikan sangat diperlukan. Sebab, merekalah yang paling tahu kebutuhan dirinya. Untuk itu, pengembangan lembaga pendidikan sangat ditentukan oleh pengelola lembaga pendidikan, khususnya kepala sekolah. Munculnya konsep manajemen berbasis sekolah dalam perspektif TQM (*Total Quality Management*),⁴³ merupakan wujud keleluasaan pihak sekolah untuk merumuskan arah

⁴¹ Ibid.

⁴² Samsuddin, *Kecerdasan Emosional: Membangun Paradigma Mengasuh Anak dalam Keluarga Muslim* (Padang: Rois Multimedia, 2013), 9.

⁴³ Istilah Manajemen Berbasis Sekolah pertama kali muncul di Amerika Serikat ketika masyarakat mulai mempertanyakan relevansi pendidikan dengan tuntutan dan merupakan paradigma baru pendidikan yang memberikan otonomi luas pada tingkat sekolah dalam kerangka kebijakan pendidikan Nasional. Lihat Abdullah Fajar, *Manajemen Berbasis Sekolah* (Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga, 2000), 24.

kebijakannya sendiri sesuai dengan kebutuhan riil, bukan ditentukan dari atas. Untuk memenuhi kebutuhan tersebut, dia harus mampu mengatur potensi yang ada di sekitarnya, untuk itu harus mampu mensinergikan peran dan potensi para *stakeholder* pendidikan.

Paradigma Baru Pendidikan Islam di Indonesia

Mengacu kepada deskripsi masyarakat Indonesia di masa kini dan di masa yang akan datang, dapat diajukan gagasan bahwa untuk mencapai masyarakat yang menghormati nilai-nilai demokrasi, tidak dapat dipungkiri lagi, sistem pendidikan Indonesia hendaknya diarahkan menuju paradigma pendidikan yang berakar pada pendidikan demokratis⁴⁴ dengan mengadopsi demokrasi pembelajaran melalui pendidikan progresif futuristik. Pendidikan demokrasi dapat dikembangkan melalui konteks yang bersifat lokal dan universal. Selanjutnya Tilaar menyampaikan bahwa nilai-nilai lokal dan universal pendidikan demokrasi tersebut dapat menciptakan insan mandiri dan bertanggung jawab dan selanjutnya akan dapat memenuhi harapan dan kebutuhan unsur-unsur kebudayaan bangsa Indonesia untuk tetap *survive* dalam kehidupan global dan untuk mempertahankan dan mengembangkan identitas kebudayaan sendiri.⁴⁵ Konteks lokal, berarti bahwa terdapat nilai-nilai demokrasi khas masyarakat Indonesia yang perlu dikembangkan untuk menetapkan identitas bangsa. Konteks universal, berarti nilai-nilai demokrasi yang ada dan diakui oleh sebagian besar penduduk dunia dapat diterima sebagai suatu kebenaran melalui proses akulturasi dan transformasi dengan kebudayaan asli di Indonesia.

Dalam rangka mengatasi kelemahan-kelemahan pendidikan esensial dan behavioristik, sistem pendidikan hendaknya menerapkan paradigma pendidikan progresif futuristik. Terdapat tiga pilar utama pendidikan progresif, yaitu 1) Pendidikan berpusat pada anak. Pendidikan ini akan mengembangkan kemampuan individu kreatif mandiri, dan mengembangkan secara optimal potensi-potensi anak, 2) Peran pendidikan untuk rekonstruksi dan pembaruan sosial. Peran ini akan menciptakan masyarakat demokrasi, masyarakat ilmiah, dan perkembangan menuju masyarakat industri, dan 3) Konsep

⁴⁴ Masyarakat cerdas adalah masyarakat inklusif yang dapat melihat secara jernih segala keputusan yang diambil, oleh karena itu arah baru pendidikan Islam di Indonesia harus mempunyai nilai-nilai demokrasi. Lihat Tilaar, *Standarisasi*, 120.

⁴⁵ *Ibid.*, 123.

eksperimentasi dalam pendidikan.⁴⁶ Konsep ini akan mengembangkan kemampuan keterbukaan, dan akuntabilitas konsep ini dapat dijumpai melalui penerapan *inquiry-based learning, problem solving, problem based learning, project based learning, cooperative learning, conceptual change instruction*.⁴⁷

Penerimaan nilai-nilai asing dalam pendidikan Indonesia hendaknya berdasarkan pada prinsip seleksi asimilasi dengan muatan lokal atau nilai-nilai lokal. Dalam proses seleksi tersebut, terjadi proses dialektika dengan nilai-nilai lokal. Pada tahap akhir, proses dialektika tersebut akan menghasilkan sintesis berupa konvergensi nilai asing dan nilai kepribadian dasar. Secara praktis, nilai-nilai progresif yang bersifat global dapat disandingkan dengan nilai-nilai keindonesiaan yang menunjukkan identitas unik bangsa Indonesia. Demikian pula konsep progresif tentang fungsi pendidikan sebagai agen pembaruan sosial seharusnya disesuaikan dengan kondisi sosiologis masyarakat Indonesia. Konsep progresif itu dapat dipertemukan dengan konsep tri pusat pendidikan Ki Hajar Dewantara: keluarga, sekolah, masyarakat, dan pusat pendidikan lainnya, yakni lembaga pendidikan media massa.⁴⁸

Untuk mengantisipasi tidak terjadinya konflik global antar-budaya, maka diperlukan paradigma pendidikan antar-budaya selanjutnya lazim disebut pendidikan multikultural.⁴⁹ Pendidikan ini akan menciptakan generasi-generasi baru yang tidak terkungkung oleh perspektif nasional, rasial, etnik, dan teritorial. Lewat pendidikan antar-budaya, perspektif-perspektif tersebut akan direduksi menjadi pandangan-pandangan yang lebih sesuai dengan realitas-realitas dan

⁴⁶ Ibid., 126.

⁴⁷ Rahman, *Islam*, 61.

⁴⁸ Konsep tri pusat pendidikan oleh Ki Hajar Dewantara berawal dari kekecewaannya terhadap pendidikan Indonesia bercorak kolonial. Oleh karena itu, untuk memberikan pencerdasan pendidikan harus tersebar di kalangan masyarakat. Lihat I. Jumhur dan Dana Suparta, *Sejarah Pendidikan* (Bandung: Bina Ilmu, 1976), 174.

⁴⁹ Pendidikan multikultural berawal dari pemikiran tentang pluralitas keagamaan pada masa-masa pencerahan Eropa pada abad 18 M. sebagai masa awal gerakan pemikiran modern di Eropa. Maksud dari pendidikan multikultural sebagai arah baru pendidikan Islam adalah merupakan sistem pendidikan Islam yang memperhatikan dan menghargai keragaman kultur serta menjadikan semua keragaman yang ada sebagai aset dan potensi yang mendukung ke arah tercapainya tujuan pendidikan. Lihat Dody S. Truna, *Pendidikan Agama Islam Berwawasan Multikulturalisme* (Jakarta: Kemenag RI, 2010), 68.

tuntutan internasional sekaligus global. Dody menyebutkan pendidikan antar-budaya dapat berwujud formal, non-formal, atau informal. Pelajaran bahasa asing, studi etnik, komunikasi antar-budaya, adalah bidang-bidang studi yang cukup penting diajarkan di sekolah dan di perguruan tinggi.⁵⁰ Di samping itu, program pertukaran siswa, mahasiswa, ilmuwan, artis, dan olahragawan juga merupakan kurikulum pendidikan antar-budaya. Media massa juga merupakan sarana untuk memasyarakatkan nilai-nilai universal ini, melalui berita, ulasan, *feature*, pandangan mata, dan sebagainya. Demikian pula, buku-buku khususnya yang memuat pengetahuan tentang budaya negara-negara bangsa lain, meliputi adat istiadat, kebiasaan-kebiasaan, dan perilaku komunikasi mereka sangat penting dijadikan kurikulum.

Dalam pematangan penajaman konsep pendidikan multikultural kita harus memperhatikan wacana yang disebutkan oleh Muslikhoh dengan menguraikan lima dimensi pendidikan multikultural, yaitu:

1. Integrasi pendidikan dengan kurikulum
2. Konstruksi ilmu pengetahuan
3. Penguatan prasangka
4. Pedagogik kesetaraan antara manusia
5. Pemberdayaan budaya sekolah.⁵¹

Dalam konteks keindonesiaan penguatan pendidikan multikultural dapat dilakukan dengan mengimplementasikan usaha sebagai berikut:

Pertama, penggunaan bahasa nasional di forum-forum resmi, *Kedua*, sajian kebudayaan ditayangkan secara adil melalui media elektronik, khususnya televisi, dan forum-forum internasional. *Ketiga*, sosialisasi yang merata di lembaga-lembaga pendidikan dan kantor-kantor pemerintah dan swasta, dengan menerima siswa atau mahasiswa dan pegawai yang cakap tanpa memperdulikan apa suku mereka. *Keempat*, kontak antar-suku melalui pertukaran pemuda, pelajar, mahasiswa, pegawai, guru, dan dosen antar-propinsi, paling tidak untuk satu periode tertentu. *Kelima*, perkawinan antar-suku sepanjang orang-orang yang berbeda suku tersebut mempunyai kecocokan dalam segi-segi penting, misalnya dalam agama. *Keenam*, pembangunan daerah yang merata oleh pemerintah, dengan

⁵⁰ Ibid., 90.

⁵¹ Muslikhoh, *Quo Vadis Pendidikan Multikultural* (Salatiga: STAIN Salatiga Press, 2007), 75.

mencegah adanya kemungkinan daerah yang sebagian maju dan sebagian lagi termarjinalkan.⁵²

Untuk memajukan popularisasi pendidikan, maka paradigmanya adalah (1) menyesuaikan model pendidikan dan pelatihan dengan kebutuhan rakyat banyak seraya meningkatkan mutunya, (2) meningkatkan partisipasi keluarga dan masyarakat dalam penyelenggaraan, investasi, dan evaluasi pendidikan, dan (3) meningkatkan investasi pendidikan melalui sektor pemerintah.⁵³ Implementasi paradigma ini adalah melalui program-program (1) mengembangkan dan mewujudkan pendidikan berkualitas, (2) menyelenggarakan pendidikan guru dan tenaga kependidikan yang bermutu, (3) menciptakan SDM pendidikan yang profesional dengan penghargaan yang wajar, (4) menanggulangi putus sekolah akibat krisis melalui perbaikan organisasi pelaksanaan penyaluran bantuan, dan (5) meningkatkan kesejahteraan guru dan tenaga kependidikan lainnya, sehingga dapat memotivasi peningkatan kinerja mereka secara optimal. Peningkatan kinerja guru dan tenaga kependidikan lainnya tersebut juga harus diberikan peluang melalui praktik-praktik penyegaran akademik, seperti penataran, kursus singkat, studi banding, dan kunjungan singkat dalam dan luar negeri.⁵⁴

Pendidikan Islam di Indonesia diharapkan juga memusatkan perhatian pada upaya peningkatan sistematisasi pendidikan. Paradigmanya adalah (1) menitikberatkan pengembangan dan pembinaan ketakwaan dan akhlaq terpuji serta pemberdayaan lembaga pendidikan Islam dengan pemberian otonomi yang luas, (2) memperkuat kecerdasan dan kemampuan anak didik serta mengembangkan sistem pendidikan Islam yang terbuka bagi segenap dipersivitas yang ada di Indonesia, (3) memajukan ilmu pengetahuan dan teknologi beserta aksiologi dan aplikasinya, (4) meningkatkan kualitas hidup, dan (5) memperluas pandangan hidup.⁵⁵

Sejalan dengan itu dalam pendidikan transformatif yang berbasis pendidikan multikultural program-program pendidikan Islam hendaknya difokuskan pada pengembangan melalui program seperti modernisasi administratif, diferensiasi struktural, dan ekspansi kapasitas. Untuk mewujudkan program ini ada beberapa hal yang

⁵² Truna, *Pendidikan*, 130.

⁵³ Wan Daud, *Filsafat*, 260.

⁵⁴ *Ibid.*, 266.

⁵⁵ Faisal, *Reorientasi*, 118-119.

harus dipertimbangkan, antara lain: perubahan sistem nilai, *output* politik, *output* ekonomi, *output* sosial, dan *output* kultural.⁵⁶

Dengan demikian perlu agenda besar transformasi pendidikan Islam yaitu: (1) menyiapkan lembaga-lembaga pendidikan dan pelatihan di daerah, (2) mengurangi birokrasi penyelenggaraan pendidikan dan secara berangsur-angsur memberikan otonomi seluas-luasnya pada lembaga pendidikan, dan (3) melaksanakan desentralisasi penyelenggaraan pendidikan nasional secara bertahap seiring dengan persiapan sarana, SDM, dan dana yang memadai, baik tingkat provinsi maupun kabupaten.

Proliferasi sistem *delivery* pendidikan sangat menentukan kualitas pendidikan dalam dunia semakin terbuka sekarang ini. Untuk meningkatkan proliferasi pendidikan tersebut, paradigmanya adalah (1) meningkatkan keterpaduan dalam pengembangan MAFIKIB (Matematika, Fisika, Kimia, dan Biologi) dalam implementasi program pelatihan dan diklat lainnya, dan (2) menjembatani dunia pendidikan dan dunia kerja secara optimal dalam rangka menghasilkan tenaga-tenaga kerja yang sesuai dengan kebutuhan daerah dan pasar kerja.⁵⁷ Sebagai konsekuensi Impelementasi paradigma tersebut dapat dilakukan melalui program-program (1) optimalisasi koordinasi dengan lembaga-lembaga pelatihan di daerah dengan melibatkan pemimpin masyarakat, pemerintah daerah, dan dunia industri, (2) meningkatkan kuantitas dan kualitas lembaga-lembaga pendidikan Islam di daerah dalam rangka menahan arus urbanisasi sekaligus meningkatkan SDM yang berkualitas, dan (3) menjalin kerjasama yang erat antara lembaga pelatihan dengan dunia kerja.

Dari berbagai konsep pendidikan transformatif semuanya bermuara kepada kualitas manajemen yang benar dan transparan. Untuk itu Muhaimin dalam bukunya *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam Penyusunan Rencana Sekolah/Madrasah*, menuliskan bahwa prototipe kepemimpinan pendidikan sukses itu tergantung kepada empat unsur penting, yaitu: 1) memiliki visi dan misi yang jelas, 2) mempunyai keberanian, 3) memiliki kemampuan untuk bekerja dalam alam realistik, dan 4) memiliki kepedulian penuh terhadap humanitas.⁵⁸

⁵⁶ Azra, *Pendidikan Islam*, 34-36.

⁵⁷ Husni Rahim, *Arab Baru Pendidikan Islam di Indonesia* (Jakarta: Logos, 2001), 134.

⁵⁸ Muhaimin, et. al., *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam Penyusunan Rencana Sekolah/Madrasah* (Jakarta: Kencana, 2010), 31-32.

Selanjutnya yang menjadi agenda besar arah transformasi pendidikan Islam unggul harus memiliki dukungan proses tertentu, proses dimaksud adalah: pendidikan Islam yang tidak elitis, tidak membatasi kurikulum secara sempit, bekerja tidak terpaku pada program yang rigid, pendidikan tidak otoriter, mempekerjakan staf berdasarkan keahlian, memiliki program pengembangan staf secara intensif, guru dan siswa sama-sama memiliki tanggungjawab dalam proses pembelajaran, memperhatikan siswa di atas yang lain, memiliki struktur dalam pengambilan keputusan, merayakan keberhasilan, memberikan penghargaan, dan fleksibel dalam hal cara namun berpegang teguh pada acuan dan tujuan.⁵⁹

Dari berbagai pemikiran di atas maka dalam rangka mewujudkan perubahan paradigma pendidikan Islam secara universal harus melalui program antara lain: (1) menerapkan sistem profesionalisme dalam rangka membersihkan birokrasi dari kepentingan-kepentingan politik, (2) menegakkan disiplin serta tanggung jawab para pelaksana lembaga-lembaga pendidikan Islam, dan (3) menyelenggarakan pendidikan budi pekerti.

Penutup

Transformasi pendidikan Islam merupakan rekonstruksi terhadap perubahan sistem pendidikan Islam mulai dari paradigma masyarakat Islam itu sendiri sampai kepada bagian internal sistem kelembagaan pendidikan Islam. Pola transformasi pendidikan Islam mengacu pada prinsip peningkatan kualitas proses dan kualitas produk. Sehingga lulusan lembaga-lembaga pendidikan Islam layak jual dan kompetitif di pasar kerja. Dengan demikian akan terwujud tujuan transformasi pendidikan Islam yang meletakkan dasar pada perubahan yang signifikan dan bermanfaat untuk semua kalangan.

Secara normatif pendidikan Islam berorientasi pada landasan filosofis, sosiologis, kultural, psikologis, dan ilmiah. Arah baru pendidikan Islam harus mengacu pada perubahan *Total Quality Management* (TQM) termasuk dalam bidang kurikulum, rekrutmen guru dan siswa, modernisasi sarana/prasarana pembelajaran serta mengubah sistem pembelajaran dari tradisional menjadi modern. Arah transformasi kepemimpinan dalam pendidikan Islam harus mengedepankan kepemimpinan demokratis.

⁵⁹ Ibid., 71-72.

Pola pendidikan Islam yang baru terdapat penguatan pembelajaran yang berbasis kepada *student centre*, secara akumulatif implementasi pendidikan berbasis multikultural yang kemas kurikulumnya mengacu kepada kebutuhan anak ke depan.

Dalam prinsip di atas sangat diperlukan sumber daya manusia yang handal memiliki rasa sensitifitas terhadap gerakan baru dalam penanganan dan pengembangan pendidikan. Oleh karena itu perlu program pengembangan secara komulatif terhadap tenaga-tenaga pendidik. Mengenai sasaran utama dari format baru transformasi pendidikan Islam melalui program peningkatan kualitas mata pelajaran MAFIKIB. Oleh karenanya, di dalam lembaga pendidikan Islam diupayakan untuk dapat melaksanakan program tambahan berupa paket uji kompetensi kepada guru dan siswa sehingga terdapat signifikansi antara proses dan produk.

Daftar Rujukan

- Azra, Azyumardi. *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Jakarta: Logos, 1999.
- Buchori, Muchtar. *Transformasi Pendidikan*. Jakarta: Sinar Pustaka, 2001.
- Faisal, Jusuf Amir. *Reorientasi Pendidikan Islam*. Jakarta: Gema Insani Press, 1995.
- Fajar, Abdullah. *Manajemen Berbasis Sekolah*. Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga, 2000.
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury, 1973.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury, 1970.
- Jumhur, I. dan Suparta, Dana. *Sejarah Pendidikan*. Bandung: Bina Ilmu, 1976.
- Kincheloe, Joe L. dan McLaren, Peter. "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research," dalam Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication, Inc., 2000.
- Madjid, Nurcholis. *Pluralitas Agama*. Jakarta: Kompas, 2001.
- Muhaimin, et al. *Manajemen Pendidikan: Aplikasinya dalam Penyusunan Rencana Sekolah/Madrasah*. Jakarta: Kencana, 2010.
- Mulkhan, Abdul Munir. *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan dan Dakwah*. Yogyakarta: SIPRESS, 1993.

- Mulyasa, E. *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2007.
- Muslich, Masnur. *KTSP: Pembelajaran Berbasis Kompetensi dan Kontekstual*. Jakarta: Bumi Aksara, 2008.
- Muslikhoh. *Quo Vadis Pendidikan Multikultural*. Salatiga: STAIN Salatiga Press, 2007.
- Nata, Abuddin. *Manajemen Pendidikan: Mengatasi Kelemahan Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Kencana, 2010.
- Purwanto, M. Ngalm. *Prinsip-Prinsip dan Teknik Evaluasi Pengajaran*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2000.
- Qomar, Mujamil. *Manajemen Pendidikan Islam: Strategi Baru Pengelolaan Lembaga Pendidikan Islam*. Surabaya: Erlangga, 2007.
- Rahim, Husni. *Arab Baru Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Logos, 2001.
- Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation and Intellectual Tradition*. London: The University of Chicago Press, 1982.
- Raihani. *Kepemimpinan Sekolah Transformatif*. Yogyakarta: LKiS, 2010.
- Sagala, Syaiful. *Kemampuan Profesional dan Tenaga Kependidikan*. Bandung: Alfabeta, 2009.
- Saiyidain, KG. *Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan*. Bandung: Diponegoro, 1981.
- Samsuddin. *Kecerdasan Emosional: Membangun Paradigma Mengasuh Anak dalam Keluarga Muslim*. Padang: Rois Multimedia, 2013.
- Sanjaya, Wina. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses*. Jakarta: Kencana, 2008.
- Sardiman, A.M. *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1994.
- Sarup, Madan. *Strukturalisme dan Postmodernisme: Sebuah Pengantar Kritis*. Yogyakarta: Jendela, 2003.
- Suharsono. *Mencerdaskan Anak*. Depok: Inisiasi Press, 2001.
- Sularto, St. "Tentang Mimpi Besar Indonesia", dalam A. Ferry Indratno (ed.), *Kurikulum yang Mencerdaskan: Visi 2030 dan Pendidikan Alternatif*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2008.
- Supriyono, Widodo. *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Tokoh Klasik dan Kontemporer*. Semarang: Pustaka Pelajar, 1999.
- Tilaar, H.A.R. *Standarisasi Pendidikan Nasional: Suatu Kajian Kritis*. Jakarta: Rineka Cipta, 2006.

- Tim Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 2003.
- Truna, Dody S. *Pendidikan Agama Islam Berwawasan Multikulturalisme*. Jakarta: Kemenag RI, 2010.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmy, et al. Bandung: Mizan, 2003.
- Zuchdi, Darmiyati. *Humanisme Pendidikan: Menentukan Kembali Pendidikan yang Manusiawi*. Jakarta: Bumi Aksara, 2009.