

SKETSA SEJARAH, GELIAT, DAN DINAMIKA PERAN MADRASAH DALAM MERESPONS TANTANGAN PENDIDIKAN ISLAM

Dilema Madrasah dalam Kancah Pendidikan dan Peran Kontributif Madrasah Berbasis Pesantren (MBP)

Mahmud Arif*

Pasang surut Peran Madrasah dalam Lintasan Sejarah

Istilah madrasah sebagai nama untuk menyebut lembaga pendidikan Islam sudah muncul sejak awal perkembangan peradaban Islam berhasil melintasi teritori Semenanjung Arabia (*jazirah 'Arabiyyah*). Dalam catatan sejarah, madrasah pernah menjadi lembaga pendidikan *par excellence* di dunia Islam, karena kedudukannya yang sedemikian prestisius di mata umat Islam. Melalui lembaga ini, dinamika intelektual-keagamaan mencapai puncaknya, kendati memang eksistensinya belum bisa terlepas sepenuhnya dari campur tangan kepentingan politik penguasa. Dengan kedudukan demikian, sewajarnya jika sebagian ahli mengaitkan kemunculan madrasah dengan kemajuan sejarah dunia Islam. Kemunculan madrasah dipandang menjadi salah satu indikator penting bagi perkembangan positif kemajuan prestasi budaya umat Islam, mengingat realitas pendidikan, sebagaimana terlihat pada fenomena madrasah yang sedemikian maju saat itu, adalah cerminan dari keunggulan capaian keilmuan, intelektual, dan kultural.* Maka dari itu, timbul kebanggaan terhadap madrasah, karena lembaga ini mempunyai citra “eksklusif” dalam penilaian masyarakat. Akan tetapi kini eksistensi madrasah di tanah air nampaknya jauh berbeda dengan prestasi gemilang sejarah madrasah di masa lalu tersebut. Secara umum, eksistensi madrasah

1. M. Munir Mursi, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah: Ushuluha wa Tathawwuraha fil Bilad al-'Arabiyyah* (Kairo: Alam al-Kutub, 1977), p. 67.

di tanah air belum mampu mengukir prestasi yang membanggakan, karena penambahan kuantitasnya belum diimbangi oleh peningkatan kualitasnya. Madrasah yang sebagian besar berstatus swasta masih terkesan *asal jalan*, seakan tidak memiliki orientasi pada kualitas dan keunggulan pendidikan.

Dalam realitas pendidikan Islam di tanah air, sewaktu dibicarakan tentang lembaga pendidikan Islam, selain pesantren, yang segera terbayang di benak adalah madrasah.¹ Institusi pendidikan ini lahir pada kurun awal abad XX M, yang dapat dianggap sebagai periode pertumbuhan madrasah dalam sejarah pendidikan Islam di Indonesia.² Memasuki abad XX M, banyak orang-orang Islam Indonesia mulai menyadari bahwa mereka tidak akan mungkin berkompetisi dengan kekuatan-kekuatan yang menantang dari pihak kolonialisme Belanda, penetrasi Kristen dan perjuangan untuk maju di bagian-bagian lain di Asia, apabila mereka terus melanjutkan kegiatan dengan cara-cara tradisional dalam menegakkan Islam.³ Munculnya kesadaran “kritis” tersebut di kalangan umat Islam Indonesia tidak bisa dilepaskan dari kiprah kaum terdidik lulusan pendidikan Mesir atau Timur Tengah yang telah banyak menyerap semangat pembaruan (modernisme) di sana sekembalinya mereka ke tanah air, terutama melalui pengembangan institusi pendidikan baru yang lazim disebut madrasah dengan menerapkan metode dan kurikulum baru.⁴ Dari sini, tidak mengherankan bila kemudian terjadi beberapa perubahan mendasar dalam dinamika Islam di Indonesia yang setidaknya didorong oleh empat faktor penting, yaitu:

1. Di berbagai tempat di dunia Islam muncul kecenderungan kuat

2. Satuan pendidikan Islam, seperti diungkapkan oleh Mastuhu, dapat dibagi ke dalam kategori: non pesantren (madrasah), pesantren, diniyah murni dan perguruan tinggi agama Islam. Lihat Mastuhu, *Memberdayakan Sistem Pendidikan Islam* (Jakarta: Logos, 1999), p. 80-81. Dalam konteks bahasan bab ini, satuan pendidikan Islam yang disorot adalah pesantren dan madrasah.

3. Maksum, *Madrasah: Sejarah dan Perkembangannya* (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), p. 98.

4. Deliar Noer, *Gerakan Moderen Islam di Indonesia 1900 - 1942* (Jakarta: LP3ES, 1996), p. 37.

5. Terjadinya peralihan orientasi pusat studi kalangan umat Islam di tanah air dari Mekah ke Kairo dalam rentang waktu 1900 - 1939 M berlangsung seiring pecahnya Perang Dunia II, sehingga awal abad XX dinilai sebagai fase baru (fase IV) perkembangan Islam di tanah air. Lihat Zamakhsyari Dhofier, *Tradition and Change in Indonesian Islamic Education* (Jakarta: Litbang Depag, 1995), p. 67.

untuk kembali ke al-Qur'an dan Hadis Nabi yang dijadikan titik tolak menilai kebiasaan agama dan kebudayaan yang ada;

2. Gejolak dan sifat perlawanan nasional terhadap penguasa kolonial Belanda, baik yang dimotori oleh kaum nasionalis maupun agamis;
3. Usaha yang kuat dari umat Islam untuk memperkokoh organisasinya di bidang sosial ekonomi, demi kepentingan mereka sendiri maupun untuk kepentingan rakyat banyak;
4. Pembaruan pendidikan Islam karena muncul ketidakpuasan terhadap pola tradisional,⁶ sebagaimana pola pendidikan yang berlangsung di banyak pesantren.

Terkait dengan itu, kemunculan madrasah dipandang oleh para sejarawan pendidikan sebagai salah satu bentuk pembaruan pendidikan Islam di Indonesia. Salah satu argumen yang bisa dikemukakan adalah bahwa secara historis awal kemunculan madrasah dapat dikembalikan pada dua situasi: adanya pembaharuan Islam di Indonesia dan adanya respons pendidikan Islam terhadap kebijakan pendidikan Hindia Belanda.⁷ Dengan demikian, di satu pihak, dilihat dari sudut pandang pesantren, kehadiran madrasah mengandung dimensi "kritik" karena ia adalah upaya pembaruan untuk menjembatani antara sistem tradisional yang diselenggarakan oleh pesantren dan sistem pendidikan modern, dan merupakan upaya penyempurnaan terhadap sistem pesantren ke arah suatu sistem pendidikan yang lebih memungkinkan lulusannya memperoleh kesempatan yang sama dengan lulusan sekolah umum. Maka dari itu, sebagai upaya penyempurnaan sistem pesantren, belakangan setelah pengaruh sistem persekolahan semakin menguat tidak sedikit madrasah yang muncul dari dunia pesantren yang ingin memperluas jangkauan peran kependidikan dan keagamaannya melalui pembukaan lembaga pendidikan formal, berupa madrasah berbasis pesantren. Sementara itu di pihak lain, dilihat dari sudut pandang pendidikan modern kolonial Barat, kehadiran madrasah mengandung dimensi "akulturatif" karena ia merupakan manifestasi dan realisasi pembaharuan sistem pendidikan Islam yang diinginkan oleh sebagian umat Islam yang tengah menganggap positif sistem

6. Karel A. Steenbrink, *Pesantren Madrasah Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Modern* (Jakarta: LP3ES, 1994), p. 26-28.

7. Maksum, *Madrasah;: Sejarah...* p. 82.

pendidikan Barat.⁸ Dalam sejarah awal madrasah, para reformis Islam banyak andil dalam membidani kelahiran institusi yang berdimensi akulturatif ini di kantong-kantong gerakan pembaruan mereka.

Pendek kata, tumbuhnya madrasah di tanah air adalah hasil tarik menarik antara pesantren, sebagai lembaga pendidikan asli (tradisional) yang sudah ada di satu sisi, dengan pendidikan Barat (modern) di sisi lain.⁹ Setidaknya, terdapat dua kecenderungan yang dapat diidentifikasi dari kemunculan format madrasah. *Pertama*, madrasah-madrasah *diniyyah-salafiyah* yang terus tumbuh dan berkembang dengan peningkatan jumlah maupun penguatan kualitas sebagai lembaga *tafaqquh fi aldin* (lembaga yang semata-mata untuk mendalami agama). *Kedua*, madrasah-madrasah yang selain mengajarkan ilmu pengetahuan dan nilai-nilai Islam, juga memasukkan pelajaran yang diajarkan di sekolah-sekolah yang diselenggarakan oleh pemerintah Hindia Belanda.¹⁰

8. Bandingkan dengan Muhaimin dan Abdul Mujib, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalisasinya* (Bandung: Trigenda Karya, 1993), p.305. Muhammadiyah, misalnya, sebagai organisasi sosial-keagamaan yang disebut-sebut sebagai salah satu motor pembaruan pendidikan di tanah air telah melakukan pembaruan di bidang pendidikan dan pengajaran Islam yang banyak mengambil/memodifikasi sistem pendidikan kolonial melalui: (1) pendirian sekolah-sekolah umum yang mengajarkan matapelajaran agama; (2) pendirian madrasah-madrasah keagamaan yang mengajarkan ilmu pengetahuan umum; lihat, Zuhairini, dkk., *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia* (Jakarta: Proyek Pembinaan Prasarana dan Sarana PTA Dirjen Binbaga DEPAG, 1986), p. 31.

9. Abdul Rachman Shaleh, *Madrasah dan Pendidikan Anak Bangsa: Visi, Misi dan Aksi* (Jakarta: PT. Rajagrafindo Persada, 2004), p. 12. Indikasi munculnya madrasah dipicu oleh semangat pembaruan Islam di Timur Tengah –di samping sebagai respon terhadap kebijakan pemerintah kolonial– adalah banyak madrasah yang kelahirannya dibidani oleh para lulusan pendidikan di Timur Tengah semisal: Madrasah Adabiyah yang dirintis oleh Syaikh Abdullah Ahmad di Padang pada tahun 1908 M, yang kemudian berubah menjadi HIS Adabiyah pada tahun 1915 M; Madrasah Nurul Iman yang didirikan oleh Abdul Shamad pada tahun 1913 di Jambi.

10. A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan Islam* (Jakarta: Fajar Dunia, 1999), p. 91. Pada masa awal pertumbuhan, madrasah jenis kedua tidak hanya dikenal di lingkungan umat/organisasi Islam yang mengumandangkan “pembaruan”, melainkan juga dikenal di lingkungan pesantren tradisional. Sepeninggal KH. Hasyim Asy’ari, pada masa kepemimpinan KH. Ilyas, pesantren Tebu Ireng menyelenggarakan pengajaran sistem berkelas yang disebut madrasah, sebagai sub sistem pendidikan pesantren, yang mengajarkan ilmu-ilmu umum dengan buku bertulis huruf latin, seperti: ilmu Hitung, ilmu Bumi, Bahasa Indonesia, sejarah Indonesia dan tulis-baca huruf latin; lihat, Maksum, *Madrasah*, p. 109-110.

Pada masa penjajahan, sesuai dengan misi kolonialisme, pendidikan Islam begitu dianaktirikan. Pendidikan Islam dikategorikan sebagai sekolah liar, bahkan pemerintah kolonial telah memproduksi peraturan-peraturan yang membatasi, atau justru mematikan sekolah-sekolah partikulier termasuk madrasah dengan mengeluarkan peraturan yang disebut dengan *Wilde Scholen Ordonantie* tahun 1933.¹¹ Sebelum ini, pemerintah kolonial pun telah mengeluarkan peraturan yang dikenal dengan "Ordonansi Guru" (Ordonansi 1905 dan 1925) yang menyebutkan bahwa ijin tertulis untuk mengajar harus diberlakukan kepada Islam, bahwa daftar mata pelajaran dan murid-murid harus diketahui dan metode pengawasan pemerintah juga harus dibuat.¹² Ordonansi itu secara khusus dimaksudkan untuk membatasi gerakan guru-guru agama, dan secara umum dimaksudkan untuk menghambat kemajuan Islam.¹³ Dengan lain kata, pemerintah kolonial bersikeras, melalui berbagai kebijakannya, menolak peranan Islam dalam kehidupan publik. Akibat kebijakan diskriminatif pemerintah kolonial tersebut, pendidikan Islam, termasuk madrasah, menghadapi kesulitan-kesulitan dan terisolasi dari arus modernisasi sehingga dapat diamati hal-hal berikut.¹⁴

Pertama, pendidikan Islam termasuk madrasah terpinggirkan dari arus modernisasi. Kendatipun keadaan ini tidak selamanya negatif, tetapi ternyata telah menjadikan pendidikan Islam cenderung pada sifat tertutup dan ortodoksi. Pada umumnya, madrasah terlambat dalam merespons modernisasi dibandingkan dengan lembaga-lembaga pendidikan umum/non Islam.

11. H. A. R. Tilaar, *Paradigma Baru Pendidikan Nasional* (Jakarta: Rineka Cipta, 2000), p. 169.

12. M. B. Hooker, *Islam Mazhab Indonesia: Fatwa-Fatwa dan Perubahan Sosial*, terj. Iding Rosyidin Hasan (Jakarta: Teraju, cet. II, 2003), p. 36.

13. Alwi Shihab, *Membendung Arus: Respons Gerakan Muhammadiyah terhadap Penetrasi Misi Kristen di Indonesia*, terj. Ali Ihsan Fauzi (Bandung: Mizan, 1998), p. 149.

14. HAR. Tilaar, *Paradigma Baru, Pendidikan Nasional* (Jakarta: Rineka Cipta, 2000), p.169-170. Agak berbeda dengan uraian Tilaar, Sirozi mengidentifikasi empat dampak utama yang ditimbulkan oleh kebijakan pendidikan kolonial Belanda terhadap rakyat Indonesia, yaitu (1) meningkatnya konflik agama antara kelompok Muslim dengan non Muslim, khususnya Kristen; (2) terciptanya pemisahan sosial dan kesenjangan budaya antara elit pribumi dengan mayoritas rakyat Indonesia; (3) terciptanya polarisasi rasial; dan (4) kebijakan kolonial tidak berbuat apa-apa terhadap keterbelakangan pendidikan bangsa Indonesia, lihat Muhammad Sirozi, *Politik Kebijakan Pendidikan di Indonesia: Peran Tokoh-Tokoh Islam dalam Penyusunan UU No. 2/1989* (Jakarta: INIS, 2004), p. 21-27

Kedua, karena kebijakan yang sangat diskriminatif dari pemerintah kolonial, pendidikan Islam terkondisikan menjadi milik rakyat pinggiran atau pedesaan. Pendidikan demikian mempunyai konotasi pendidikan “kampungan” yang lekat dengan keterbelakangan dan sangat ortodoks, karena memang kawasan pinggiran atau pedesaan, dengan kondisi masyarakatnya yang agraris, bahkan sebagian besarnya ekonomi lemah dan terbatas ekspansi dunia material dan teknologinya, menyebabkan secara struktural bersifat *local oriented*.¹⁵

Ketiga, isi/muatan pendidikan cenderung berorientasi pada praktik-praktik ritual keagamaan dan kurang memperhatikan ilmu pengetahuan dan teknologi; isi pendidikan masih bercorak dualistik, sehingga antara pengajaran ilmu keagamaan dengan ilmu pengetahuan umum belum terpadukan, mengingat pengajaran ilmu keagamaan masih begitu “normatif”, sedangkan pengajaran ilmu umum terkesan “sekuler”.

Keempat, pendidikan Islam mengalami berbagai kelemahan manajemen, meskipun tidak seluruhnya harus dianggap sebagai sesuatu yang negatif. Dalam hal ini, kelemahan manajemen ditunjukkan oleh sifatnya yang tertutup dan tidak berorientasi ke luar, sehingga perkembangan madrasah pun menjadi lamban, bahkan statis. Untuk mengatasi hal ini, salah satu upaya penyelamatan yang pernah ditempuh pemerintah adalah dengan kebijakan penegerian sebagian madrasah.

Menyoal Eksistensi Madrasah dalam Sistem Pendidikan Nasional

Setelah masa kemerdekaan, tidak dengan sendirinya pendidikan Islam begitu saja dimasukkan ke dalam sistem pendidikan nasional. Paradigma dualisme yang diwariskan pemerintah kolonial tetap mengakar kuat dalam dunia pendidikan di tanah air. Pemerintah Indonesia mewarisi sistem pendidikan yang dualistik, yaitu: (1) sistem pendidikan dan pengajaran pada sekolah-sekolah umum yang sekuler; dan (2) sistem pendidikan dan pengajaran Islam yang tumbuh dan berkembang di kalangan masyarakat Islam, baik yang cenderung

15. Fachry Ali, “Kewibawaan Pendidikan Islam sebagai Wacana Keberdayaan” dalam Muslih Usa dan Aden Wijdan SZ (penyunting), Pendidikan Islam dalam Peradaban Industrial (Yogyakarta: Aditya Media, 1997), p. 223.

bercorak isolatif-tradisional maupun yang cenderung bercorak sintesis.¹⁶ Pada tahun 1950, terjadi aksiden sejarah dalam dunia pendidikan kita, yaitu ketika Presiden Soekarno menetapkan berdirinya Universitas Gadjah Mada yang diperuntukkan bagi golongan nasionalis dan dalam waktu bersamaan menetapkan Perguruan Tinggi Agama Islam Negeri (PTAIN) Yogyakarta diperuntukkan bagi umat Islam.

Dalam perkembangan selanjutnya, polarisasi kedua institusi pendidikan tersebut pada gilirannya telah membentuk polarisasi yang meluas.¹⁷ Implikasi lebih jauh dari polarisasi yang terjadi ini adalah (1) universitas umum seakan-akan bukan milik golongan Islam; (2) dualisme dan dikotomi terus bertahan, bahkan melebar; dan (3) Sekolah/Perguruan Tinggi Umum menjadi binaan Departemen Pendidikan dan Kebudayaan dan Perguruan Tinggi Agama Islam berada di bawah binaan Departemen Agama.¹⁸ Setidaknya, kenyataan demikian mengakibatkan jatuhnya pendidikan Islam ke dalam dua jenis dikotomi atau dualisme. Pertama, dikotomi pendidikan yang sekuler dan pendidikan yang mempunyai ciri khas keislaman. Kedua, pendidikan Islam terperangkap di dalam dualisme pengelolaan, antara pengelolaan pendidikan di bawah Departemen Pendidikan Nasional dan pendidikan Islam di bawah Departemen Agama.¹⁹ Belum lagi, organisasi pendidikan Islam meskipun terus eksis, namun masih belum bisa memperoleh perhatian sepenuhnya dari pemerintah. Lembaga-lembaga pendidikan Islam seakan dibiarkan hidup “apa adanya” kendati dalam keadaan yang sangat sederhana dan berjalan sebisanya. Memang secara konstitusional dalam hal ini pemerintah masih terikat dengan undang-undang pendidikan nasional No. 4 Tahun 1950 jo. No. 12 Tahun 1954 yang belum memihak pada pemberdayaan madrasah sebagai bagian dari program pendidikan nasional, sehingga kebijakan pemerintah yang terkesan “gamang” nampaknya masih terbatas pada penguatan struktur madrasah itu sendiri.

Setidaknya terdapat dua langkah awal sehubungan dengan penguatan struktur madrasah, yakni *pertama*, melakukan formalisasi

16. Muhaimin, *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003), p. 82.

17. Marwan Saridjo, *Bunga Rampai Pendidikan Agama Islam* (Jakarta: CV Amissco, 1996), p. 24-25.

18. *Ibid.*, p. 25.

19. Tilaar, *Paradigma Baru*, p. 148.

yang ditandai dengan upaya meningkatkan status beberapa madrasah swasta menjadi madrasah negeri; *kedua*, strukturasi madrasah yang sesuai dengan tuntutan pendidikan nasional terutama menyangkut penyeragaman dan penyempurnaan kurikulum.²⁰ Sekitar pertengahan dekade tahun 70-an, perhatian pemerintah mulai ditujukan kepada pembinaan madrasah secara lebih sistematis, misalnya, dengan lahirnya kurikulum 1973 dan SKB 3 Menteri pada tanggal 24 Maret 1975 yang menegaskan bahwa kedudukan madrasah sejajar dengan sekolah formal lain.²¹ Langkah paling signifikan pengintegrasian madrasah ke dalam Sistem Pendidikan Nasional adalah dengan diratifikasinya UU No. 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UUSPN). Dalam UU tersebut pendidikan madrasah diakui sebagai sekolah umum yang berciri khas agama Islam; madrasah mendapatkan pengakuan sebagai subsistem pendidikan nasional sebagaimana tertuang dalam PP No. 28 Tahun 1990 tentang Pendidikan Dasar.²² Masuknya madrasah ke dalam subsistem pendidikan nasional memiliki berbagai konsekuensi, antara lain, dimulainya suatu pola pembinaan mengikuti satu ukuran yang mengacu kepada sekolah-sekolah pemerintah. Madrasah mengikuti kurikulum nasional, ikut serta dalam Evaluasi Belajar Tahap Akhir Nasional (EBTANAS), yang kini populer dengan Ujian Akhir Nasional (UAN), dan berbagai peraturan yang diatur oleh Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (P dan K). Keuntungan positif yang diperoleh melalui UU No. 1989 dan PP No. Tahun 1990 telah melahirkan berbagai kendala.

Dualisme antara Departemen Agama dan Departemen P dan K terus berlangsung. Dalam pembinaan pendidikan dasar, dualisme antara Departemen P dan K dengan Departemen Dalam Negeri juga terus berlanjut. Kesemrawutan manajemen pendidikan dasar ini tentunya membias pula dalam pembinaan sekolah-sekolah di bawah Departemen Agama. Dengan sendirinya, terjadi dualisme dalam pembinaan sekolah tersebut yang tidak selalu menguntungkan sekolah-sekolah yang ada di bawah Departemen Agama. Integrasi

20. Fuad Jabali dan Jamhari (penyunting), *IAIN dan Modernisasi Islam di Indonesia* (Jakarta: Logos, 2002), p.121-122.

21. A. Malik Fadjar, *Madrasah dan Tantangan Modernitas* (Bandung: Mizan, cet. II, 1999), p. 7. Yang dimaksudkan dengan tiga menteri dalam penandatanganan SKB adalah Menteri Dalam Negeri, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, dan Menteri Agama.

22. Tilaar, *Paradigma Baru*, p. 170; A. Malik Fadjar, *Madrasah*, p. 7.

dan kesetaraan madrasah dengan sekolah umum baru terbatas pada aspek struktur dan muatan kurikulumnya. Sepuluh tahun lebih lahirnya UU No. 2 Tahun 1989 terbukti belum mampu mengangkat citra madrasah sebagai lembaga pendidikan alternatif, kecuali beberapa madrasah khusus berkualitas tinggi hasil binaan masyarakat. Belum lagi, kebijakan pemerintah terhadap madrasah sejauh ini terasa masih diskriminatif.²³ Tidak mengherankan bila muncul pendapat bahwasanya Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UUSPN) No. 2 Tahun 1989 perlu diganti agar lebih sesuai dengan upaya pemerataan kesempatan pendidikan, peningkatan mutu, relevansi pendidikan dan efesiensi dalam manajemen.²⁴ Sebab, dalam pelaksanaan UUSPN tersebut amat terasa sentralistis, tidak demokratis dan otoritas kekuasaan terlalu dominan.²⁵ Paradigma-paradigma yang telah digunakan oleh pemerintah selama ini dalam penyelenggaraan pendidikan nasional termasuk madrasah dalam praktiknya telah menimbulkan berbagai *anomali*, antara lain, sebagai berikut:²⁶

Pertama, kecenderungan untuk menegerikan madrasah yang telah didirikan melalui prakarsa masyarakat. Meskipun memang kalau dilihat dari prosentasenya, jumlah madrasah yang dinegerikan relatif kecil karena tidak lebih dari 5 persen.²⁷ Seperti yang telah dijelaskan bahwa madrasah merupakan lembaga pendidikan yang lahir dari dan untuk masyarakat. Namun demikian, kehidupan madrasah yang lahir dari strata masyarakat yang miskin menyebabkan suatu keinginan untuk menegerikan madrasah-madrasah. Hal ini

23. Fuad Jabali dan Jamhari, *IAIN dan Modernisasi Islam*, p. 127.

24. H. A. R. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural* (Magelang: Indonesiatara, 2003), p. 228.

25. Mastuhu, *Menata Ulang Pemikiran: Sistem Pendidikan Nasional dalam Abad 21* (Yogyakarta: Safiria Insania Press, 2003), p. 23.

26. Tilaar, *Paradigma Baru*, p.171-172. Di bagian lain bukunya ini, Tilaar mengidentifikasi adanya "anomali" dalam indikator perkembangan sistem pendidikan nasional, di antaranya: sistematisasi pendidikan yang mengarah pada sentralisasi dan penyeragaman, dan politisasi pendidikan yang mengarah pada 'ideologisasi politis' pendidikan. *Ibid.*, p. 66-70.

27. A. Malik Fadjar, *Madrasah*, p. 29. Menurut paparan Husni Rahim, perbandingan antara madrasah negeri dengan swasta adalah sebagai berikut: (1) MI Negeri 1.025; MI Swasta 23.625; (2) MTs Negeri 853; MTs Swasta 7.547; (3) MA Negeri 457; MA Swasta 2.701; Husni Rahim, *Arah Baru Pendidikan Islam di Indonesia* (Jakarta: Logos, 2001), p. 109.

memang mempunyai segi-segi yang positif, yaitu adanya kucuran dana pemerintah melalui INPRES SD, INPRES WAJIB BELAJAR, dan sebagainya. Demikian pula manajemen madrasah mendapat bantuan dari pemerintah, dan mungkin pula memperoleh tenaga-tenaga guru negeri yang diperbantukan.

Kedua, kecenderungan ke arah sentralisasi kurikulum. Dengan adanya suatu keinginan untuk menyetarakan pendidikan madrasah dengan sekolah-sekolah negeri, maka kurikulum madrasah diarahkan kepada kurikulum Nasional yang diselenggarakan oleh pemerintah seperti kurikulum 1994. Kurikulum madrasah 1994 yang dikembangkan di MI, MTs dan MA untuk mata pelajaran umum sepenuhnya mengacu pada kurikulum SD, SLTP, dan SMU, sehingga isi pendidikan madrasah tidak memiliki perbedaan yang terlalu esensial dan substantif dengan sekolah umum, sedangkan mata pelajaran sebagai ciri khas agama Islam bagi madrasah dikembangkannya menjadi lima mata pelajaran, yaitu: al-Qur'an-Hadis, Fikih, Akidah-Akhlak, Sejarah Kebudayaan Islam, dan Bahasa Arab;²⁸ atau dengan kata lain, terjadi arus sentralisasi kurikulum. Namun dalam perkembangannya, "ciri khas Islam" pada madrasah menimbulkan keprihatinan di kalangan Departemen Agama karena dinilai telah banyak bergeser, khususnya di tingkat madrasah Aliyah yang berkembang dengan jurusan-jurusan umum.²⁹ Praksis pendidikan yang mengarah pada sentralisasi kurikulum akan menghilangkan kebebasan madrasah, termasuk kebebasan ilmiah, karena seluruhnya diatur di dalam prosedur serta sumber-sumber penyelenggaraan, fasilitas, dan sumber-sumber belajar yang ditentukan oleh pemerintah.

Ketiga, kecenderungan uniformitas dalam madrasah itu sendiri. Seperti kita ketahui madrasah lahir dari dan untuk masyarakat setempat. Oleh sebab itu, karakteristik madrasah sebenarnya bukanlah bersifat uniform melainkan variatif sesuai dengan kebutuhan masyarakat setempat. Kecenderungan untuk menegerikan atau menyamakan dengan negeri, dan sentralisasi kurikulum telah mengikis keragaman madrasah sebagai institusi pendidikan yang semula tumbuh dan berkembang atas prakarsa masyarakat, sehingga sangat mungkin madrasah tercerabut dari akar budaya masyarakat setempat. Di era otonomisasi dan desentralisasi

28. *Ibid.*, p. 89-90.

29. Azra, *Paradigma Baru*, p. 92-93.

ini, sentralisme kurikulum yang dikeluarkan DEPDIKNAS yang kemudian dilengkapi dengan "kurikulum DEPAG" menurut Azza, mestilah disederhanakan dengan hanya menggariskan kebijakan, prinsip minimal yang pada intinya bertujuan untuk menjamin adanya standar dasar umum bagi pendidikan nasional secara keseluruhan. Selebihnya, muatan kurikulum itu perlu didesentralisasikan sehingga memberi peluang yang lebih besar dan maksimal kepada daerah dan sekolah/madrasah untuk bisa merumuskan kurikulumnya sendiri berdasarkan kepentingan aktual stakeholders di daerah.³⁰ Paling kurang terdapat lima pesaham (stakeholders) dalam pendidikan, yaitu: (1) masyarakat lokal; (2) orangtua; (3) peserta didik; (4) negara; dan (5) pengelola profesional pendidikan.³¹

Untuk mengeliminir anomali-anomali dalam perubahan madrasah, ada beberapa usulan yang telah ditawarkan. Menurut A. Malik Fadjar, kerangka kebijakan perubahan madrasah hendaknya tetap mempertimbangkan tiga kepentingan. Pertama, kebijakan itu harus memberi ruang tumbuh yang wajar bagi aspirasi utama umat Islam, yakni menjadikan madrasah sebagai wahana untuk membina ruh dan praktik hidup islami. Kedua, kebijakan itu harus memperjelas dan memperkuat keberadaan madrasah sebagai ajang membina warga negara yang cerdas, berpengetahuan, berkepribadian dan produktif setara dengan sistem sekolah. Ketiga, kebijakan itu harus bisa menjadikan madrasah mampu merespon tuntutan-tuntutan masa depan.³² Sementara itu, H. A. R. Tilaar memandang perlu dilakukannya reaktualisasi madrasah menuju ke arah: (1) pendidikan yang berbasis masyarakat, yaitu dengan mengikutsertakan masyarakat dalam penyelenggaraan dan pengelolaan pendidikannya; (2) keterakaran pada nilai-nilai luhur budaya dan (3) otonomi daerah.³³

Problem Pola Pendidikan Agama dan Kegamangan Madrasah dalam Mengatasinya

Kiranya tidak berlebihan jika dikatakan bahwa beban yang dipikul oleh madrasah begitu berat, karena selain dituntut mampu

30. Ibid., p. 96-97.

31. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan*, p.268; dan H. A. R. Tilaar, *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Jakarta: Grasindo, 2002), p. 353-360.

32. A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan*, p. 95-96.

33. Tilaar, *Paradigma Baru*, p. 174-176.

mengemban tugas pendidikan seperti yang dijalankan oleh sekolah-sekolah umum, madrasah juga dituntut mampu menunaikan tugas utamanya dalam pendidikan keagamaan. Belum lagi tugas pertama tadi bisa dijalankan dengan baik, tugas pendidikan keagamaan yang dulu melatarbelakangi kelahiran madrasah pun belakangan ini kian santer disorot, seiring memprihatinkannya gejala dekadensi moral generasi muda kita.

Di samping masalah struktur kelembagaan seperti telah diuraikan di atas, hal lain yang seringkali disorot dari pengajaran dan pendidikan agama, baik di madrasah maupun sekolah umum, adalah: *pertama*, masalah materi dan muatan pendidikan agama; *kedua*, masalah yang berkaitan dengan kerangka metodologi; *ketiga*, masalah pendidikan agama kurang terintegrasikan, atau terjadi dualisme-dikotomi dengan disiplin keilmuan lain.³⁴ Terkait masalah pertama, materi pendidikan agama yang bersumber dari ajaran Islam dinilai hanya menekankan dimensi teologis (dalam pengertian sempit) dan ritual ajaran Islam. Kajian teologis berkutat pada persoalan ketuhanan yang mistik-ontologis dan tidak berhubungan sama sekali dengan realitas kemanusiaan. Iman sebagai kajian utama dalam pendidikan agama lebih banyak diorientasikan kepada upaya-upaya mempertahankan akidah, sehingga tidak membuahkan kekayaan wacana dan pengayaan spiritual, etik dan moral. Dengan demikian, cukup beralasan sinyalemen yang mengatakan bahwa pendidikan agama masih dalam posisi sebagai “cagar budaya” untuk mempertahankan paham-paham keagamaan tertentu;³⁵ pendidikan agama belum mampu membangun kesadaran peserta didik akan arti penting fungsi sosial agama dalam menegakkan keadilan, kesejahteraan, dan keharmonisan hidup bersama.³⁶

Selain itu, pendidikan agama juga belum terbukti keterandalannya dalam memberikan andil yang nyata bagi pembangunan moralitas bangsa, mengingat berbagai krisis moral terus mendera kehidupan bangsa dewasa ini, seperti hilangnya kejujuran, langkanya disiplin diri dan tipisnya rasa kemanusiaan. Tak pelak lagi, muncul penilaian minor bahwasanya telah terjadi

34. A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan*, p. 51-53.

35. A. Malik Fadjar, *Madrasah*, p. 7.

36. M. Ainul Yaqin, *Pendidikan Multikultural* (Yogyakarta: Pilar Media, 2005),

miseducation (kekeliruan pendidikan) dalam sistem pendidikan (agama) yang berlangsung selama ini.³⁷ Masalah kedua, pelaksanaan pendidikan agama masih terpaku pada model konvensional yang lebih menekankan penggunaan metode ceramah yang cenderung monolog dan indoktrinatif, lebih mementingkan memori dibandingkan analisis dan dialog, lebih mementingkan materi daripada metodologi,³⁸ karena pengetahuan yang disampaikan kepada peserta didik bukan dalam bentuk “proses” yang mengapresiasi pemahaman, penalaran dan pelatihan, melainkan dalam bentuk “produk” yang menekankan hafalan dan menganggap ilmu sebagai hasil final.³⁹ Ironisnya, masalah kedua ini dinilai sudah menjadi bagian dari budaya praksis pendidikan di Indonesia yang, meminjam istilah Tilaar, disebut dengan budaya intelektualisme dan verbalisme.⁴⁰

Pendekatan dalam metodologi pendidikan dan pengajaran semacam itu dapat dikategorikan sebagai model pendekatan *doktriner-literat-formal*,⁴¹ mengingat pendekatan yang diterapkan lebih menguatkan penekanan pada formalisme agama, normatif dan tekstual yang terlepas dari konteksnya; pendidikan agama lebih merupakan indoktrinasi tunggal tentang kebenaran yang tak bisa lagi dibantah dan diganggu gugat.⁴² Salah satu indikator pendidikan model ini adalah

37. Tohari Musnamar, “Dosa Sistem Pendidikan dan Krisis Dewasa Ini”, *Kedaulatan Rakyat* (20 Juli 1998), p. 8; lihat juga H.A.R. Tilaar, *Beberapa Agenda Reformasi Pendidikan Nasional dalam Perspektif Abad XXI* (Magelang: Tera Indonesia, 1998), p. 26-28. Di sini, Tilaar menilai bahwa keadaan Pendidikan Nasional telah tercemari oleh unsur-unsur negatif, semisal: korupsi, kolusi, dan nepotisme, dan telah mengalami salah orientasi.

38. Mastuhu, *Memberdayakan Sistem*, p. 59.

39. *Ibid.*, dan ulasan J. Sudarminta, “Tantangan dan Permasalahan Pendidikan di Indonesia Memasuki Milenium Ketiga” dalam A. Atmadi dan Y. Setyaningsih (editor), *Transformasi Pendidikan Memasuki Milenium Ketiga* (Yogyakarta: Kanisius, 2000), p. 12.

41. Yakni proses belajar-mengajar yang monolog, tidak membuka ruang bagi pengembangan analisis berpikir dan mengeluarkan pendapat sendiri; materi disodorkan sebagai fakta yang harus dihafalkan; lihat, H. A. R. Tilaar, *Pendidikan, Kebudayaan dan Masyarakat Madani Indonesia* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1999), p. 105-107.

41. M. Amin Abdullah, “Perspektif Link and Match Lembaga Pendidikan Tinggi Tenaga Kependidikan Islam: Rekonstruksi atas Tinjauan Metodologi Pembudayaan Nilai-Nilai Keagamaan”, dalam Muslih Usa dan Aden Wijdan SZ (penyunting), *Pendidikan Islam dalam Peradaban Industrial* (Yogyakarta: Aditya Media, 1997), p. 201.

42. Abdul Munir Mulkhan, “Humanisasi Pendidikan Islam”, *Tashwirul Afkar* (Edisi No. 11 Tahun 2001), p. 18.

belum adanya bahan diskusi pada setiap akhir topik bahasan yang membuka ruang untuk mengkaji ulang,⁴³ karena memang yang lebih dikembangkan di sini adalah pola defensif-apologetik yang bersikeras membentengi keberagamaan seseorang dengan kharisma sakralitas doktrin agama. Padahal termasuk persoalan mendasar dalam setiap proses pendidikan dan pengajaran adalah: perlunya sistem penalaran dan kiat “menduniakan” ajaran agama,⁴⁴ agar tidak menutup diri dari masukan-masukan yang disumbangkan oleh perubahan pengalaman manusia akibat mekarnya muatan pengalaman manusia era teknologi dan industri.

Masalah ketiga, pendidikan agama tidak pernah dikaitkan dengan disiplin keilmuan lainnya, kecuali penekanan yang tidak proporsional terhadap dimensi teologis dan ritual. Tambah lagi, agama dalam pendidikan agama jarang sekali dijelaskan dari sudut pandang ilmu yang lain, semisal filsafat, antropologi, ekonomi dan lain sebagainya.⁴⁵ Dalam hal ini, pendidikan agama sekedar dipahami sebagai pola “pengajian”, bukan pola “pengkajian” atau pun studi Islam yang perlu menyertakan disiplin ilmu lain dalam menjelaskan ajaran dan fenomena keagamaannya. Dari sini, materi agama masih disajikan secara fragmentaris sehingga belum mampu menautkan hubungan fungsional-integral antara “agama” (ilmu agama) dan “ilmu pengetahuan” (ilmu umum),⁴⁶ atau belum mampu memadukan secara harmonis antara pendekatan doktriner dengan pendekatan saintifik sehingga terasa hampa akan kandungan fungsional-praktis.⁴⁷

Masalah lain yang tak kalah pentingnya adalah menyangkut rekonstruksi pragmatis tujuan madrasah. Tanpa perbedaan rumusan yang jelas, semua jenjang pendidikan di madrasah bertujuan untuk melahirkan lulusan yang “berkepribadian muslim”. Seolah-olah dengan tujuan semacam itu, lulusan madrasah sudah dijamin bisa menjadi orang yang berhasil karena ia akan senantiasa mampu

43. M. Amin Abdullah, “Dimensi Epistemologis-Metodologis Pendidikan Islam”, *Jurnal Filsafat Fakultas Filsafat UGM* (Seri 21, Mei 1995), p. 17.

44. Mastuhu, “Link and Match Lembaga Pendidikan Tinggi Tenaga Kependidikan Agama Islam di Indonesia: Menuju Pencarian Paradigma Baru Pendidikan Agama Islam”, dalam Muslih Usa dan Aden Wijdan SZ (penyunting), *Pendidikan Islam*, p. 182.

45. A. Malik Fadjar, *Reorientasi Pendidikan*, p. 53.

46. Mastuhu, *Menata Ulang*, p. 39.

47. M. Amin Abdullah, “Dimensi Epistemologis-Metodologis”, p. 17.

merujuk pada ajaran al-Qur'an dan Sunah Nabi dalam mengatasi berbagai problematika kehidupan. Di satu sisi, munculnya masalah ini diakibatkan oleh ideologisasi dan teologisasi ilmu-ilmu keislaman, sebagai ilmu yang memberi bekal kemampuan dalam memahami kandungan al-Qur'an dan al-Sunah.⁴⁸ Di sini, "ilmu Islam" diidentikkan dengan Islam itu sendiri sehingga kebenarannya diyakini bersifat mutlak dan berlaku universal. Dengan demikian, manakala ilmu umum yang sekuler dianggap bertentangan dengan ilmu Islam, maka ia harus ditolak, dinilai sesat dan bahkan haram dipelajari. Hal ini jelas sangat bertentangan dengan kenyataan bahwa hampir tidak mungkin berbagai jenis dan model pendidikan Islam, seperti madrasah, dikelola secara baik kecuali dengan memanfaatkan jasa-jasa ilmu "sekuler" tadi. Di sisi lain, munculnya masalah tersebut diakibatkan oleh ketercerabutan madrasah dari akar sejarahnya sebagai lembaga pendidikan watak dan keagamaan lantaran kuatnya pengaruh kecenderungan arus modernisasi pendidikan yang berlangsung di sekolah-sekolah umum. Madrasah sibuk mengejar ketertinggalannya dalam bidang pengajaran ilmu umum dibandingkan dengan sekolah-sekolah umum. Implikasinya, lulusan madrasah justru dinilai *mogol* (serba tanggung), baik dalam penguasaan ilmu agama maupun ilmu umum. Hal inilah yang kemudian disadari oleh sebagian madrasah dan mendorongnya untuk tetap eksis dengan nilai keunggulan tersendiri yang tidak harus sama persis dengan sekolah umum di tengah "persaingan" yang kian kompetitif, terlebih dengan maraknya sekolah-sekolah Islam terpadu yang banyak diminati oleh komunitas Muslim urban.

Madrasah Berbasis Pesantren (MBP): Sinergi Madrasah dan Pesantren dalam Penguatan Peran Pendidikan

Bila diletakkan dalam konteks sejarah madrasah di Indonesia tersebut, madrasah berbasis pesantren memiliki keunikan institusional tersendiri. Alasannya, secara historis madrasah pada umumnya —seperti telah diterangkan di atas— lahir sebagai bentuk kritik terhadap sistem pendidikan pesantren, sehingga kelahiran institusi madrasah banyak dibidani oleh kalangan Muslim reformis yang memang tidak menyetujui paham Islam tradisional dan institusi pendidikannya, pesantren. Sementara itu, madrasah berbasis

48. Mulkhan, *Nalar Spiritual*, p. 189.

pesantren (untuk selanjutnya disebut MBP) pada awal mulanya merupakan bentuk penyempurnaan dan pembaruan sistem pesantren yang dimotori oleh komunitas pesantren sendiri. Maka dari itu, visi MBP umumnya berusaha memadukan antara sistem pendidikan pesantren, sebagai induknya, dengan sistem pendidikan sekolah. Namun demikian, pemaduan yang dilakukan belum bisa menghapus “nuansa” kepesantrenan yang kental dari MBP, baik dalam hal kurikulum, manajemen, maupun kepemimpinan, meski MBP juga tidak lagi identik dengan pesantren induk. Dengan ini, eksistensi MBP kiranya dapat dipandang sebagai babak baru transformasi dan dialektika pesantren dan madrasah dalam kancah dunia pendidikan di tanah air, mengingat tidak sedikit geliat “kebangunan” madrasah di suatu kawasan dimotori oleh MBP yang memperoleh dukungan pesantren induknya dan sebaliknya, pesantren induk pun mampu berkriprah dalam kancah pendidikan formal, dengan kehadiran MBPnya. Oleh sebab itu, sewaktu eforia reformasi bergulir, Komite Reformasi Pendidikan (KRP) pun dalam naskah penyempurnaan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UUSPN) menyatakan, pesantren merupakan pendidikan Islam jalur sekolah dan luar sekolah secara terpadu pada jenjang pendidikan dasar, menengah dan tinggi.⁴⁹ Jika demikian, KRP nampaknya ingin mengintegrasikan pesantren kedalam Sistem Pendidikan Nasional, yang jelas berbeda dengan arah kebijakan pendidikan nasional sebelumnya.

Dalam konteks ini, Abdul Munir Mulkhan menganggap KRP gagal dalam memahami pesantren karena telah meletakkan pesantren sebagai lembaga pendidikan formal dalam bentuk sekolah dan luar sekolah, sebagaimana terlihat pada naskah penyempurnaan UUSPN tersebut. Seharusnya, KRP perlu membedakan pesantren sebagai penyelenggara pendidikan dengan pesantren sebagai lembaga pendidikan. Pesantren sebagai lembaga pendidikan merupakan pendidikan non formal dan luar sekolah, sedangkan pesantren sebagai penyelenggara pendidikan itulah yang kemudian mendirikan sekolah, madrasah atau *diniyyah*. Sebab, tanpa konsep yang jelas tentang keterpaduan sekolah dan luar sekolah di dunia pesantren dapat menyebabkan kekhasan pesantren dalam tujuan, kurikulum, sistem dan evaluasi pembelajaran, pada akhirnya akan bisa memudar.⁵⁰

49. *Ibid.*, p. 180-182.

50. *Ibid.*, p. 182-183.

Dengan konseptualisasi pesantren sebagai lembaga pendidikan formal jalur sekolah dan luar sekolah tersebut berarti memposisikan pemerintah sebagai pihak yang harus bertanggung jawab terhadap kelangsungan pesantren dalam bentuk anggaran pendidikan. Lambat laun konseptualisasi itu pun akan mengubur citra pesantren sebagai lembaga mandiri yang konsisten dengan fungsi strategisnya dalam pengembangan swadaya dan swasembada masyarakat.

Dilihat dari sudut pandang perkembangan pesantren, MBP adalah produk sistem pendidikan pesantren yang telah mengalami proses konvergensi⁵¹ yang sedikitnya dapat diklasifikasikan ke dalam lima tipe, yaitu: (1) pesantren yang menyelenggarakan pendidikan formal dengan menerapkan kurikulum nasional, baik yang memiliki sekolah keagamaan maupun yang juga memiliki sekolah umum; (2) pesantren yang menyelenggarakan pendidikan keagamaan dalam bentuk madrasah dan mengajarkan ilmu-ilmu umum meski tidak menerapkan kurikulum nasional; (3) pesantren yang hanya mengajarkan ilmu-ilmu agama dalam bentuk madrasah *diniyyah*; (4) pesantren yang hanya menjadi tempat pengajian (majelis taklim); dan (5) pesantren yang disediakan untuk asrama mahasiswa dan pelajar sekolah umum.⁵² Dalam proses konvergensi tersebut, pesantren melakukan perubahan dengan dua cara, yaitu: merevisi kurikulumnya dengan memasukkan semakin banyak mata pelajaran umum atau bahkan keterampilan umum, dan membuka kelembagaan dan fasilitas-fasilitas pendidikannya bagi kepentingan pendidikan umum.⁵³

Pendek kata, madrasah adalah hasil perkembangan modern dari pendidikan pesantren,⁵⁴ baik dalam bentuk sebagai kritik ataupun

51. Yakni proses memperbaiki kelemahan lembaganya dengan memperkaya kurikulum bidang sains dan teknologi. Bahkan bagi sejumlah pesantren, hal itu diiringi dengan kesediaan menerima uluran tangan pemerintah yang sering dinilai oleh sejumlah pengamat bahwa pesantren telah terkooptasi dan terkontaminasi oleh sistem pendidikan nasional yang mengidap berbagai kelemahan; Zamakhsyari Dhofier, "Sumbangan Visi Islam dalam Sistem Pendidikan Nasional", dalam Sindunata (ed.), *Menggagas Paradigma Baru Pendidikan*, (Yogyakarta: Kanisius, 2000), p. 221.

52. Qodri A. Azizy, "Pengantar: Memberdayakan Pesantren dan Madrasah" dalam Ismail SM, dkk., (ed.), *Dinamika Pesantren dan Madrasah*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002), p.viii; lihat juga Masykuri Abdillah, "Status Pendidikan Pesantren dalam Sistem Pendidikan Nasional", *Kompas* (8 Juni 2001), p. 4.

53. Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, (Jakarta: Logos, 1999), p. 102.

54. Arief Furchan, *Transformasi Pendidikan Islam di Indonesia: Anatomi Keberadaan Madrasah dan PTAI* (Yogyakarta: Gama Media, 2004), p. 36.

sebagai pembaruan, sehingga ia tidak lagi sekedar berbedanya dari pesantren, melainkan juga seharusnya selangkah lebih maju dari pesantren. Akan tetapi kenyataan menunjukkan, pada umumnya kualitas madrasah masih amat memprihatinkan, alih-alih menjadi madrasah unggulan;⁵⁵ selama ini, madrasah belum sanggup membangun citra positif di mata masyarakat dan belum mampu memberi layanan pendidikan yang baik bagi masyarakat, karena lemahnya masalah pendanaan, akademik, *networking*, manajemen, atau sumber daya manusianya. Tambah lagi dengan belum adanya kebijakan pemerintah yang secara nyata dan berkelanjutan memihak pada pemberdayaan madrasah. Bersamaan ini, muncul kecenderungan tren baru pendidikan yang mengintegrasikan sekolah umum dan sekolah Islam (madrasah) di berbagai daerah, semisal TKIT, SDIT, dan SMPIT yang telah cukup berhasil dalam membangun citra positif sebagai lembaga pendidikan Islam terpadu unggulan, sehingga pamor madrasah perlahan-lahan semakin tergusur dari pentas pendidikan Islam.

Terlepas dari itu semua, sebagai lembaga pendidikan yang sebagian besarnya tumbuh dari dan dikelola oleh umat Islam (masyarakat),⁵⁶ madrasah tengah mengalami "dinamika/adaptasi internal" untuk merespon perubahan tuntutan dan tantangan pendidikan yang berkembang dalam kehidupan masyarakat. Dalam kaitan ini, fenomena MBP sangat menarik untuk dikaji, mengingat (1) dinamika dan adaptasi internalnya senantiasa terkait dengan kelembagaan pesantren; (2) eksistensi MBP seringkali diuntungkan oleh reputasi pesantren yang menaunginya, (3) MBP tidak mempunyai keleluasaan (otonomi) penuh, karena secara institusional ia berada di bawah naungan pesantren, dan (4) banyak MBP yang menjadi *pioneer* bagi kebangunan madrasah yang menyadari akan arti penting keunggulan dengan tetap mengapresiasi nilai kepesantrenan. Jadi, dinamika dan adaptasi MBP perlu dilihat dari perspektif "hubungan pertukaran" dengan pesantren; kondisi sistem pendidikan sebuah MBP sangat dipengaruhi oleh kekhasan sebuah pesantren terkait.

Sistem Pendidikan MBP: Survai Awal untuk Eksposisi Salah Bentuk Dinamika Internal Madrasah

Selama ini, madrasah pada umumnya mempunyai ciri: "tahan hidup, tetapi sulit maju".⁵⁷ Madrasah hingga kini mampu bertahan

55. *Ibid.*, p. 38.

56. *Ibid.*, p. 48.

57. Imam Suprayogo, *Quo Vadis Madrasah: Gagasan, Aksi dan Solusi Pembangunan Madrasah* (Yogyakarta: Hikayat Publishing, 2007), p. 9.

hidup, karena masyarakat masih memandang institusi ini mampu memenuhi kebutuhan mereka terhadap pendidikan umum dan agama sekaligus; madrasah oleh mereka dipandang sebagai lembaga ideal, karena secara konseptual ingin mengembangkan semua ranah kehidupan yang lebih sempurna, yaitu aspek intelektual, spiritual, sosial, dan ketrampilan sekaligus. Selain itu, rasa cinta dan pengabdian tulus dari orang-orang yang berkiprah di madrasah merupakan faktor utama yang ikut menopang kemampuan madrasah untuk bisa bertahan. Akan tetapi meski sekian lama mampu bertahan hidup, tidak berarti madrasah yang sudah berusia tua lantas mengalami kemajuan. Sebagian besar madrasah justru termasuk kedalam kategori tertinggal, karena keterbatasan dana, fasilitas, jaringan kerja maupun pendukung lainnya. Secara umum, sebagaimana nampak pada beberapa madrasah berbasis pesantren (MBP) yang disurvei,⁵⁸ eksistensi pondok pesantren (pontren) amat bernilai strategis bagi perkembangan madrasah bersangkutan ditinjau dari sisi: (1) reputasi pontren menjadikan madrasah yang dinaunginya (MBP) memiliki daya tarik yang lebih besar dibandingkan dengan madrasah-madrasah pada umumnya, (2) perkembangan madrasah memperoleh *multi-supporting* dari pelbagai institusi di bawah pontren yang membangun jejaring kerjasama internal pontren dan sinergi pontren dengan madrasahnyanya, dan (3) pelimpahan wewenang dalam pembuatan keputusan/keputusan partisipatif (*shared decision making*), yakni pihak pontren (yayasan) memberikan otonomi kepada madrasah dan mendukungnya dalam pengelolaan dan pengambilan keputusan.⁵⁹

Jika dicermati lebih jauh, paling kurang terdapat 5 (lima) prinsip umum yang begitu jelas mendasari sistem pendidikan di MBP yang pernah disurvei, yakni:

Pertama, intellectual focus, dimana madrasah memfokuskan diri untuk membantu generasi muda mengembangkan kebiasaan memfungsikan otak intelektualnya secara baik; upaya mencapai

58. Analisis teoritik ini banyak didasarkan pada pengamatan penulis terhadap beberapa MBP di DIY (dengan dukungan dana dari Puslitbang Pendidikan Agama dan Keagamaan Balitbang Depag RI tahun 2007), yakni: MBP Yasalma Krapyak, MBP An Nur Ngrukem Bantul, MBP Nurul Ummah Kotagede, dan MBP Ibnuul Qoyyim Berbah Sleman.

59. Sudarwan Danim, *Agenda Pembaruan Sistem Pendidikan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), p. 45-47.

tujuan sentral intelektual madrasah sebisa mungkin menghindari biaya mahal (*high cost*); madrasah menjadikan anak didik sebagai subyek utama layanan belajar, menekankan pada pengembangan sosial dan emosional, demikian juga pengembangan akademiknya. Program pengajaran dan pengasuhan yang memungkinkan layanan pendidikan dapat diberikan secara *full day*, serta penampungan anak didik dari keluarga tidak mampu merupakan sebagian contoh penjabaran prinsip tersebut di MBP yang diamati.

Kedua, simple goals, penyederhanaan tujuan-tujuan akademik madrasah. Ide dasarnya, "kurang adalah lebih" yang berarti kekurangan harus dijadikan pendorong untuk maju. Kendati sebagai lembaga pendidikan formal yang berada di bawah ponpes "tradisional", namun *impetus* MBP untuk maju dan lebih modern sangat terasa, sehingga bisa meraih keunggulan kompetitif dibandingkan madrasah atau sekolah lain pada umumnya. Secara kreatif, MBP cukup berhasil memadukan antara tuntutan ponpes dengan tuntutan lembaga pendidikan formal, antara tuntutan normatif-keagamaan dengan tuntutan aktual-kehidupan. MBP menyadari betul pentingnya membekali anak didik dengan kemampuan praktis guna menunjang kelangsungan hidupnya kelak. Pengajaran bahasa asing (Arab dan Inggris) dan pelatihan aneka ketrampilan, seperti menjahit dan komputer, adalah bentuk konkret kreativitas MBP.

Ketiga, all children can learn (semua anak didik dapat belajar), sesuai dengan falsafah ponpes sebagai *learning society* (masyarakat belajar). MBP sanggup memposisikan diri sebagai institusi publik yang "populis", bukan "elitis". MBP juga memperhatikan perbedaan individual anak didik, semisal dengan memberikan layanan pendidikan *I'dad* atau matrikulasi bagi anak didik yang memiliki bekal kemampuan di bawah standar minimal.

Keempat, personalization, yaitu pembelajaran dipersonalisasi untuk memaksimalkan potensi anak didik; pembelajaran tidak hanya berkutat pada *transfer of knowledge*, melainkan juga *transfer of value*; pembelajaran tidak sekedar bersifat kognitif, melainkan juga bersifat pembentukan watak dan pembinaan mental. Dalam prinsip ini, keteladanan guru, kepala madrasah, ustaz, dan pengasuh ponpes sangat diperlukan dan dipentingkan. Hubungan "personal" terasa sekali mendasari pola hubungan antara siswa dengan guru, antara santri dengan kyai (pengasuh) dalam interaksi edukatif di MBP. Dengan

pola hubungan semacam ini, interaksi edukatif tidak sekedar proses transmisi pengetahuan, melainkan juga sarat dengan internalisasi nilai, bahkan juga transformasi kepribadian siswa (santri).

Kelima, student as active learner, yakni siswa (santri) memiliki volume kegiatan yang padat tidak hanya selama Kegiatan Belajar Mengajar (KBM), tetapi juga selama pengasuhan. Pembelajaran di MBP yang diteliti tidak sepenuhnya “klasikal”, dalam arti setiap siswa (santri) cuma diperlakukan dalam konteks kelas, melainkan juga “individual”: setiap siswa memperoleh giliran dan perlakuan yang relatif unik, seperti terlihat dalam pembelajaran melalui model *sorogan* dan simakan sejawat. Selain itu, jadwal penuh untuk kegiatan belajar mau tidak mau mengkondisikan siswa (santri) “belajar terus”, tanpa diinterupsi oleh kegiatan lain yang kurang relevan.

Secara kelembagaan dan kurikuler MBP memiliki keunikan bila dibandingkan dengan madrasah pada umumnya. Keunikan tersebut dipengaruhi oleh keberadaan MBP di milieu pontren, bahkan lahir dari rahim pontren, sehingga ia pun dituntut untuk mampu berperan sebagai lembaga pendidikan yang diselenggarakan oleh pontren induknya. Sewajarnya, jika visi dan misi pontren masuk ke dalam struktur kurikulum MBP, atau lazim dikenal dengan kurikulum kepesantrenan. Dalam perspektif lain, kehadiran MBP dapat pula dimaknai sebagai wujud transformasi pontren yang sekiranya dipetakan mengenai tipe-tipe sebagai berikut:

Model Transformasi Pondok Pesantren

No	Model	Ciri-ciri Utama	Representasi
1	Integrasi penuh	Watak dan sistem pendidikan pesantren salafiyah dipertahankan sepenuhnya, dan sistem pendidikan sekolah/madrasah/universitas pun diselenggarakan sepenuhnya	Pesantren Tebuireng, Nurul Jadid, Pesantren Cipasung (Kasus MBP yang disurvei adalah MBP Yasalma Krapyak, MBP Ngrukem, dan MBP Nurul Ummah Kotagede)

	Integrasi selektif	Watak dan sistem pendidikan pesantren salafiyah dipertahankan, tetapi mengadopsi sistem sekolah/madrasah hanya sebagai instrumen pengorganisasian belajar, tidak mengadopsi kurikulum madrasah modern	Pesantren Maslakul Huda, pesantren Langitan
	Integrasi instrumental	Watak dan sistem pendidikan pesantren salafiyah dimodifikasi, dengan tekanan pada bahasa, dan menggunakan sistem madrasah sbg instrumen pengorganisasian belajar (formalisasi pendidikan)	Pesantren Modern Gontor (Kasus MBP yang disurvei adalah MBP KMI Ibnu Qoyyim Berbah)
	Integrasi minimal	Pesantren dimodifikasi hanya sbg instrumen pendidikan berasrama, sementara pola pendidikan yang dikembangkan berdasarkan sistem madrasah/sekolah	Pesantren Darunnajah Jakarta

Sumber: Affandi Mochtar, *Membedah Diskursus Pendidikan Islam* (Ciputat: Ka'imah, 2001).

Memang sejak melewati era 1970-an, pondok pesantren mengalami perubahan signifikan yang bisa ditilik dari dua sudut pandang, yaitu: (1) pesantren mengalami perkembangan kuantitas luar biasa, baik di pedesaan, pinggiran kota maupun perkotaan, dan (2) variasi program pendidikan dan pola pengelolaan (manajemen). Bermula dari dekade itu, bentuk-bentuk pendidikan yang diselenggarakan pesantren sudah sangat bervariasi yang dapat diklasifikasikan menjadi empat tipe: (a) pesantren yang menyelenggarakan pendidikan formal dengan menerapkan kurikulum nasional, baik yang hanya mempunyai sekolah keagamaan ataupun yang juga mempunyai sekolah umum, (b) pesantren yang menyelenggarakan pendidikan keagamaan dalam bentuk madrasah dan mengajarkan ilmu-ilmu umum meski tidak menerapkan kurikulum nasional, (c) pesantren yang hanya mengajarkan ilmu-ilmu agama dalam bentuk madrasah diniyah, dan (d) pesantren yang hanya menjadi tempat pengajian. Secara umum, pondok pesantren (pontren) tetap mempunyai fungsi-fungsi sebagai: (1) lembaga pendidikan yang melakukan transfer ilmu-ilmu agama dan nilai-nilai Islam, (2) lembaga keagamaan yang melakukan kontrol

sosial, dan (3) lembaga keagamaan yang melakukan rekayasa sosial⁶⁰ Fungsi-fungsi pontren ini menjadi semakin eksplisit dengan eksistensi MBP di dalamnya, mengingat eksistensi MBP tidak sekedar menandai transformasi pontren, melainkan juga menandai munculnya sistem pendidikan madrasah yang khas sebagai hasil hubungan pertukarannya dengan pesantren.

Penutup

Dilihat dari sejarah sosial pendidikan, dinamika madrasah adalah manifestasi dari perubahan tuntutan sosial umat Islam dari waktu ke waktu akan pemenuhan corak pendidikan yang lebih “bermutu” sesuai dengan tingkat kesanggupan mereka. Sewajarnya, ketika madrasah berkesempatan memperoleh dukungan penuh dari pelbagai sumber yang menunjang eksistensinya, seperti di era kejayaan dunia Islam dahulu, sehingga ia pun mampu tampil sebagai institusi pendidikan unggulan. Namun sebaliknya, sewaktu dukungan sosial, politik, ekonomi, dan kultural menyusut akibat proses peminggiran yang dialami umat Islam, secara umum kondisi madrasah di tanah air terasa memprihatinkan, bahkan dilabeli sebagai institusi pendidikan “kelas tiga”. Kenyataan inilah yang mendorong madrasah untuk segera berbenah diri dengan pelbagai usaha maksimalisasi potensi dan dukungan sosio-kultural, meski masih terkendala oleh banyak keterbatasan. Madrasah berbasis pesantren (MBP) merupakan salah satu contoh *geliat* dunia madrasah di tanah air dalam memacu dan mengembangkan institusi agar mampu bersaing dengan institusi pendidikan lain yang terlebih dulu maju.

Berdasarkan uraian pembahasan di atas, simpulan tulisan mengenai MBP yang dapat dikemukakan adalah sebagai berikut: *pertama*, sebagai lembaga pendidikan berbasis pesantren, kiprah madrasah-madrasah yang disurvei tidak dapat dipisahkan dari keberadaan pontren yang menaunginya. Secara umum, hubungan MBP dengan pontrennya bersifat sinergis. Artinya, perkembangan MBP sangat didukung oleh peranserta pontren dan demikian pula sebaliknya. Hubungan sinergis ini dapat dilihat dari: (1) pola pengelolaan (manajemen) MBP yang relatif otonom namun tetap dalam kerangka koordinasi dan konsultasi dengan pontren,

60. Sulthon Masyhud, dkk., *Manajemen Pondok Pesantren* (Jakarta: Diva Putra, 2003) p. 45

sebagai bentuk hubungan pertukaran dinamis antara MBP dengan pontrennya, dan (2) pola pengelolaan (manajemen) MBP yang relatif otonom dan integratif, karena MBP sepenuhnya sebagai “formalisasi” pendidikan di pontren. Dalam jenis kedua ini, pontren lebih berperan fasilitatif terhadap pengelolaan MBP yang dinaunginya; pontren tidak menawarkan “konsep” baru yang akan menjadi kekhasan MBP dan pontren pun bukan lembaga tertinggi dalam pengambilan keputusan strategis.

Sementara itu, MBP dilihat dari kurikulumnya sebagian bercorak “integrasi penuh”, yakni di satu sisi, kurikulum nasional dan model persekolahan dipertahankan sepenuhnya, dan di sisi lain, kurikulum pesantren dan pola *salafiyah* pun diterima sepenuhnya. Berbeda dengan ini, sebagian MBP yang lain lebih condong pada corak “integrasi instrumental” (lebih tepatnya integrasi instrumental plus), yaitu watak dan sistem pendidikan pesantren *salafiyah* dimodifikasi, dengan tekanan pada bahasa, dan menggunakan sistem madrasah (persekolahan) sebagai instrumen pengorganisasian belajar dan lembaga pendidikan formal.

Kedua, hubungan sinergis antara pontren dengan MBP merupakan modal potensial bagi pengembangan sistem pendidikan di kedua lembaga tersebut. Kendati pontren menjadi induk dari MBP, tidak berarti MBP harus diposisikan sebagai layaknya “anak bawang” yang selalu bergantung pada pontren. Bersamaan dengan pembaruan MBP, pontren pun dituntut mau berbenah diri dalam hal pola manajemen dan kurikulumnya, agar sinergi dapat dipertahankan secara dinamik, bahkan dialektik. Melalui hubungan sinergis semacam itu, MBP besar kemungkinan tidak sekedar mempunyai keunggulan komparatif dibandingkan madrasah swasta pada umumnya, melainkan juga keunggulan kompetitif.

* Mahmud Arif adalah staf pengajar pada Fakultas Tarbiyah dan Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Ia pernah mengikuti Short Course on Research Management at Nanyang Technological University (NTU) Singapore pada tahun 2006. Sepulangnya dari Short Course tersebut, Arif (sapaan akrab) berhasil mempertahankan disertasinya dalam Ujian Terbuka untuk meraih gelar Doktor di PPs UIN Sunan Kalijaga.