

**ANALISIS BAHAN AJAR BAGI PESERTA DIDIK DI MADRASAH ALIYAH
DARI PERSPEKTIF PENDIDIKAN KRITIS
(Telaah Kritis Atas Buku Teks Mata Pelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013)**



Oleh:
Afif Amrullah
1520411042

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
TESIS
SUNAN KALIJAGA

Diajukan Kepada Program Magister
Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga
Untuk Memenuhi Salah Satu Syarat Guna Memperoleh Gelar Magister Pendidikan
Program Studi Pendidikan Bahasa Arab
Konsentrasi Pendidikan Bahasa Arab
Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga

YOGYAKARTA
2019

PERNYATAAN KEASLIAN

Yang bertandatangan di bawah ini:

Nama : Afif Amrullah
NIM : 1520411042
Jenjang : Magister
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab
Konsentrasi : Pendidikan Bahasa Arab

Menyatakan bahwa naskah tesis ini secara keseluruhan adalah penelitian/karya saya sendiri, kecuali pada beberapa bagian yang dirujuk sumbernya.

Yogyakarta, 12 Maret 2019

Yang menyatakan,



Afif Amrullah

NIM. 1520411042

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

PERNYATAAN BEBAS PLAGIASI

Yang bertandatangan di bawah ini:

Nama : Afif Amrullah
NIM : 1520411042
Jenjang : Magister
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab
Konsentrasi : Pendidikan Bahasa Arab

menyatakan bahwasanya naskah tesis ini secara keseluruhan benar-benar terbebas dari plagiasi. Apabila di kemudian hari terbukti melakukan, maka saya siap ditindak sesuai ketentuan hukum yang berlaku.

Yogyakarta, 12 Maret 2019

Yang menyatakan,



Afif Amrullah
NIM. 1520411042

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA

FAKULTAS ILMU TARBIYAH DAN KEGURUAN

Alamat : Jl. Marsda Adisucipto, Telp (0274) 589621. 512474 Fax, (0274) 586117
tarbiyah.uin-suka.ac.id Yogyakarta 55281

PENGESAHAN

Nomor : B-77/Un.02/DT/PP.01.1/04/2019

Tesis Berjudul : ANALISIS BAHAN AJAR BAGI PESERTA DIDIK DI
MADRASAH ALIYAH DARI PERSPEKTIF PENDIDIKAN
KRITIS (Telaah Kritis Atas Buku Teks Mata Pelajaran Bahasa
Arab Kurikulum 2013)

Nama : Afif Amrullah

NIM : 1520411042

Program Studi : PAI

Konsentrasi : PBA

Tanggal Ujian : 27 Maret 2019

Telah diterima sebagai salah satu syarat memperoleh gelar Magister Pendidikan (M.Pd.)

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Yogyakarta, 12 April 2019

Dekan,



Abdullah Arifi, M.Ag
NIP. 19661121 199203 1 002

**PERSETUJUAN TIM PENGUJI
UJIAN TESIS**

Tesis berjudul : ANALISIS BAHAN AJAR BAGI PESERTA DIDIK DI
MADRASAH ALIYAH DARI PERSPEKTIF
PENDIDIKAN KRITIS (Telaah Kritis Atas Buku Teks
Mata Pelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013)

Nama : Afif Amrullah
NIM : 1520411042
Prodi : PAI
Konsentrasi : PBA

telah disetujui tim penguji ujian munaqosyah
Ketua/ Pembimbing : Dr. H. Maksudin, M.Ag.

Penguji I : Dr. Muhajir, MSI.

Penguji II : Dr. Nasiruddin, M.Si., M.Pd.

Diuji di Yogyakarta pada tanggal 27 Maret 2019

Waktu : 08.00-09.00 WIB.

Hasil/ Nilai : A- (90,33)

IPK : 3,67

Predikat : Memuaskan / Sangat Memuaskan / Dengan Pujian

NOTA DINAS PEMBIMBING

Kepada Yth.,
Dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalāmu'alaikum wr. wb.

Setelah melakukan arahan, bimbingan, dan koreksi terhadap penulisan tesis yang berjudul:

**ANALISIS BAHAN AJAR BAGI PESERTA DIDIK DI MADRASAH ALIYAH
DARI PERSPEKTIF PENDIDIKAN KRITIS
(Telaah Kritis Atas Buku Teks Mata Pelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013)**

yang ditulis oleh:

Nama	: Afif Amrullah
NIM	: 1520411042
Jenjang	: Magister
Program Studi	: Pendidikan Bahasa Arab
Konsentrasi	: Pendidikan Bahasa Arab

Saya berpendapat bahwa tesis tersebut di atas telah dapat diajukan kepada Program Magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga untuk diujikan dalam rangka memperoleh gelar Magister Pendidikan.

Wassalāmu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 12 Maret 2019
Pembimbing,



Dr. Maksudin, M.Ag.

MOTTO

Education is a slow-moving but powerful force!



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ABSTRAK

Afif Amrullah, Analisis Bahan Ajar Bagi Peserta Didik di Madrasah Aliyah Dari Perspektif Pendidikan Kritis (Telaah Kritis Atas Buku Teks Mata Pelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013), Tesis, Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga.

Fokus dari banyak riset mutakhir seputar pendidikan bahasa Arab cenderung terpusat pada aspek teknis-metodologis sembari mengabaikan aspek lain yang tak kalah penting: materi bahan ajar. Sehingga, buku teks pelajaran bahasa Arab kerap menyajikan konten yang tidak merepresentasikan realitas yang dialami oleh para peserta didik. Materi pada buku teks pelajaran bahasa Arab sering gagal menjadi penghubung antara bahasa dengan konteks kebahasaan: politik, sosial-kultural, serta kebutuhan dan minat para peserta didik. Dari titik inilah penelitian ini berangkat.

Secara hipotesis, penelitian ini berpendapat bahwa buku teks mata pelajaran bahasa Arab berkontribusi dalam pembentukan reaksi, sikap, dan perilaku peserta didik terhadap realitas di sekitar mereka. Untuk lebih mempertajam fokus kajian, maka pembahasan pada penelitian ini dirumuskan secara interogatif dalam pertanyaan berikut: 1) Bagaimana materi pada buku teks tersebut dalam pandangan pendidikan kritis?; 2) Seperti apa kelebihan serta kekurangan dari buku teks tersebut ditinjau dari perspektif pendidikan kritis?

Karena kajian ini berfokus pada materi buku teks pelajaran bahasa Arab bagi peserta didik kelas X, XI, dan XII Madrasah Aliyah kurikulum 2013, maka penelitian ini tergolong dalam riset pustaka, sedang analisisnya didasarkan pada perspektif pendidikan kritis. Demi memudahkan proses analisis tersebut, digunakanlah teknik analisis wacana kritis, dan terdapat data dalam penelitian ini bersifat kualitatif, maka penyusunan serta penulisannya pun disajikan dengan format deskriptif-naratif.

Riset ini menghasilkan lima kesimpulan: 1) Tema materi dalam buku teks pelajaran bahasa Arab belum menjangkau kehidupan peserta didik dengan tingkat ekonomi rendah, sehingga materi yang ada menjadi sukar diterima oleh mereka; 2) Absennya latihan soal dalam format mengarang dan dikté yang justru bisa mengakibatkan timbulnya kebosanan peserta didik pun menjadi salah satu kekurangan dari buku teks tersebut; 3) Latihan soal dengan bentuk pilihan ganda terlalu mendominasi, dimana hal itu justru tidak mampu menstimulus pertumbuhan daya interpretasi peserta didik; 4) Buku teks pelajaran bahasa Arab terlampau banyak memuat materi bertema keislaman yang mana hal ini dapat memupuk benih sektarianisme dalam diri peserta didik; 5) Topik dalam buku teks pelajaran bahasa Arab juga sama sekali belum menyinggung persoalan seputar: kapitalisme, liberalisme, sekulerisme, kesetaraan gender, dan tema-tema besar kemanusiaan lainnya yang justru dapat menstimulus tumbuhnya kesadaran kritis para peserta didik.

Kata kunci: *Pendidikan kritis, Analisis dokumen, Buku teks pelajaran bahasa Arab.*

ABSTRACT

Afif Amrullah, Analysis of Teaching Materials for Students in Madrasah Aliyah from The Critical Pedagogy Perspective, (Critical Account of Arabic Textbooks on 2013 Curriculum), Thesis, Yogyakarta: Sunan Kalijaga Islamic State University.

The focus of many latest researches around Arabic language education tends to be centered on the technical-methodological aspects while ignoring other aspect that's even more important: the content of teaching materials. Thus, Arabic textbooks often present material that fails to represent the reality experienced by students. The materials in Arabic textbooks often fails to be a link between language and linguistic contexts: political, socio-cultural, and the needs and interests of students. From this point this research will start.

Hypothetically, this research argues that Arabic textbooks contribute to the formation of reactions, attitudes, and behavior of students towards the realities that exist in their worlds. Furthermore, in order to focus this research, the discussion in this research was formulated interrogatively as follows: 1) How are the Arabic textbooks seen through critical pedagogy perspective?; 2) What are the advantages and disadvantages of Arabic textbooks based on critical pedagogy perspective?

Because this research focuses on the material of Arabic Textbooks on 2013 Curriculum for students of class X, XI, and XII in the Madrasah Aliyah, so this research is classified into library research, while the analysis is based on a critical education perspective. In order to facilitate the analysis process, this research uses critical discourse analysis technique, and because of the data in this research is qualitative, so then the writing of the data is presented in a descriptive-narrative format.

This research produces at least five conclusions: 1) The theme of the material in the Arabic textbook has not yet reached the lives of students with low economic levels, so that the existing material is difficult for them to accept; 2) The absence of composing exercises and dictation which could actually lead to the bluntness of the curiosity of students is also one of the drawbacks of the textbook; 3) Problem training with multiple choice formats is too dominating, where it is not able to stimulate the growth of students' interpretive power; 4) Arabic textbooks contain too much Islamic-themed material, which in turn will foster the seeds of sectarianism among students; 5) The topic in the Arabic textbook also has not discuss on the issues around: capitalism, liberalism, secularism, gender equality, and other major humanitarian themes that can stimulate the growth of students' critical awareness.

Keywords: *Critical Pedagogy/Critical education, Textbook analysis, Arabic learning*

ملخص البحث

عفيف أمرا لله، تحليل مواد الدراسة لطلبة المدرسة الثانوية الإسلامية من منظور البيداغوجية الانتقادية (دراسة نقدية على الكتب المدرسية لدرس اللغة العربية في المنهج الدراسي ٢٠١٣)، بحث، يوغياكارتا: جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية.

كان تركيز العديد من البحوث حول تعليم اللغة العربية على الجوانب المنهجية-التقنية فحسب، بينما يتجاهل الجوانب الأخرى: محتوى المواد التعليمية. وهكذا، فإن الكتب المدرسية لدرّوس اللغة العربية غالبا تقدم المواد لا تمثل الوقائع التي يختبرها الطلبة. المواد الموجودة فيها قد فشلت لتكون صلة بين اللغة والسياقات اللغوية: السياسية، الاجتماعية - الثقافية، واحتياجات الطلبة ومصالحهم. فمن هذه النقطة يبدأ هذا البحث.

يفترض هذا البحث أن مواد الكتب المدرسية في درّوس اللغة العربية تساهم في تكوين ردود ومواقف وسلوكيات الطلبة تجاه الحقائق التي تحدث في حولهم. علاوة على ذلك، من أجل تركيز هذا البحث، رتبت صيغة المناقشة فيه بشكل استفهامي كما يلي: (١) كيف ترى الكتب المدرسية العربية من خلال منظور التعليم النقدي؟ (٢) ما هي مزايا وعيوب من تلك الكتب المدرسية التي تتم استعراضها من منظور التعليم النقدي؟ بينما تركيز هذا البحث إلى نصوص الكتب المدرسية للدرس اللغة العربية في المنهج الدراسي ٢٠١٣ لدى طلبة صف العاشر والحادي عشر والثاني عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية، فإذن دخل هذا البحث إلى فئة البحوث المكتبية الذي يعتمد تحليلها على منظور البيداغوجية الانتقادية. ومن أجل تسهيل تحليل البيانات، استخدم هذا البحث تقنيات تحليل الخطاب النقدي. ولأن البيانات التي أنتجت هذه الدراسة هي بيانات نوعية، فقدمت الكتابة بشكل وصفي السرد.

ينتج هذا البحث خمسة استنتاجات: (١) لم يصل موضوع المادة في تلك الكتب المدرسية إلى حياة الطلبة ذوي المستويات الاقتصادية المنخفضة، بحيث يصبح من الصعب عليهم اكتساب المواد المعينة؛ (٢) أن غياب التدريبات للإنشاء والإملاء الذي يمكن أن يؤدي بالفعل إلى صراحة فضول الطلبة هو كأحد عيوب تلك الكتب الثلاثة؛ (٣) يعتبر تمرين التعلم باستخدام صيغ متعددة الخيارات المهيمنة للغاية، حيث إنها غير قادرة على تحفيز نمو القدرة التفسيرية للطلبة (٤) تحتوي تلك الكتب المدرسية على الكثير من الموضوعات الإسلامية الحصرية والتي بدورها ستعزز بذور الطائفية بين الطلبة؛ (٥) لم يناقش الموضوع في تلك الكتب المدرسية القضايا المعاصرة العاجلة حول الرأس مالية والليبرالية والعلمانية والمساواة بين الجنسين، وغيرها من الموضوعات الإنسانية الرئيسية التي يمكن أن تحفز نمو الوعي النقدي لدى الطلبة.

الكلمات الرئيسية: البيداغوجية الانتقادية/التعليم النقدي، تحليل الكتب المدرسية، تعليم اللغة العربية.

PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB-LATIN

Pedoman transliterasi yang digunakan dalam penulisan penelitian ini adalah sistem transliterasi Arab-Latin berdasarkan SKB menteri agama dan menteri P&K RI. No. 158/1987 dan No. 0543 b/U/1987 tertanggal 22 Januari 1988.

I. Konsonan Tunggal

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Keterangan
ا	alif	-	tidak dilambangkan
ب	ba	b	-
ت	ta	t	-
ث	sā	s	s (dengan titik di atasnya)
ج	jim	j	-
ح	ha	h	(dengan titik di bawahnya)
خ	kha	kh	-
د	dal	d	-
ذ	zal	z	z (dengan titik di atasnya)
ر	ra	r	-
ز	zai	z	-
س	sin	s	-
ش	syin	sy	-
ص	sad	s	s (dengan titik di bawahnya)
ض	dad	d	d (dengan titik di bawahnya)
ط	ta	t	t (dengan titik di bawahnya)
ظ	za	z	z (dengan titik di bawahnya)
ع	‘ain	‘	koma terbalik (di atas)
غ	gain	g	-
ف	fa	f	-
ق	qaf	q	-
ك	kaf	k	-
ل	lam	l	-
م	mim	m	-
ن	nun	n	-
و	wawu	w	-
ه	ha’	h	-
ء	hamzah	‘	apostrof, tetapi lambang ini tidak dipergunakan untuk hamzah di awal kata
ي	ya’	y	-

II. Konsonan Rangkap

Konsonan rangkap, termasuk tanda *syaddah*, ditulis rangkap.

Contoh: أحمدية ditulis: *ahmadiyyah*

III. Ta' marbutah di akhir kata

Bila dimatikan ditulis *h*, kecuali untuk kata-kata Arab yang sudah terserap menjadi bahasa Indonesia, seperti salat, zakat, dan sebagainya.

Contoh: جماعة ditulis: *jamā'ah*

Bila dihidupkan ditulis *t*

Contoh: كرامة الأولياء ditulis: *karāmatul-auliā'*

IV. Vokal Pendek

Fathah ditulis *a*, *kasrah* ditulis *i*, dan *dammah* ditulis *u*.

V. Vokal Panjang

a panjang ditulis *ā*, *i* panjang ditulis *ī* dan *u* panjang ditulis *ū*, masing-masing dengan tanda hubung (-) di atasnya.

VI. Vokal Rangkap

Fathah + *ya* tanpa dua titik yang dimatikan ditulis *ai*, ditulis dan *fathah* + *wawu* mati ditulis *au*.

VII. Vokal Pendek Berurutan dalam Satu Kata Dipisahkan dengan Apostrof

Contoh: أنتم ditulis *a'antum*

Contoh: مؤنث ditulis *mu'annas*

VIII. Kata Sandang Alif + Lam

Bila diikuti huruf *qamariyah* ditulis *al-*.

Contoh: القرآن ditulis: *al-Qura'ān*

Bila diikuti huruf *syamsiyyah*, huruf diganti dengan huruf *syamsiyyah* yang mengikutinya.

Contoh: الشيعة ditulis *asy-syī'ah*

IX. Huruf Besar

Penulisan huruf besar disesuaikan dengan EYD.

X. Kata dalam Rangkaian Frasa atau Kalimat

Ditulis kata per kata, atau ditulis menurut bunyi atau pengucapannya dalam rangkaian tersebut.

Contoh: شيخ الإسلام ditulis *syaikh al-islam* atau *syakhul-islam*

PRAKATA

Pendidikan adalah fondasi utama dari konstruksi peradaban sebuah bangsa. Kemajuan di bidang pendidikan akan sangat memengaruhi perkembangan peradaban, ilmu pengetahuan, serta teknologi negara yang mana kesemuanya itu pada akhirnya akan menentukan kualitas kesejahteraan hidup bagi segenap warga negara itu sendiri. Dengan demikian, pembenahan pada ranah pendidikan yang meliputi substansi pendidikan, materi pembelajaran, serta manajemen pendidikan sudah seyogianya menjadi perhatian serius bagi setiap warga negara.

Dalam upaya akan hal itu, berbagai riset atau penelitian telah banyak dilaksanakan di berbagai bidang disiplin keilmuan. Bahkan, hingga sampai pada tahap kegiatan penelitian yang menyeberang dari batas disiplin keilmuan tertentu. Kerja sama antar berbagai bidang ilmu pengetahuan dan metode, belakangan ini, telah marak dilakukan. Perkembangan pendekatan yang terus mengalami dinamika pada gilirannya menciptakan pendekatan yang bukan lagi tunggal atau mono disipliner *mono disciplinary*, tetapi sudah interdisipliner *interdisciplinary*, multidisipliner *multidisciplinary*, dan lintas disiplin *cross disciplinary*.

Merespon akan dinamika dan pergolakan yang terjadi sebagaimana yang telah dipaparkan di atas, bidang pendidikan bahasa Arab di Indonesia kiranya perlu untuk mulai melihat ke arah sana. Dengan digagasnya sebuah model penelitian yang menyeberang dari batasan disiplin keilmuan tertentu tersebut, diharapkan dapat menjadi jawaban atas persoalan yang kompleks yang sedang dihadapi oleh bidang pendidikan bahasa Arab di Indonesia.

Bertemali dengan itu, sebagai sebuah ancangan awal, penelitian ini hendak menelaah, dan menganalisis materi yang terkandung pada buku teks pelajaran bahasa Arab kurikulum 2013 yang diajarkan di Madrasah Aliyah dengan memakai perspektif pendidikan kritis. Mengingat bahwa kajian terhadap buku teks pelajaran bahasa Arab sesungguhnya merupakan problem pelik namun krusial—meski demikian hal ini kerap terabaikan dalam kajian dan diskusi kesarjanaan dalam bidang pendidikan bahasa Arab di Indonesia. Kedepannya, dengan hadirnya penelitian ini, diharapkan dapat menjadi pemantik bagi terbukanya diskusi dengan tema dan topik sejenis yang lebih tajam lagi mendalam.

Jika pada akhirnya penelitian ini dapat selesai disusun hingga sampai ke tangan pembaca, tentu hal itu tidak terlepas dari jasa berbagai pihak. Harus penulis sebutkan di sini antara lain mereka adalah Prof. Yudian Wahyudi, M.A., Ph.D. selaku rektor UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, demikian juga Dr. Ahmad Arifi, M.Ag. selaku dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga, dan tak lupa kepada Dr. Maksuddin, M.Ag. selaku Ketua Program Studi Pendidikan Bahasa Arab Program Magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga. Terutama, teruntuk nama yang penulis sebut terakhir, dalam hal ini penulis sangat banyak berutang budi dan jasa kepada beliau yang mana telah rela berkorban tenaga, pikiran, serta waktu berharganya untuk mengarahkan penulis dalam penyusunan penelitian ini. Dengan penuh kesabaran, beliau membimbing penulis yang kerap melakukan kekeliruan. Untuk itu, sekali lagi, penulis ucapkan terima kasih atas semua kritikan, tuntunan, bimbingan, saran, serta arahan yang telah diberikan.

Bersama dengan itu, ucapan terima kasih yang tak terhingga juga harus penulis sampaikan kepada ayah tercinta Wagiran Prawoto dan ibu terkasih Nikamah. Semangat keduanya merupakan pendorong yang pengaruhnya tidak dapat diingkari dalam memotivasi penulis untuk segera merampungkan penyusunan penelitian ini.

Merupakan harapan besar bagi penulis dengan adanya penelitian ini semoga dapat memenuhi tujuannya sebagai sarana untuk memperluas cakrawala keilmuan selain pula sebagai wahana untuk saling berbagi informasi dan ilmu pengetahuan—betapa pun belum sempurnanya ilmu pengetahuan yang disajikan dalam penelitian ini—baik antar sesama kalangan akademikus, ataupun bagi seluruh kalangan yang memang memiliki perhatian besar di bidang pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan.

Pada akhirnya, penulis menyadari sepenuhnya bahwa dalam penelitian ini banyak terdapat kekurangan, kekeliruan sehingga jauh dari kata sempurna. Oleh karena itu, penulis senantiasa berharap kepada para pembaca kiranya berkenan untuk memberikan masukan, kritik, dan saran konstruktif demi sempurnanya penelitian ini. Selamat Membaca!

Yogyakarta, 12 Maret 2019

Penulis,

Afif Amrullah
NIM. 1520411042

DAFTAR ISI

SAMPUL DEPAN	i
PERNYATAAN KEASLIAN.....	ii
PERNYATAAN BEBAS PLAGIASI	iii
PENGESAHAN DEKAN	iv
PERSETUJUAN DEWAN PENGUJI.....	v
NOTA DINAS PEMBIMBING.....	vi
MOTTO	vii
ABSTRAK	viii
PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB-LATIN	xi
KATA PENGANTAR.....	xiii
DAFTAR ISI.....	xvi
BAB I: PENDAHULUAN.....	1
A. Latar Belakang Masalah.....	1
B. Rumusan Masalah	7
C. Tujuan dan Manfaat Penelitian	8
D. Tinjauan Pustaka	9
E. Kerangka Teoretis	12
1. Pendidikan Kritis: Sebuah Definisi	13
2. Karakteristik Pendidikan Kritis	21
3. Strategi Inkorporasi Pendidikan Kritis	24
4. Format Pembelajaran Berbasis Pendidikan Kritis.....	27
5. Relevansi Pendidikan Kritis dengan Pendidikan Bahasa Arab	33
F. Metodologi Penelitian	36
1. Jenis Penelitian	37
2. Sumber Data	38
3. Teknik Pengumpulan Data	39
4. Analisis Data	40
G. Sistematika Pembahasan	48
BAB II: LANDASAN HISTORIS-FILOSOFIS PENDIDIKAN KRITIS	51
A. Pendidikan Kritis: Latar Kesejarah dan Filosofis	51
B. Sumber Utama Wacana Pendidikan Kritis.....	68
1. Mazhab Frankfurt.....	72
2. Antonio Gramsci	82
a. Konsep Hegemoni Gramsci	88
b. Pandangan Gramsci Terhadap Kaum Intelektual	91
3. Paulo Freire	92
a. Personalisme	97
b. Eksistensialisme.....	98
c. Fenomenologi	99
d. Marxisme	99
e. Kristianisme	100

BAB III: GAMBARAN UMUM OBJEK PENELITIAN.....	101
A. Asal-usul dan Historiografi Bahasa Arab	101
B. Bahasa Arab: Sejarah dan Kedudukannya di Indonesia	111
C. Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah	116
D. Gambaran Umum dari Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	118
1. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas X	119
2. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas XI	126
3. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas XII	133
E. Profil Kontributor Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	139
BAB IV: HASIL TEMUAN DAN ANALISISNYA	141
A. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab dalam Perspektif Pendidikan Kritis... ..	141
1. Kesesuaian Materi	144
2. Penyajian Materi	144
3. Bahasa, Keterbacaan, dan Grafika	145
4. Tugas dan Soal Latihan	145
5. Aksesibilitas dari Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	146
B. Analisis dan Temuan dari Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	146
1. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas X	146
2. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas XI	162
3. Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab Kelas XII	174
C. Kelebihan dan Kekurangan Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	183
1. Kelebihan dari Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	183
2. Kekurangan dari Buku Teks Pelajaran Bahasa Arab	184
a. Kesesuaian Materi	187
b. Penyajian Materi	187
c. Bahasa, Keterbacaan, dan Grafika	188
d. Tugas dan Soal Latihan	190
e. Aksesibilitas	190
BAB V: PENUTUP	191
A. Simpulan	191
B. Saran	199
DAFTAR PUSTAKA	201
LAMPIRAN	209

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Selama ini, fokus dan perhatian dari para pakar serta pemerhati dalam bidang pendidikan bahasa Arab lebih banyak terpumpun ke seputar aspek teknis-metodologis: pendekatan, strategi, serta metode pembelajaran berikut prosedur operasionalnya.¹ Para sarjana di bidang pendidikan bahasa Arab sibuk untuk memformulasikan berbagai macam pendekatan, strategi, teknik, ataupun metode yang dianggap paling efektif dan efisien untuk diterapkan kedalam suatu proses pembelajaran bahasa Arab. Dengan demikian, kajian yang mereka hasilkan pun pada akhirnya hanya berkutat pada wilayah pendekatan, strategi, serta metode pembelajaran yang dirasa mampu untuk memudahkan proses belajar-mengajar bahasa Arab dalam rangka penguasaan empat komponen kemahiran berbahasa yang terdiri dari menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Karena itu, kesalahan dalam hal pendekatan, strategi, teknik, serta metode pembelajaran yang diterapkan pada sebuah proses pembelajaran bahasa Arab acap kali dituduh sebagai faktor penentu atau penyebab utama kegagalan para peserta didik dalam penguasaan materi yang diajarkan kepada mereka.

¹Terkait hal ini dapat dilihat salah satunya dari jumlah penelitian yang dihasilkan oleh jurusan pendidikan bahasa Arab FITK UIN Sunan Kalijaga baik berupa skripsi maupun tesis yang didominasi oleh pembahasan seputar topik: pendekatan, strategi, teknik, dan metode pembelajaran bahasa Arab guna meningkatkan keterampilan berbahasa: menyimak, berbicara, membaca, serta menulis di mana dari 948 riset yang terbit antara tahun 2009 s/d 2018 ada 231 kajian atau 24% di antaranya membahas persoalan teknis-metodologis tersebut, adapun riset yang memiliki fokus ke ranah materi pembelajaran hanya 15 buah atau hanya 2% dari tema kajian yang ada.

Kecenderungan akan topik kajian yang seragam sekitar aspek teknis-metodologis sebagaimana dipaparkan di atas sesungguhnya juga dipicu oleh maraknya pendapat yang menyatakan bahwa metode pembelajaranlah faktor yang determinan atas keberhasilan peserta didik dalam penguasaan materi. Beberapa pendapat yang dimaksud, antara lain, dikemukakan oleh Mahmud Yunus bahwa “metode pembelajaran lebih penting daripada materi/bahan ajar *al-thariqah ahammu min al-maadah*”;² Pendapat tersebut mendapat penegasan dari Dihyatun Masqon, yang pada dalam kesimpulannya ia mengemukakan bahwa metode pembelajaran jauh lebih penting daripada materi pelajaran, sedangkan seorang guru itu lebih penting dibanding metode pembelajaran, dan jiwa seorang guru merupakan aspek terpenting dibandingkan semua aspek tersebut;³ Kedua pendapat tadi pun diperkuat oleh kajian dari Syafruddin yang menegaskan bahwa aspek terpenting yang menjadi penentu keberhasilan pembelajaran bahasa Arab di Indonesia dan harus diperbaharui adalah aspek metodologis;⁴ Masih terkait hal senada, Bintang Rosada secara eksplisit menuliskan bahwa “menentukan metode dalam mengajar bahasa Arab sangatlah penting, karena dengan penggunaan metode yang tepat akan menghantarkan pada tujuan yang hendak dicapai”.⁵

²Azhar Arsyad, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran*, Cet. Ke-3 (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010), hlm. 66.

³Dihyatun Masqon, “al-Lughoh al-Arabiyah Ta’limuha wa Ta’alumuha fi Indonesia al-Haditsah”, *Tsaqafah* Vol. VIII, No. 1, 2012, hlm. 211.

⁴Didin Syafruddin, “Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fi Tajdiidi Ta’liimi al-Lughah al-Arabiyyah”, *Studia Islamika*, Vol. II, No. 3, 1995, hlm. 187-195.

⁵Bintang Rosada, “Metode Pembelajaran Qira’ah di Kelas IX B SMP Muhammadiyah 2 Yogyakarta Perspektif Albert Bandura”, *Tesis*, Program Magister FITK UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2017. hlm. 3.

Inti yang dapat ditarik dari uraian beberapa pendapat di atas adalah: metode pembelajaran bahasa tertentu dapat meningkatkan kemampuan berbahasa bagi siapa saja, kapan saja, dan di mana saja. Pendapat semacam ini, meskipun tidak keliru sama sekali, namun juga tidak bisa dianggap benar sepenuhnya. Kajian mutakhir menunjukkan temuan yang justru bertolak belakang dengan kesimpulan yang telah mapan selama ini: alih-alih meningkatkan kemahiran berbahasa metode pembelajaran yang ada kerap gagal menangkap kompleksitas kebahasaan yang ada, bahkan lebih dari itu, dengan merujuk pendapat Sima Sadeghi, metode pembelajaran bahasa justru membawa persoalan baru:

“Pertama, metode tersebut memandang bahasa sekadar sebagai objek belaka; Kedua, metode yang ada kerap gagal menjadi penghubung antara bahasa dan konteks yang menyertainya seperti: politik, sosial, budaya dan lingkungan berbahasa, serta kebutuhan dan minat para peserta didik. Metode pembelajaran yang ada terlalu fokus pada aspek gramatika dan kecakapan berkomunikasi, serta metode pembelajaran, sehingga melupakan aspek yang justru sangat fundamental yaitu materi pelajaran, dan peserta didik itu sendiri”.⁶

Menanggapi persoalan tersebut, perlu kiranya untuk mempertimbangkan saran yang dikemukakan oleh Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn:

“Proses pendidikan bahasa asing seyogianya melihat lebih dalam pada aspek konteks sosial, politik, budaya, sejarah, dan ekonomi di mana pendidikan bahasa tersebut dilaksanakan. Hanya dengan menyelaraskan antara hal yang dialami dan dirasakan oleh peserta didik dengan kondisi yang ada di sekitar mereka lah, maka akan diperoleh pemahaman yang mendalam mengenai persoalan yang terjadi, dan mengapa hal itu bisa sampai terjadi”.⁷

⁶Sima Sadeghi, “Critical Pedagogy in EFL Teaching Context: An Ignis Fatuus or an Alternative Approach”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 6, No. 1, May 2008, hlm. 276.

⁷Timothy G Reagan dan Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), hlm. 1-2.

Bertolak dari alasan tersebut, maka penelitian ini hendak mengkaji dari salah satu aspek terpenting dalam sebuah proses belajar-mengajar bahasa: materi yang terdapat pada buku teks pelajaran bahasa Arab. Sejauh ini, keberadaan buku teks pelajaran bahasa Arab belum mendapat perhatian yang cukup, sehingga buku teks pelajaran yang ada kerap disusun secara merawak dan tidak cermat. Materi yang termuat dalam buku teks pelajaran pun menjadi tak ubahnya sebuah catatan mantra yang sekadar wajib untuk dilafalkan, dihafalkan, dan dimengerti oleh peserta didik. Freire menyebut konsep buku teks semacam itu dengan konsep penyetoran kata *world-deposit*. Sebagaimana dapat dilihat pada kutipan berikut:

“Banyak dari buku teks pelajaran yang disusun dengan konsep penyetoran kata *world-deposit*, dan pengucapan kata yang bersifat mekanis dan *messianic-magis*. Penyusunan buku dengan konsep tersebut bertujuan untuk melakukan transfuse *transfusion* di mana pendidik menjadi darah yang menyelamatkan *blood of salvation* bagi mereka yang buta huruf dan dianggap sakit *diseased illiterate*... hampir semua kata dalam teks itu tidak berkaitan dengan pengalaman siswa. Jikapun ada kaitannya, pengungkapannya pun menjadi begitu amat direkayasa dan paternalistik”.⁸

Buku teks pelajaran bahasa Arab sebagaimana tergambar di atas, justru membuat format belajar-mengajar menjadi vertikal. Alur pembelajaran yang seperti ini justru membelenggu daya kreativitas peserta didik—mereka hanya mampu memahami buku teks yang ada melalui pemahaman yang dibangun dari interpretasi guru, peserta didik hanya mampu meniru sebatas pemahaman guru mereka.

⁸ Paulo Freire, *Politik Pendidikan Kebudayaan Kekuasaan dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto, Cet. Ke-6 (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007), hlm. 36.

Selain itu, bahasa—yang menjadi materi pelajaran di Madrasah—bukanlah sekadar sarana komunikasi belaka. Lebih dari itu, materi kebahasaan sesungguhnya dapat memengaruhi tindakan penuturnya. Bahasa yang mereka pelajari, pada hakikatnya, ialah buah pikiran yang muncul dari lingkungan sosial, ekonomi, dan budaya para penuturnya. Dengan begitu pembelajaran bahasa mustahil dilepaskan dari konteks sosio-kultural yang melingkupi para pembelajarnya. Sejalan dengan ini pendapat dari Norton dan Toohey bahwa bahasa bukan sebuah ekspresi atau komunikasi belaka, lebih dari itu bahasa ialah sebuah praksis yang membangun dan dibangun oleh cara para pembelajar bahasa memahami diri mereka sendiri, lingkungan sosial sekitar, sejarah, dan segala kemungkinan terkait masa depan mereka.⁹ Dari sini maka bisa dipastikan bahwa peserta didik hanya akan terlibat aktif dalam proses pembelajaran jika materi yang mereka pelajari tidak berjarak dari konteks kehidupan riil mereka, dan bahkan bisa lebih dari itu, mereka dapat menyerap lebih banyak materi tersebut dan memanfaatkannya dalam kehidupan mereka.

Atas dasar alasan tersebut, serta mengingat bahwa bahasa Arab merupakan mata pelajaran wajib pada pendidikan formal, maka analisis kritis terhadap materi buku teks menjadi suatu prioritas. Sebagaimana ditekankan oleh Giroux bahwa kritik tekstual adalah cara analisis yang sangat penting bagi para pendidik radikal karena ia menentang gagasan bahwa representasi dalam teks hanyalah

⁹ Bonny Norton dan Kelleen Toohey, "Critical Pedagogy and language learning: an Introduction" (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), hlm.1.

wahana ide yang netral.¹⁰ Kendatipun amat penting, tetapi bukan persoalan yang mudah untuk menentukan apakah konten dari materi dalam buku teks pelajaran bahasa Arab telah berkesesuaian dengan kondisi: konteks linguistik, politik, sosial, kultural serta kebutuhan dan minat peserta didik atau barangkali justru sebaliknya, semakin mempertegas garis demarkasi, dan memperdalam jurang disparitas yang memisahkan antara peserta didik dengan dunia mereka. Maka untuk dapat menunaikan hal itu diperlukan suatu instrumen yang tepat, dalam hal ini, penulis berpendapat pendidikan kritis perlu dipertimbangkan kontribusi akademiknya. Karena, dengan konsep pendidikan kritis, proses pendidikan tidaklah dipandang sebagai sesuatu yang netral, independen, serta kalis dari pelbagai kepentingan. Sebaliknya, pendidikan tidak lain yakni wilayah yang potensial terkontaminasi oleh berbagai kepentingan. Dengan kata lain, ranah pendidikan menurut perspektif pendidikan kritis sangat rentan untuk di(salah)gunakan sebagai alat untuk melanggengkan *status quo* kekuasaan, dan bahkan pendidikan dapat jua diperalat untuk mensubordinasikan, memarginalisasikan, dan menindas kelompok yang lemah. Dilihat dari sisi ini, pendidikan dapat berperan ganda: sebagai sarana transfer pengetahuan, dan alat efektif untuk berpolitik. Singkat kata, pendidikan selalu berdimensi politik.

Pendidikan kritis percaya bahwa di setiap aspek pendidikan selalu berdimensi politik, oleh sebab itu, pendidikan kritis disebut sebagai “mazhab

¹⁰Henry A.Giroux, “Critical Theory and the Politics of Culture and Voice: Rethinking the Discourse of Educational Research” dalam Robert R.Sherman and Rodman B. Webb (ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (London: RoutledgeFalmer, 2005), hlm. 202.

pendidikan yang meyakini adanya muatan politik dalam semua aktivitas pendidikan”.¹¹ Pendidikan kritis hendak menjadikan pendidikan sebagai sarana transformasi sosial menuju terbentuknya sebuah masyarakat yang adil, egaliter, dan demokratis. Untuk itu, pendidikan kritis selalu meniscayakan proses pendidikan yang emansipatoris: “mendorong peserta didik untuk tidak sekedar memahami teks dan realitas sosial sebagai obyek pengetahuan, tapi bagaimana pemahaman tersebut digunakan sebagai landasan untuk transformasi sosial”.¹²

Sampai di sini, dapat ditegaskan bahwa pendidikan kritis merupakan perspektif yang tepat untuk membaca konten materi kebahasaan yang terkandung dalam buku teks pelajaran bahasa. Sebagaimana hal ini telah lama disarankan oleh banyak pakar: implementasi pendidikan kritis sebagai pendekatan alternatif dalam pembelajaran bahasa asing kiranya mulai perlu mendapat perhatian.¹³

B. Rumusan Masalah

Untuk lebih mempertajam fokus dari penelitian ini, maka pembahasan dan diskusi yang ada pada penelitian ini akan dirumuskan secara interogatif dalam bentuk beberapa pernyataan sebagai berikut:

1. Bagaimana materi yang terdapat pada buku teks pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah kurikulum 2013 dalam pandangan pendidikan kritis?

¹¹M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis Menyingkap Relasi Pengetahuan Politik dan Kekuasaan*, (Yogyakarta: Resist Book, 2008), hlm. 1.

¹²Tabrani ZA, “Isu-isu Kritis dalam Pendidikan Islam menurut Perspektif Pedagogik Kritis”, *Islam Futura*, Universitas Serambi Mekah, Vol. 13. No. 2, Februari 2014, hlm. 253.

¹³Takayuki Okazaki, “Critical Consciousness and Critical Language Teaching,” *Second Language Studies*, 23(2), Spring 2005, hlm. 175.

2. Adakah keunggulan serta kelemahan pada materi dalam buku teks pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah kurikulum 2013 ditinjau dari perspektif pendidikan kritis?

C. Tujuan dan Manfaat Penelitian

Penelitian ini, pada dasarnya hendak menawarkan sebuah kritik. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan menjelaskan kandungan dari materi yang ada dalam buku teks pelajaran bahasa Arab Madrasah Aliyah kurikulum 2013 dengan menggunakan pendidikan kritis sebagai titik tolaknya; Lalu, penelitian juga akan menunjukkan kelemahan yang ada pada buku teks pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah kurikulum 2013, dan tak lupa pula—apabila memang ditemukan—penelitian ini juga akan memajankan beberapa keunggulan dalam buku teks pelajaran bahasa Arab tersebut.

Selain daripada tujuan tersebut, dengan adanya penelitian ini juga diharapkan dapat memberi kontribusi atau faedah baik secara teoretis maupun praktis. Secara teoretis, manfaat yang sekiranya dapat diperoleh dari penelitian ini: sebuah ancangan awal terkait konsep pendidikan kritis sebagai bentuk pendidikan alternatif bagi dunia pendidikan bahasa Arab di Indonesia yang mana pada saat ini cenderung didominasi oleh format pendidikan tradisional-konvensional yang umumnya sudah dikenal; Adapun secara praktis, kesimpulan yang dihasilkan oleh penelitian ini, dapat dijadikan pertimbangan dalam penyusunan materi pelajaran bahasa Arab bagi para penentu kebijakan baik tingkat daerah maupun pusat, di kemudian hari.

D. Tinjauan Pustaka

Untuk mendukung penelaahan yang lebih komprehensif, penulis berupaya melakukan kajian terdahulu terhadap karya yang mempunyai relevansi dengan objek maupun topik yang menjadi fokus dari penelitian ini.¹⁴ Hasilnya, diperoleh beberapa kajian yang pernah dilakukan mengenai tema yang serupa dengan topik yang diusung oleh penelitian ini: pendidikan kritis. Adapun beberapa kajian yang dimaksud antara lain:

Tesis magister berjudul signifikansi paradigma pendidikan kritis di dalam dunia posrealitas. Tesis tersebut merupakan respons dari Gianto terhadap fenomena yang terjadi akibat dari berkembangnya ilmu pengetahuan yang diiringi dengan kemajuan teknologi. Penelitian Gianto ini menyimpulkan: Dunia posrealitas adalah dunia yang terbentuk berkat perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang berdampak munculnya sikap apatis di tengah masyarakat; Masyarakat di era kiwari banyak yang berkesadaran artifisial atau kesadaran semu; Dunia posrealitas bukan merupakan suatu ancaman yang serius sepanjang fakultas kritis manusia masih terjaga dengan baik.¹⁵

¹⁴Terkait akan pentingnya tinjauan pustaka, supaya disimak pernyataan berikut ini: *“The review of literature serves three important functions. First, it continues the process started in stage one of giving your readers background information needed to understand your study. Second, it assures your readers that you are familiar with the important research that has been carried out in your area. Third, it establish your study as one linked in a chain of research that is developing and enlarging knowledge in your field”*. Lihat: Robert Weissberg dan Suzanne Buker, *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English* (New Jersey: Prentice Hall Regents, 1990), hlm. 41.

¹⁵ Gianto, “Signifikansi Paradigma Pendidikan Kritis di dalam Dunia Posrealitas”, *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2012.

Penelitian lain mengenai pendidikan kritis ialah tesis dari Muhammad Amin dengan judul: Implementasi Pendidikan Kritis Dalam Pendidikan Islam di Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) Al-Amin Dompus. Tesis ini berangkat dari permasalahan dalam bidang pendidikan Islam yang tidak mampu bersaing dengan pendidikan umum atau sekuler. Adapun alasan dari hal itu ialah disebabkan praksis pendidikan Islam, selama ini, hanya merupakan repetisi atau pengulangan dari pengetahuan lama (daur ulang ilmu pengetahuan). Penelitian ini menghasilkan kesimpulan bahwa dengan implementasi konsep pendidikan kritis dalam pendidikan Islam di STAI Al-Amin Dompus dapat memberikan dampak positif yakni pendidikan kritis mampu meminimalisir plagiarisme, meningkatkan daya kritis mahasiswa, memicu tumbuhnya sikap toleransi di wilayah kampus, serta meningkatnya ide kreatif dari para mahasiswa.¹⁶

Referensi berikutnya adalah penelitian yang dilakukan oleh Hendri Purbo Waseso, dengan judul Kurikulum SD/MI 2013 dalam perspektif pendidikan kritis. Penelitian ini menanggapi persoalan yang berkenaan dengan kebijakan pendidikan. Tesis ini menghasilkan beberapa kesimpulan antara lain: Pertama, tujuan utama kurikulum SD/MI 2013 bermuara pada pembentukan peserta didik supaya mampu berperan dan ikut serta menjadi bagian masyarakat kapitalis secara global; Kedua, kompetensi inti pendekatan saintifik dan penilaian autentik justru kontraproduktif dengan kondisi ekonomi, sosial dan budaya peserta didik;

¹⁶ Muhammad Amin, "Implementasi Pendidikan Kritis Dalam Pendidikan Islam di Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) Al-Amin Dompus", *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2014.

Ketiga, kurikulum yang diterapkan hanya diperuntukkan kepada pemilik modal yang lebih secara finansial, sosial dan intelektual, sehingga tidak mengakomodir kalangan atau kelompok peserta didik yang secara ekonomi maupun sosial termasuk dalam kelas bawah.¹⁷

Adapun riset yang hampir menyerupai dengan kajian ini, yaitu sebuah tesis berjudul: Analisis Bahan Ajar Siswa Kelas IV Madrasah Ibtidaiyah dari Perspektif Pendidikan Kritis (Studi Atas Buku Teks Mata Pelajaran Aqidah Akhlak Kurikulum 2013) yang disusun oleh Mawadah Rahmawati. Penelitian tersebut dilatarbelakangi oleh upaya dari Rahmawati untuk mewujudkan pemahaman keagamaan bernuansa kesadaran kritis guna menghalau pemahaman keagamaan eksklusif yang cenderung sempit dan kaku. Penelitian dari Rahmawati ini menjelaskan bahwa terdapat beberapa komponen bahan ajar yang berkecenderungan kesadaran kritis yaitu berkaitan dengan teks dan gambar ilustrasi dalam buku Akidah Akhlak, terdapat 23% yang berkecenderungan kesadaran magis; 0% yang berkecenderungan kesadaran naif; dan 84,6% yang berkecenderungan kesadaran kritis. Penelitian ini menyimpulkan bahwa kecenderungan dari materi pada buku teks tersebut ialah menuju ke kesadaran kritis.¹⁸

¹⁷Hendri Purbo Waseso, "Kurikulum SD/MI 2013 dalam Perspektif Pendidikan Kritis", *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2014.

¹⁸Mawadah Rahmawati, "Analisis Bahan Ajar Siswa Kelas IV Madrasah Ibtidaiyah dari Perspektif Pendidikan Kritis (Studi Atas Buku Teks Mata Pelajaran Akidah Akhlak Kurikulum 2013)", *Tesis*, Program Magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2017.

Akhirnya, setelah menelaah beberapa literatur yang ada, penulis masih belum berhasil menemukan sebuah kajian yang mendalam terkait tema pendidikan kritis yang dihubungkan dengan pendidikan bahasa Arab—terutama studi yang mencoba melihat lebih jauh kedalam buku teks yang digunakan dalam pembelajaran bahasa Arab di Indonesia. Meskipun, memang harus diakui bahwa tampak adanya kemiripan topik yang diusung antara penelitian ini dengan beberapa kajian terdahulu yaitu tentang konsep pendidikan kritis. Akan tetapi, penelitian ini berbeda dengan beberapa kajian yang pernah dilakukan. Dengan menggunakan perspektif pendidikan kritis, penelitian ini hendak menelaah secara detail isi dari buku teks mata pelajaran bahasa Arab yang diasumsikan berpengaruh terhadap konstruksi pengetahuan dan paradigma para peserta didik. Hal ini penting, mengingat pendidikan kerap dijadikan sebagai alat kontrol sosial. Kajian semacam inilah yang sering terabaikan dalam studi kesarjanaan di bidang pendidikan bahasa Arab di Indonesia. Oleh karena itulah, penelitian ini hendak memberikan sumbangsinya.

E. Kerangka Teoretis

Pada bagian inilah, selanjutnya akan dipaparkan secara seksama gambaran umum mengenai definisi dari teori yang digunakan pada penelitian ini. Adapun beberapa topik yang akan dibahas pada bagian ini: Pertama, penjelasan terkait konsep pendidikan kritis; Kedua, karakteristik dari konsep pendidikan kritis; Ketiga, teknik inkorporasi pendidikan kritis kedalam proses pembelajaran; Keempat, bentuk atau format pembelajaran berbasis pendidikan kritis.

1. Pendidikan Kritis: Sebuah Definisi

Pendidikan kritis, merupakan sebuah aliran pemikiran dalam bidang pendidikan yang berpendangan bahwa praktik pendidikan tak mungkin terlepas sama sekali dari anasir politik. Dalam hal peristilahan, pendidikan kritis mempunyai beragam nama antara lain: “*Pedagogy of Critique and Possibility, Pedagogy of Student Voice, Pedagogy of Empowerment, Radical Pedagogy, Pedagogy for Radical Democracy, dan Pedagogy of Possibility, Critical Pedagogy, atau Transformative Pedagogy*”,¹⁹ atau “pedagogik kritis sering disebut juga dengan pendidikan kritis, pendidikan pembebasan (Freire, 1970), pedagogik radikal (Giroux 1997; McLaren 1995), pedagogik transformatif (Tilaar, 2002), pendidikan populer (Fakih, *et al.*, 2000)”.²⁰ Kendati dalam penyebutannya pendidikan kritis memiliki banyak istilah, namun secara garis besar kesemua nama tersebut disatukan dalam satu visi yang sama: “memberdayakan kaum tertindas dan mentransformasikan ketidakadilan sosial yang terjadi di masyarakat melalui media pendidikan”.²¹

Adapun para tokoh yang dikenal sebagai pengusung gagasan pendidikan kritis ini ialah: “Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Joe L Kincheloe, Douglas Kellner, Ira Shor, Stanley Aronowitz, Antonia Darder, Michael W

¹⁹ Toto Suharto, “Pendidikan Kritis dalam Perspektif Epistemologi Islam”, Makalah dipresentasikan pada forum AICIS di UIN Sunan Ampel Surabaya, tanggal 2012, hlm. 279-280.

²⁰Edi Subkhan, “Pedagogik Kritis dalam Teknologi Pendidikan”, dalam H.A.R Tilaar, dkk (ed.), *Pedagogik Kritis Perkembangan, Substansi dan Perkembangannya di Indonesia* (Jakarta: Rineka Cipta, 2011), hlm. 137.

²¹M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...*, hlm. 1-2.

Apple, Carlos Alberto Torres, Peter Mayo”.²² Adapun secara penjelasan tentang konsep pendidikan kritis secara terminologis ialah sebuah “teori pendidikan dan praktik pembelajaran yang didesain untuk membangun kesadaran kritis mengenai kondisi sosial yang menindas”.²³ Ada pula pendapat yang mengatakan bahwa “pendidikan kritis pada dasarnya merupakan salah satu paham dalam pendidikan yang mengutamakan pemberdayaan dan pembebasan”.²⁴ Secara lebih rinci, Rakhmat Hidayat mendefinisikan pendidikan kritis sebagai:

“Teori pendidikan dan praktik pembelajaran yang didesain untuk membangun kesadaran kritis mengenai kondisi sosial yang menindas. Pendidikan kritis merupakan pendekatan pembelajaran yang berupaya membantu murid mempertanyakan dan menantang dominasi serta keyakinan dan praktik-praktik yang mendominasi”.²⁵

Dari penjelasan di atas, dapat disimpulkan bahwa secara istilah pendidikan kritis merupakan suatu konsep di bidang pendidikan yang berusaha untuk memberdayakan kaum tertindas dengan cara membongkar atau mendekonstruksi praktik ketidakadilan yang terjadi di sekolah maupun di masyarakat. Untuk sampai kepada tujuannya, konsep pendidikan kritis mengusung beberapa prinsip dalam pendidikan yang di antaranya yaitu konsep konsientisasi dan politik pendidikan.

²² Rakhmat Hidayat, *Pedagogi Kritis: Sejarah, Perkembangan dan Pemikiran*, Cet. Ke-1 (Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2013), hlm. 5.

²³ *Ibid.*, hlm. 1.

²⁴ Roem Topatimasang, dkk., *Pendidikan Populer: Membangun Kesadaran Kritis*, Cet. Ke-6 (Yogyakarta: InsistPress, 2015). hlm. 37.

²⁵ Rakhmat Hidayat, *Pedagogi Kritis...*, hlm. 6.

Konsep konsientisasi ini, pertama kali diperkenalkan oleh Paulo Freire. Konsientisasi itu sendiri ialah sebuah proses manusia dalam memperoleh kesadaran untuk mampu melihat secara jernih dan kritis seputar realitas yang ada di sekeliling mereka. Agus Nuryatno menjelaskan mengenai konsientisasi ini sebagai “proses dimana manusia mempunyai *critical awareness* sehingga mampu melihat secara kritis kontradiksi-kontradiksi sosial yang ada di sekelilingnya dan mampu mengubahnya”.²⁶ Sasaran yang hendak dituju dari konsep konsientisasi tidak lain yaitu “kemampuan untuk melihat sistem sosial secara kritis, mampu memahami akibat-akibat yang saling kontradiktif dalam sebuah kehidupan, dapat mengeneralisasi kontradiksi-kontradiksi tersebut pada lingkungan lainnya lalu mentransformasikan masyarakat secara kreatif”.²⁷

Pada mulanya konsep konsientisasi ini, dipakai Freire untuk membaca proses perkembangan kesadaran manusia yang mana menurut analisisnya, kesadaran yang dimiliki setiap individu terdiri atas tiga elemen: Pertama yaitu kesadaran magis; Kedua adalah kesadaran naif, dan yang ketiga ialah kesadaran kritis. Beberapa pendapat yang senada dengan ini di antaranya disampaikan oleh Mansour Fakih bahwa “secara jernih Freire membagi-bagi tingkat perubahan kesadaran manusia dari kesadaran magis *magical consciousness*, ke kesadaran naif *naival consciousness* dan bagaimana

²⁶M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...*, hlm. 9.

²⁷William A. Smith, *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire*, Cet. Ke-2, terj. Agung Prihantoro (Yogyakarta: Pustaka Pelajar 2008), hlm. 3.

mencapai ke kesadaran kritis *critical consciousness*, dengan piawai”.²⁸ Adapun pendapat Murtiningsih mengatakan bahwa “Freire menggambarkan konsientisasi sebagai suatu proses menjadi manusia yang lebih penuh. Suatu proses perkembangan kesadaran manusia melalui tiga tahap yang berbeda namun saling berhubungan, yaitu kesadaran magis, kesadaran naif, dan kesadaran kritis”.²⁹

Kesadaran magis *magical consciousness*, disebut juga dengan kesadaran semi intransitif. Kesadaran magis yakni “kesadaran masyarakat yang tidak mampu mengetahui kaitan antara satu faktor dengan faktor lainnya”.³⁰ Kesadaran ini dicirikan dengan suatu sikap manusia yang menerima begitu saja taken for granted realitas yang ada, Freire menggambarkan ciri kesadaran magis ini dengan fatalism yang menuntun manusia untuk lebih berlipat tangan mereka (pasrah), dan menyerah pada ketidakmungkinan untuk melawan fakta atau realitas yang ada.³¹ Individu yang berada dalam kesadaran magis merasa bahwa realitas yang ada adalah sesuatu yang alamiah dan apa adanya. Seseorang merasa tidak memiliki kemauan, kesadaran, dan kemampuan untuk mengubah realitas yang ada, cenderung apatis dan enggan berpikir. Dalam konteks pendidikan, “proses pendidikan model ini tidak memberikan kemampuan analisis kaitan antara sistem dan struktur terhadap suatu

²⁸Mansour Fakih, *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik*, Cet. Ke-2 (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011), hlm. 121.

²⁹Siti Murtiningsih, *Pendidikan Alat Perlawanan Teori Pendidikan Radikal Paulo Freire*, (Yogyakarta: Resist Book, 2004), hlm. 69.

³⁰Roem Topatimasang, dkk., *Pendidikan Populer...*, hlm. 30.

³¹Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (London: Continuum, 2005), hlm. 39.

permasalahan masyarakat”.³² Pada akhirnya, peserta didik merasa tidak memiliki kebebasan dalam menentukan kehendak dan perbuatan mereka sendiri.

Tahap kesadaran selanjutnya yakni kesadaran naif *naïval consciousness*. Seseorang yang berada pada taraf kesadaran ini telah mampu memahami masalah yang ada. Ia sadar bahwa kondisi termarginalkan, tersubordinasikan, terbelakang, dan tertindas bukanlah sesuatu yang lazim adanya. Namun, mereka hanya sampai pada batas mengerti saja, tahap kesadaran ini belum mampu menganalisis persoalan sosial yang berkaitan dengan unsur yang mendukung *status quo* problem sosial tersebut. Pendidikan yang pada prosesnya berada pada tahap kesadaran ini, maka, “pendidikan dalam konteks ini juga tidak mempertanyakan sistem dan struktur, bahkan sistem dan struktur yang ada adalah sudah baik dan benar adalah faktor given dan oleh sebab itu tidak perlu dipertanyakan”.³³ Peserta didik yang berada pada tingkat kesadaran ini mengetahui bahwa ada sesuatu yang salah dalam proses pendidikan yang ada. Namun, mereka tidak mampu untuk mengidentifikasi apalagi mempersoalkan hal tersebut.

Tingkat kesadaran terakhir, yang merupakan tingkat kesadaran tertinggi yakni kesadaran kritis *critical consciousness* atau disebut juga kesadaran transformatif kritis. Kesadaran ini memiliki beberapa karakteristik yaitu:

³²Roem Topatimasang, dkk., *Pendidikan Populer...*, hlm. 31.

³³*Ibid.*, hlm. 31-32.

“Kedalaman dalam menginterpretasikan sebuah masalah; mengganti penjelasan yang bersifat magis dengan penjelasan yang berprinsip kausalitas; menguji sebuah temuan seseorang; serta dengan keterbukaan terhadap revisi; dengan upaya untuk menghindari distorsi ketika merumuskan suatu masalah dan menghindari praduga ketika menganalisis masalah tersebut; menolak untuk melempar tanggung jawab; dengan menolak posisi pasif; dengan mengemukakan argumentasi; dengan mendahulukan dialog daripada polemik; dengan akomodatif terhadap hal baru untuk alasan di luar hal-hal baru, dan dengan akal sehat untuk tidak menolak yang lama hanya karena itu lama saja—dengan menerima apa yang valid, baik yang bersifat lama maupun baru”.³⁴

Kesadaran kritis ini, lebih bersifat analitis, dan praksis, serta cenderung untuk mendalami realitas yang ada, mengkaji, serta mengujinya. Kesadaran kritis selalu mengakomodir segala sesuatu yang bersifat konstruktif, maka, sikap pasif dan konservatif dengan sendirinya akan terdegradasi. Seseorang yang sudah sampai pada tingkat kesadaran ini akan memiliki pemikiran yang terbuka dalam merespon hal baru, sehingga mampu memahami persoalan sosial di sekitar mereka, mereka mampu memetakan masalah yang ada, mengidentifikasinya serta menentukan segala unsur yang berpotensi memengaruhi problem sosial tersebut. Mereka bahkan juga dapat memberikan solusi alternatif dari masalah sosial yang ada. Upaya yang semestinya dilakukan untuk sampai pada derajat kesadaran kritis menurut pandangan pendidikan kritis adalah sebagai berikut:

“Tahap Pertama adalah *naming*, yaitu tahap menanyakan sesuatu: *what is problem?* Tahap ini merupakan latihan untuk mempertanyakan sesuatu, baik itu yang berkaitan dengan teks, realitas sosial, ataupun struktur ekonomi politik. Untuk mempertajam dalam melihat masalah,

³⁴Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness...*, hlm. 14.

maka diteruskan dengan tahap kedua *reflecting*, yaitu dengan mengajukan pertanyaan mendasar untuk mencari akar persoalan: *why is it happening?* Bagaimana kita menjelaskan ini? Tahapan ini dimaksudkan agar murid dibiasakan untuk tidak berpikir simplistik, tetapi berpikir kritis dan reflektif. Agar tidak terjebak pada retorika dan kata-kata, maka diteruskan dengan tahapan ketiga *acting*, yaitu proses pencarian alternative untuk memecahkan persoalan: *what can be done to change the situation?* Ini merupakan tahapan praksis”.³⁵

Apabila kesadaran kritis ini telah menjadi bagian integral dari proses pembelajaran bahasa, maka peserta didik akan mampu berpikir dan memahami bahwa sesungguhnya bahasa seperti kata-kata, tata bahasa, wacana dapat mereproduksi, memperkuat, atau menantang ideologi tertentu dan juga dapat digunakan dalam perjuangan untuk suatu kekuasaan atau dominasi. Simpulan yang bisa dipetik dari penjelasan ini ialah bahwa dengan ditumbuhkannya kesadaran kritis dalam diri para peserta didik, maka mereka akan mampu merubah serta memperbaiki realitas hidup mereka dalam rangka mencapai tujuan pokok dari proses pendidikan yaitu menjadi manusia paripurna atau *insan kamil*.

Selain konsientisasi, dalam diskursus pendidikan kritis juga dikenal sebuah frasa yang berbunyi: pendidikan adalah politik. Pendapat umum yang ada selama ini berkata bahwa wilayah politik semata-mata berkuat seputar kekuasaan atau hasrat berkuasa, adapun pendidikan dianggap hanya sebagai urusan kegiatan belajar-mengajar di sekolah belaka. Keduanya dipandang sebagai dua hal yang berbeda, yang mana satu sama lain tidak saling

³⁵M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...*, hlm. 10.

berhubungan, dan bahkan mustahil dicampur menjadi satu. Apabila ditilik secara sepintas-lalu, kedua perkara itu memang tampak terpisah dan seakan tidak berkaitan, namun apabila dikaji secara lebih mendalam, justru akan tampak sebaliknya: politik dan pendidikan memiliki hubungan erat, dan selalu ada hubungan timbal balik antara pendidikan dan politik. Adapun diskursus yang membahas seputar hubungan antara politik dan pendidikan ini, tidak lain merupakan “kajian relasi antara proses munculnya berbagai tujuan pendidikan dengan cara-cara pencapaiannya. Kajian terfokus pada kekuatan yang menggerakkan perangkat pencapaian tujuan pendidikan dan bagaimana serta kemana perangkat tersebut diarahkan”.³⁶ Adapun Toto Suharto berpendapat bahwa “politik pendidikan merupakan kritik terhadap ideologi dominan dan sekaligus merupakan komitmen untuk melawan ketidakadilan dan ketidaksetaraan”.³⁷ Persoalan ini pun sempat disinggung oleh Antonio Gramsci bahwa proses pendidikan sesungguhnya tidak terlepas dari politik. Sebuah pendidikan sejatinya terdapat dimensi politik, sehingga, pendidikan berpotensi menjadi sebuah aktivitas politik. Pendidikan dan politik memiliki kaitan yang erat, tidak hanya terdapat di sekolah tetapi di seluruh tempat yang menjadi ruang publik.³⁸

³⁶Galih R. N. Putra, *Politik Pendidikan: Liberalisasi Pendidikan Tinggi di Indonesia dan India* (Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia, 2016), hlm. 30.

³⁷Toto Suharto, *Pendidikan Islam Kritis Menuju Rehumanisasi Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Hidayah, 2014), hlm. 76.

³⁸Henry A. Giroux, “Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci”, dalam Carmel Borg, Joseph Buttigieg dan Peter Mayo (ed.), *Gramsci and Education* (USA: Rowman & Littlefield Publisher, 2002), hlm. 59.

Kesimpulan dari uraian di atas ialah pendidikan dan politik merupakan dua hal yang saling bertalian dan juga saling memengaruhi satu sama lain. Pendidikan dalam hal ini senantiasa mengandung anasir politik dan begitu juga sebaliknya, setiap aktivitas di ranah politik akan menentukan atau berdampak langsung pada wilayah pendidikan. Tak pelak lagi, bahwa pendidikan potensial untuk dijadikan alat legitimasi untuk kepentingan politik, dan terlebih pendidikan bahasa. Sebab, politik mengandaikan pertikaian kepentingan berbagai kelompok, maka, dalam bidang politik inilah bahasa rawan terhadap manipulasi, seperti ditegaskan oleh Mochtar Prabotinggi bahwa “bahasa takkan pernah lepas dari politik, betapa *phobia* pun sebagian di antara kita akan kata politik itu. Memilih memakai bahasa atau kata-kata tertentu, menekankan pengertian tertentu atas kata, bahkan memakai dialek tertentu tak lain dari berpolitik dalam maknanya yang paling dalam dan luas”.³⁹

2. Karakteristik Pendidikan Kritis

Berdasarkan ulasan sebelumnya, secara sederhana dapat disimpulkan bahwa pendidikan kritis memiliki beberapa karakteristik: Kesatu, mengidentifikasi sumber kekuasaan: menganalisa persaingan kepentingan yang terjadi antar kelompok atau individu di masyarakat; Kedua, melihat kaitan antara politik dan pendidikan: guru dan peserta didik dibuat sadar akan

³⁹Mochtar Prabotinggi, “Bahasa, Politik, dan Ototentrisitas, dalam Yudi Latif dan Idi Subandiy Ibrahim, *Bahasa dan Kekuasaan Politik Wacana di Panggung Orde Baru*, (Bandung: Mizan 1996), hlm. 213.

politik yang melingkupi proses pendidikan; Ketiga, memahami politik dalam pengetahuan: guru dan peserta didik harus memahami bahwa pengetahuan itu sendiri bersifat politis; Keempat, mengusung prinsip keadilan dan kesetaraan: keadilan dan kesetaraan harus menjadi dasar dari semua visi pendidikan; Kelima, menolak determinisme ekonomi: pendidikan kritis memahami bahwa faktor ekonomi saja tidak menjadi penentu sebuah takdir, sebab, penindasan dapat terjadi lantaran masalah: ras, kelas, gender, seksualitas, agama, dan kemampuan fisik; Keenam, mengubah hubungan atas-bawah *top-down* antara guru dan peserta didik menjadi hubungan yang setara *equal*. Beberapa karakteristik dari konsep pendidikan kritis ini dapat diringkas menjadi tiga karakter umum: Pertama, belajar dari realitas atau pengalaman, kedua, tidak menggurui, dan ketiga dialogis.⁴⁰ Untuk lebih jelasnya mengenai ketiga karakteristik tersebut, dapat dilihat penjelasannya sebagai berikut:

a. Belajar dari Realitas atau Pengalaman

Pada prinsip ini, baik peserta didik maupun guru keduanya dituntut untuk terlibat langsung dalam objek yang sedang mereka kaji atau pelajari. Oleh karena itu, prinsip ini sangat mengedepankan dimensi egalitarianisme dalam proses pembelajaran, sehingga, baik guru maupun peserta didik tidak ada yang dianggap memiliki otoritas pengetahuan lebih tinggi satu dari yang lainnya, karena, parameter penguasaan materi lebih diukur melalui tindakan dan bukanlah penguasaan teori semata.

⁴⁰Roem Topatimasang, dkk, *Pendidikan Populer...*, hlm. 105.

b. Tidak Menggurui

Inti dari prinsip ini ialah dalam proses pembelajaran, tidak ada yang merasa paling pandai ataupun dianggap lebih pintar. Baik guru maupun peserta didik berada pada posisi yang sejajar, dalam artian bahwa keduanya belajar bersama dari realitas yang mereka alami. Guru maupun peserta didik terlibat secara bersama-sama dalam proses pembelajaran dan memproduksi pengetahuan melalui interaksi yang terjadi antara guru dan peserta didiknya. Jadi, kegiatan mengajar seorang guru itupun sebenarnya adalah proses belajar baginya *khairu at-ta'allumi at ta'līmu*.

c. Dialogis

Prinsip ini sangat mengedepankan komunikasi yang bersifat dua arah. Proses pendidikan yang bersifat dialogis ini, akan merefleksikan pengalaman murid dan guru, keduanya berperan menciptakan pengetahuan bersama secara dialogis. Sehingga, baik pendidik maupun peserta didik, dapat mengungkapkan segala sesuatu dengan bahasa mereka sendiri dan bukan diatur, ditentukan atau didikte orang lain. Untuk itu, lembaga pendidikan beserta seluruh komponen di dalamnya dituntut untuk menyelenggarakan pendidikan yang bercorak dialogis, pluralis, konstruktivistis, transformatif, dan reflektif, dengan dilandasi prinsip saling menghormati. Dengan demikian, akan menghasilkan peserta didik yang kompeten dalam bidang mereka, mampu berpikir yang kritis, analitis, logis dan sistematis serta memiliki kepekaan sosial.

3. Strategi Inkorporasi Pendidikan Kritis

Proses inkorporasi pendidikan kritis ini menurut Agus Nuryatno dapat dilakukan melalui tiga cara yaitu: inkorporasi secara konseptual, inkorporasi secara tematik, dan inkorporasi secara pedagogis.⁴¹

a. Inkorporasi Konseptual

Pendidikan bahasa Arab selama ini lebih dimaknai dalam kerangka transmisi pengetahuan, dan penguasaan kecakapan berbahasa yang meliputi kecakapan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis. Pemaknaan seperti itu mengindikasikan bahwa konsep pendidikan bahasa Arab lebih cenderung normatif, dengan sedikit banyak mengabaikan diskursif di wilayah empiris-kontekstual. Format semacam itu tentunya akan membuat pendidikan bahasa Arab terjebak pada ideologi positivisme yang menafikan pentingnya sebuah kritik atas realitas sosial.

Di sinilah maka perlu kiranya untuk menginkorporasikan pendidikan kritis kedalam pendidikan bahasa Arab. Dalam perspektif konsep pendidikan kritis, pendidikan bahasa Arab akan dipandang secara lebih makro. Artinya, pendidikan bahasa Arab tidak saja mengurus persoalan seputar metodologi pembelajaran dalam rangka mencapai kemahiran berbahasa semata, tapi juga menyentuh dimensi historis-sosiologis.

Dengan begitu, pendidikan bahasa Arab hendaknya memperhatikan pula persoalan yang berkaitan dengan konteks sosial kemasyarakatan

⁴¹M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...*, hlm. 93.

karena memang pada kenyataannya pendidikan bahasa Arab tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial yang lebih luas. Pendidikan bahasa Arab perlu untuk menumbuhkan apa yang disebut dengan *language of critique*. Dengan bertumbuhnya *language of critique* pendidikan bahasa Arab akan dapat menjadi kritik ideologi yang mana memiliki potensi untuk melakukan kritik sosial.

b. Inkorporasi Tematik

Dalam konten yang diajarkan, pendidikan bahasa Arab masih belum banyak bersentuhan dengan isu difabelitas, kesetaraan gender, dan bahkan isu ini belum menjadi kosakata dalam teori dan praktik pendidikan bahasa Arab. Sulit kiranya mencari literatur ataupun bahan ajar yang memuat isu semacam ini. Dapat dikatakan bahwa memang selama ini, pendidikan bahasa Arab turut memberikan kontribusi terhadap berlangsungnya model pendidikan segregatif. Karena itu, kiranya pendidikan bahasa Arab perlu diperkenalkan dengan isu-isu tersebut melalui inkorporasi tematik.

c. Inkorporasi Pedagogis

Proses pendidikan bahasa Arab kerap disederhanakan menjadi sekadar transmisi informasi, hapalan, dan repetisi semata, dapat mengakibatkan peserta didik menjadi pasif. Untuk mencegah hal itu, diperlukan sebuah revolusi keilmuan pada pendidikan bahasa Arab. Dari sinilah terlihat arti pentingnya pendidikan kritis dalam proses pendidikan bahasa Arab, maka seyogianya pendidikan bahasa Arab mulai berupaya

menginkorporasi prinsip yang ditawarkan oleh pendidikan kritis.⁴² Ketiga prinsip yang selayaknya menjadi bahan pertimbangan untuk bisa dicangkokkan ke dalam pendidikan bahasa Arab tadi, antara lain adalah:

“Pertama, semua gagasan, konsep, teori, dan pemikiran tidak lahir dalam ruang vakum. Kedua, kegiatan ilmiah seharusnya memproduksi, mengaplikasikan, dan mengkritik teori atau konsep sebelumnya, bukan sekadar memproduksi. Ketiga, teori, gagasan, konsep, prinsip, formula, dan prinsip-prinsip apapun dalam kegiatan ilmiah haruslah terbuka untuk dipertanyakan, dikritik, dan diuji”.⁴³

Dengan proses pembelajaran yang berdasarkan ketiga prinsip di atas maka akan membantu para peserta didik untuk mentransformasikan pengetahuan teknis-praktis menuju pengetahuan emansipatoris. Adapun dalam tahap implementasinya ketiga prinsip tersebut dapat dilakukan dengan dua tahapan:

“Pertama, senantiasa mengaitkan pengetahuan yang disampaikan dengan realitas kehidupan agar pengetahuan tidak anti-realitas dan dapat digunakan untuk memahami dan mendemitologi realitas sosial; Kedua, proses penyampaian pengetahuan melalui tiga tahapan pembelajaran, yaitu *naming (what is the problem?)*, *reflecting (why is it happening?)*, dan *acting (how to solve the problem?)*”.⁴⁴

Dengan proses pedagogis sebagaimana yang dijelaskan di atas akan membantu peserta didik dalam mengembangkan pemikiran kritis mereka. Sehingga, para peserta didik akan menjadi individu yang kritis, aktif dan bertanggung jawab.

⁴² Konsep Pendidikan Kritis yang ditawarkan dalam penelitian ini sesungguhnya tidak berpretensi hendak menggantikan sama sekali pelbagai metode pembelajaran bahasa yang sudah mapan. Adapun yang menjadi maksud dari konsep Pendidikan Kritis dalam penelitian ini tidak lain adalah untuk menumbuhkan elemen-elemen kritis kepada peserta didik melalui buku teks bahan ajar.

⁴³ M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis...*, hlm. 109-110.

⁴⁴ *Ibid.*, hlm. 111.

4. Format Pembelajaran Berbasis Pendidikan Kritis

Agar konsep pendidikan kritis tidak berhenti hanya pada ranah gagasan konseptual atau sekadar teori saja, maka implementasi dari konsep pendidikan kritis tersebut juga sangat dibutuhkan. Untuk itu, tahap penerapan dari konsep pendidikan kritis penting pula untuk dijelaskan di sini. Dalam tahap implementasi inilah nantinya akan ditentukan apakah konsep pendidikan kritis benar-benar dapat diaplikasikan dalam proses belajar atau hanya berhenti pada ranah gagasan semata.

Namun demikian, agar proses belajar tidak menyimpang dari prinsip-prinsip pendidikan kritis sebagai landasan filosofisnya, maka, pelaksanaannya pun haruslah disusun berdasarkan siklus yang disebut dengan “daur belajar dari pengalaman yang distrukturkan *structural experiences learning cycle*”.⁴⁵

Adapun rentetan dari siklus atau daur belajar tersebut adalah sebagai berikut:

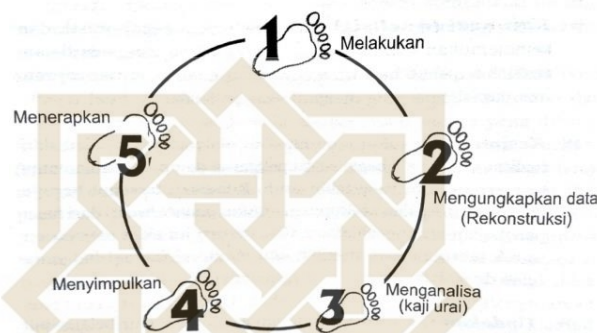
“Pertama, Melakukan: dimulai dengan pengalaman atau peristiwa yang dimunculkan melalui media sebagai cara untuk melihat data yang ada; Kedua, Mengungkap Data (Rekonstruksi): Menguraikan kembali rincian dari realitas sebagai proses pengungkapan dengan cara menyatakan kembali apa yang sudah dialaminya; Ketiga, Kaji-urai (Analisis): Mengkaji sebab dan kemajemukan kaitan permasalahan yang ada dalam realitas; Keempat, Kesimpulan: Merumuskan makna atau hakikat dari realitas tersebut sebagai suatu pelajaran dan pemahaman atau pengertian baru yang lebih utuh. Kelima, Tindakan (Penerapan): Memutuskan dan melaksanakan tindakan-tindakan baru yang lebih baik berdasarkan hasil pemahaman baru atas realitas yang ada.”⁴⁶

⁴⁵Roem Topatimasang, dkk., *Pendidikan Populer...*, hlm. 106.

⁴⁶*Ibid.*, hlm. 106-107.

Proses pembelajaran sebagaimana dijelaskan di atas, dapat digambarkan dalam bentuk pola sebagai berikut:

Gambar 1.1.



Sumber: Roem Topatimasang, dkk., *Pendidikan Populer: Membangun Kesadaran Kritis*, Cet. Ke-6, Yogyakarta: Insist Press, 2015. hlm. 108.

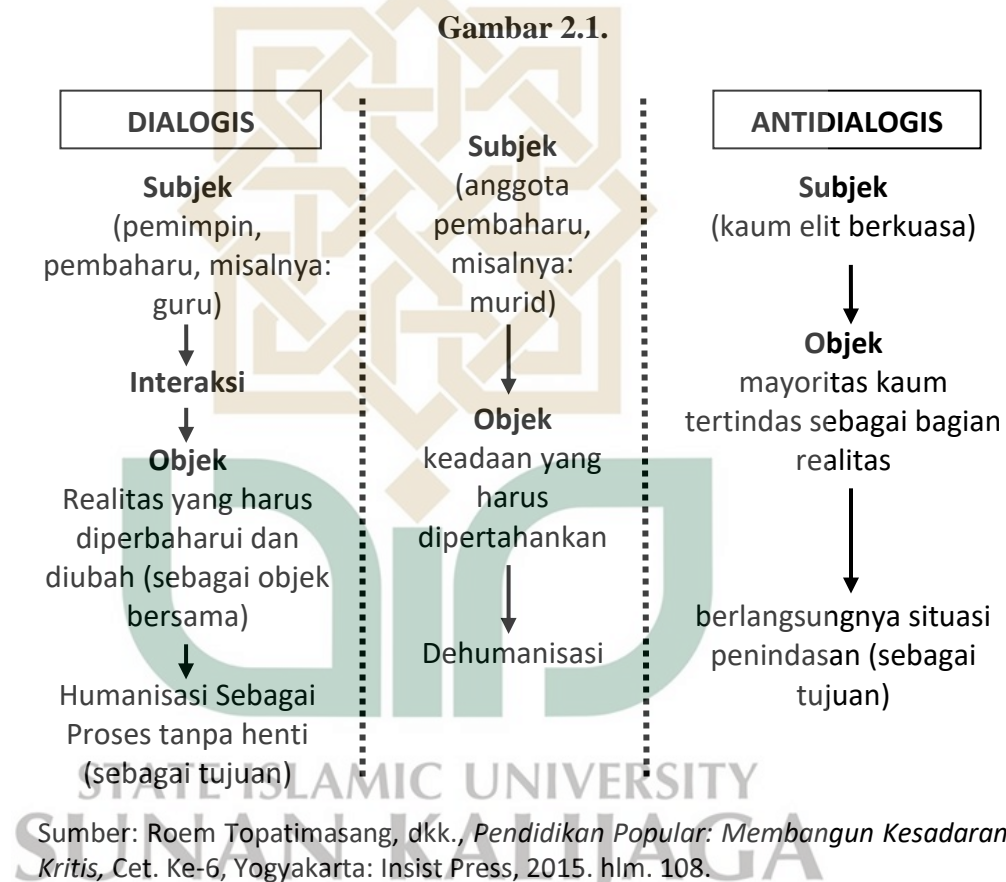
Dengan bertujuan mencetak individu yang memiliki kompetensi berupa: kemampuan bernalar secara logis, kemampuan menerapkan ilmu pengetahuan yang mereka peroleh, memiliki kemampuan realsi interpersonal yang baik, memiliki kemampuan mengekspresikan dan mengemukakan pendapat, memiliki sikap mandiri, memiliki integritas kepribadian yang tinggi, mampu mewujudkan nilai-nilai kemanusiaan serta memiliki hati nurani yang jernih, jujur, dan bertanggung jawab, maka pada tahap implementasinya, proses pendidikan kritis haruslah mengedepankan: pendidikan berbasis dialog, pendidikan hadap-masalah, dan pendidikan humanistik.

a. Pendidikan Berbasis Dialog *Dialog Based Education*

Dalam pendidikan berbasis dialog, baik guru maupun peserta didik diberikan kesempatan yang sama untuk melakukan pengkajian atas ilmu

pengetahuan. Pendidikan berbasis dialog ini menjadi antagonis bagi pendidikan antidialogis

Untuk lebih jelasnya terkait perbedaan pendidikan dialogis dan antidialogis dapat dilihat dalam skema berikut ini:



b. Pendidikan Hadap-masalah *Problem-posing Education*

Konsep ini memiliki pandangan bahwa dunia pendidikan merupakan wilayah di mana pengetahuan haruslah diberi ruang kebebasan yang cukup, sehingga, siapa saja yang terlibat di dalamnya—baik peserta didik ataupun guru—bebas untuk berkreasi dan berinovasi. Pandangan ini didasarkan

pada pendapat bahwa setiap individu mempunyai potensi masing-masing untuk berkreasi secara mandiri dalam realitas kehidupan mereka. Tujuan yang hendak disasar dari konsep pendidikan yang demikian tadi, tidak lain, adalah “untuk menggarap realitas manusia dan dunianya yang bertumpu pada prinsip praksis”.⁴⁷ Terkait konsep pendidikan hadap masalah ini, Freire menulis bahwa pendidikan hadap-masalah memungkinkan para guru dan peserta didik untuk menjadi subyek dalam sebuah proses pendidikan dengan cara menanggalkan sikap otoritarianisme dan menepikan sikap pedantis.⁴⁸ Pendidikan hadap masalah yang digagas pertama kali oleh Freire ini, ditafsirkan dan dijelaskan kembali secara baik oleh Dhakiri sebagai berikut “pendidikan hadap masalah sebagai alat pembebasan menegaskan manusia sebagai makhluk yang berada pada proses menjadi *becoming* sebagai sesuatu yang tidak pernah selesai dan terus-menerus mencari”.⁴⁹

Sampai di sini dapat digarisbawahi bahwa dengan implementasi konsep pendidikan hadap-masalah ini mengandaikan setiap individu tidak berada dalam posisi terpisah dari dunia dan realitas mereka. Tetapi, realitas itulah yang harus diperhadapkan supaya timbul kesadaran akan realitas tersebut. Dengan proses pendidikan sedemikian tadi, akan menstimulus

⁴⁷Toto Suharto, *Pendidikan Islam Kritis Menuju Rehumanisasi Pendidikan Islam...*, hlm. 99.

⁴⁸Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Terj. Myra Bergman Ramos (New York: Penguin, 1978), hlm. 58.

⁴⁹Muh. Hanif Dhakiri, *Paulo Freire, Islam & Pembebasan* (Jakarta: Djambatan, 2000), hlm. 69.

tumbuhnya sikap kritis pada diri setiap peserta didik terhadap kondisi lingkungan dimana mereka berada.

c. Pendidikan Humanistik *Humanistic Education*

Pendidikan Humanistik merupakan proses pendidikan yang didasarkan pada nilai-nilai humanistik. Konsep pendidikan ini sesungguhnya telah ada sejak masa Yunani kuno yang dikenal dengan istilah *Paidea*, yaitu “sebuah proses pendidikan yang dilakukan dengan cara mengolah bakat-bakat kodrati manusia”.⁵⁰ Pendidikan humanistik ini banyak mendapat pengaruh dari aliran Humanisme—suatu paham yang muncul pada masa Renaisans abad ke-14 sampai ke-16 dan memuncak pada Humanisme pencerahan Eropa pada abad ke-18.⁵¹ Humanisme inilah yang kemudian menjadi basis teori pendidikan modern.⁵²

Pada pandangan pendidikan humanistik, proses pendidikan haruslah bertujuan untuk kepentingan memanusiakan manusia. Secara sederhana, dapat dikatakan bahwa pendidikan humanistik ini merupakan suatu konsep pendidikan yang merefleksikan keutuhan manusia—membantu agar manusia menjadi lebih manusiawi. Kegiatan belajar karenanya selalu melibatkan aspek kognitif, afektif dan psikomotorik dalam diri peserta didik, dengan memberikan tekanan yang lebih besar pada aspek emosi,

⁵⁰F. Budi Hardiman, *Humanisme dan Sesudahnya meninjau ulang gagasan besar tentang manusia* (Jakarta: KPG 2012), hlm. 6.

⁵¹*Ibid.*, hlm. 7.

⁵²Suparlan, *Aliran-Aliran Baru dalam Pendidikan*, (Yogyakarta: Andi Offset 1984), hlm. 19.

komunikasi, dan nilai-nilai yang dimiliki oleh setiap peserta didik. Dengan konsep pendidikan yang humanis, peserta didik dilatih untuk mengaktualisasikan potensi dalam diri mereka agar mampu bertransformasi menjadi manusia yang utuh, sempurna *insan kamil*. Proses aktualisasi diri berdasarkan pendidikan humanistik memiliki beberapa tahapan yaitu:

Learning to Know: membantu peserta didik untuk memiliki kemampuan berpikir kritis dan sistematis guna memahami realitas diri, sesama dan dunia;

Learning to Do: membantu peserta didik untuk mampu menerapkan apa yang diketahui dan dipahami ke dalam praksis untuk mengatasi persoalan-persoalan yang dihadapi;

Learning to Be: membantu peserta didik menjadi diri sendiri yang autentik dan mandiri, berpegang pada prinsip sehingga tidak mudah digoyahkan oleh pelbagai kepentingan pribadi dan desakan lingkungan;

Learning to Live Together: membantu peserta didik memahami perbedaan dan keunikan, memahami dunia orang lain, mampu bersikap terbuka dan toleran, mau berbagi dengan sesama, mampu menjalin kerjasama (*cooperative*);

Learning to Learn: menstimulasi peserta didik untuk terus belajar dan mampu memaknai setiap peristiwa dan pengalaman hidup, terutama pengalaman kontras negatif;

Learning to Love: membantu mahasiswa agar mampu mencintai diri sendiri, sesama, tuhan, dan lingkungan.⁵³

Melalui implementasi konsep pendidikan yang “untuk pemanusiaan manusia, melalui proses humanisasi dan homonisasi”,⁵⁴ Diharapkan, pada

⁵³ Laurentinus Tarpin, “Humanisme dan Reformulasi Praksis Pendidikan”, dalam Bambang Sugiharto (ed.), *Humanisme dan Humaniora Relevansinya bagi Pendidikan*, Cet. Ke-1 (Yogyakarta: Jalasutra, 2008), hlm. 344-345.

⁵⁴ A. Sudiarja, “Humanisme Religius dan Nasionalisme yang terbuka, faham dasar pendidikan Mangunwijaya”, dalam Ferry T. Indratno (ed), *Humanisme Y.B Mangunwijaya* (Jakarta: Kompas 2015), hlm. 5.

akhirnya, pendidikan kritis mampu menciptakan individu yang bernalar kritis dan mampu untuk mengungkapkan diri.⁵⁵

5. Relevansi Pendidikan Kritis dengan Pendidikan Bahasa Arab

Penelitian ini berusaha mengadopsi, mengapropriasi, serta menginkorporasikan konsep pendidikan kritis untuk bisa diimplementasikan dalam proses pendidikan bahasa Arab. Oleh karena itu, untuk benar-benar bisa mewujudkan mewujudkan tujuan tersebut, dalam proses pendidikan bahasa Arab haruslah juga mengembangkan apa yang dinamakan dengan bahasa kritis *critical language*. Dengan dikembangkannya bahasa kritis *critical language* dapat mendekonstruksi suatu praktik pembelajaran yang membuat peserta didik terjangkit budaya bisu. Hal ini sebagaimana telah ditegaskan oleh Stanley Aronowitz dan Henry A. Giroux bahwa para praktisi pendidikan perlu mengembangkan bahasa kritis *critical language* untuk mengidentifikasi dan menghilangkan praktik pembelajaran yang membuat para peserta didik pasif. Keberadaan seorang guru dalam praktik yang demikian tadi, laiknya seorang teknisi, hal ini akan mengeliminasi jiwa kepemimpinan dan proses pembelajaran itu sendiri.⁵⁶

Adapun mengenai pentingnya mengadaptasi konsep pendidikan kritis ini dalam sebuah proses pendidikan bahasa, disampaikan dengan cukup baik oleh

⁵⁵ J.I.G.M Drost, "Humaniora", dalam *Sekolah: Mengajar atau Mendidik?*, Cet. Ke-7 (Yogyakarta: Kanisius 1998), hlm. 110.

⁵⁶ Stanley Aronowitz dan Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, (USA: University of Minnesota Press 1997), hlm. 103-104.

Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei bahwa pendidikan bahasa kritis dapat menjadi penghubung antara pengetahuan tentang tata-bahasa dan kosa-kata; dengan pengetahuan tentang masalah sosial serta bagaimana cara untuk memecahkan masalah sosial tersebut; dengan begitu peserta didik akan aktif baik di kelas maupun di masyarakat. Adapun tujuan yang hendak dicapai dari implementasi pendidikan kritis dalam suatu proses pembelajaran adalah mempersiapkan peserta didik untuk berpartisipasi dalam masyarakat yang demokratis.⁵⁷

Selain dari apa yang telah dikemukakan di atas, proses pembelajaran bahasa Arab juga hendaknya memperhatikan aspek-aspek yang berkaitan dengan bahasa atau *metalinguistics of human language*, yang mana aspek-aspek tersebut meliputi:

- 1) Konteks sosial penggunaan bahasa *The social context of language use*;
- 2) Hakikat dan pengaruh dari alih-kode dan campur-kode dalam praktik berbahasa *The nature and outcomes of language contact*;
- 3) Hakikat serta akibat dari kontak kebahasaan *The nature and implications of code-switching and code-mixing*;
- 4) Bilingualisme dan multilingualisme sebagai norma sosial dan norma individual *Bilingualism and multilingualism as individual and social norms*;
- 5) Kesadaran tentang ekologi bahasa *An awareness of the ecology of language(s)*;
- 6) Ideologi dan bahasa *Ideology and language*;
- 7) Hubungan bahasa dan kekuasaan *The relationship between language and power*;
- 8) Pemahaman tentang hakikat dan tingkat keragaman bahasa dalam pluralitas masyarakat *Realistic understanding of the nature and extent of language diversity in different societies*;

⁵⁷Mohammad Javad Riasati dan Fatemeh Mollaei, "Critical Pedagogy and Language Learning", *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 21, November 2012, hlm. 224.

- 9) Perilaku berbahasa *Language attitudes*;
- 10) Isu-isu tentang standarisasi bahasa *Issues of language standardization*;
- 11) Isu-isu tentang purisme bahasa *Issues of linguistic purism*;
- 12) Hakikat dan akibat-akibat dari variasi bahasa *The nature and implications of linguistic variation*;
- 13) Konsep tentang legitimasi bahasa *The concept of linguistic legitimacy*;
- 14) Hak-hak bahasa dan tanggung jawab kebahasaan *Language rights and language responsibilities*;
- 15) Hakikat dan proses-proses perubahan bahasa *The nature and process of language change*;
- 16) Kesalingterhubungan antara bahasa-bahasa dan rumpun-rumpun bahasa *The interrelationship of languages and language families*;
- 17) Perkembangan sejarah bahasa-bahasa *The historical development of languages*;
- 18) Pemerolehan bahasa dan pembelajaran bahasa *Language acquisition and language learning*;
- 19) Hubungan antara bahasa dan kebudayaan *The relationship between language and culture*;
- 20) Hakikat literasi dan konsep keberagaman literasi *The nature of literacy, and the concept of multiple literacies*;
- 21) Perbedaan-perbedaan bahasa versus patologi bahasa *Language differences versus language pathologies*;
- 22) Hakikat kebijakan bahasa dan penggunaannya dan perencanaan bahasa *The nature and uses of language policy and language planning*;
- 23) Kesadaran bahasa kritis *Critical language awareness*.⁵⁸

Poin-poin seperti yang telah dipaparkan pada daftar di atas hendaknya diperhatikan dan disentuh oleh pendidikan bahasa Arab. Sebab, hanya dengan menjadikan unsur-unsur yang berkaitan dengan bahasa *metalinguistics of human language* sebagai bagian integral dalam materi dan praktik pembelajaran bahasa, maka peserta didik dapat terbantu dalam menumbuhkan kesadaran kritis mereka.

⁵⁸Timothy G. Reagan dan Terry A. Osborn, "Toward a Critical Foreign Language Pedagogy," dalam *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002), hlm. 135.

F. Metodologi Penelitian

Pada bagian ini pembahasan akan difokuskan pada rancangan penelitian, dan rasionalitas metode yang digunakan untuk memilih, mengumpulkan, dan menganalisis data. Demi memudahkan pemahaman, perlu kiranya diuraikan terlebih dahulu beberapa terminologi yang digunakan. Term metodologi pada penelitian ini didasarkan pada pendapat dari Hoed, yakni “cara dalam penelitian untuk memperoleh pengetahuan dan pemahaman dari objek yang diteliti serta bagaimana pengetahuan dan pemahaman itu memenuhi tujuan penelitian”.⁵⁹ Selain itu, dikuatkan dengan pendapat dari Taylor, Bodgan, dan DeVault yang menyebutkan bahwasanya metodologi merupakan proses, prinsip, dan prosedur yang digunakan untuk mendekati persoalan dan dalam upaya mencari jawaban.⁶⁰ Dengan demikian, dapat disimpulkan dari pendapat tersebut bahwa metodologi merupakan sebuah rancangan yang terdiri dari memilih prosedur pengumpulan data serta metode analisis data dalam menyelidiki masalah yang ada.

Pada dasarnya, terdapat perbedaan istilah antara metodologi tersebut dengan kata metode. Adapun metode menurut Mahsun adalah “cara penelitian itu akan dilakukan, yang didalamnya mencakup bahan atau materi penelitian, alat, jalan penelitian variabel, dan data yang hendak disediakan dan dianalisis”.⁶¹

⁵⁹Benny H. Hoed, *Semiotik dan Dinamika Sosial Budaya*, (Jakarta: Komunitas Bambu, 2011), hlm. 7.

⁶⁰Steven J. Taylor, Robert Bodgan, dan Marjorie L. DeVault, *Introduction to Qualitative Research Methods A Guidebook and Resource*, Cet. Ke-4 (Canada: Wiley, 2016), hlm. 3.

⁶¹Mahsun, *Metode Penelitian Bahasa*, (Jakarta: PT Raja Grafindo Persada, 2005), hlm.70.

Secara lebih rinci, definisi dari metode penelitian dikemukakan oleh Sugiyono, yaitu “cara ilmiah untuk mendapatkan data dengan tujuan dan kegunaan tertentu”.⁶² Sedang yang dimaksud dengan cara ilmiah adalah:

“kegiatan penelitian itu didasarkan pada ciri-ciri keilmuan, yaitu rasional, empiris dan sistematis. Rasional berarti kegiatan penelitian itu dilakukan dengan cara-cara yang masuk akal, sehingga terjangkau oleh penalaran manusia empiris berarti cara-cara yang dilakukan itu dapat diamati oleh indera manusia. Sistematis artinya, proses yang digunakan dalam penelitian itu menggunakan langkah-langkah tertentu yang bersifat logis”.⁶³

Dari penjelasan di atas disimpulkan bahwa metode penelitian ialah sebuah prosedur yang diterapkan secara rasional, empiris, dan sistematis dalam sebuah kajian ilmiah guna mendekati, memahami, dan menganalisis data yang menjadi objek kajian dalam rangka mencari jawaban atas persoalan yang ada.

1. Jenis Penelitian

Berdasarkan pada pendapat yang menyatakan bahwa “penelitian yang dilakukan terhadap informasi yang didokumentasikan dalam rekaman, baik gambar, suara, tulisan, atau lain-lain bentuk rekaman biasa dikenal dengan penelitian analisis dokumen atau analisis isi *content analysis*”,⁶⁴ maka dengan sendirinya penelitian ini termasuk dalam kategori analisis dokumen. Sedangkan yang dimaksud dengan dokumen pada penelitian ini, didasarkan pada pendapat dari Sharan B. Merriam yakni bahwa “dokumen adalah istilah

⁶²Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*, Cet. Ke-22 (Bandung: Alfabeta, 2015), hlm. 2.

⁶³*Ibid.*, hlm. 2.

⁶⁴Suharsimi Arikunto, *Manajemen Penelitian*, Cet. Ke-13 (Jakarta: Rineka Cipta, 2016), hlm. 244.

yang digunakan secara luas untuk merujuk pada barang cetakan dan bahan lain yang relevan dengan penelitian, termasuk catatan publik, dokumen pribadi, budaya populer, dokumen visual, dan artefak fisik”.⁶⁵ Dengan demikian, menjadi dapat dipahami maksud dari penelitian kepustakaan ialah “serangkaian kegiatan yang berkenaan dengan metode pengumpulan data pustaka, membaca dan mencatat serta mengolah bahan penelitian”.⁶⁶ Disarikan dari penjelasan tersebut bahwa studi pustaka adalah metode dalam penelitian yang digunakan untuk mengumpulkan, meneliti, dan menganalisis objek kajian yang berupa data dalam bentuk dokumen.

2. Sumber Data

Secara garis besar, sumber data dapat didefinisikan sebagai “semua informasi, baik merupakan benda nyata, abstrak ataupun dalam bentuk peristiwa atau gejala”.⁶⁷ Untuk sumber data pada kajian dokumen ialah seluruh informasi yang berasal dari perpustakaan. Sumber data pada jenis riset kepustakaan dapat diklasifikasikan berdasarkan dua kategori: berdasarkan bentuk dan berdasarkan isi. Secara bentuk, sumber data penelitian kepustakaan terbagi menjadi sumber data tertulis *printed materials* dan sumber data tidak tertulis *non printed materials*; Adapun secara isi, sumber

⁶⁵ Sharan B. Merriam, *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation* (San Francisco: Jossey-Bass 2009), hlm. 86.

⁶⁶ Mestika Zed, *Metode Penelitian Kepustakaan* Cet. Ke-4 (Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia, 2017), hlm. 3.

⁶⁷ Sukandarrumidi dan Haryanto, *Dasar-dasar penulisan proposal penelitian* (Yogyakarta: UGM Press, 2008), hlm. 20.

data riset pustaka dibedakan atas sumber data primer dan sumber data sekunder.⁶⁸

Dengan berdasarkan pada klasifikasi tersebut, maka sumber data pada penelitian ini termasuk kategori sumber data tertulis *printed materials* yang digali beberapa buku teks pelajaran bahasa Arab sebagai berikut:

- a. Masrukin, Devi Apriyanto Nasir, 2014, *Buku Siswa Bahasa Arab Kelas. X (IPA, IPS, Bahasa)*, Cet. Ke-1, Jakarta: Kementerian Agama.
- b. Devi Apriyanto, Masrukin, H.D Hidayat, 2015, *Buku Siswa Bahasa Arab, Kelas. XI (IPA, IPS, Bahasa)*, Cet. Ke-1, Jakarta: Kementerian Agama.
- c. Ahmad Hidayat, 2016, *Buku Siswa Bahasa Arab, Kelas. XII (IPA, IPS, Bahasa)*, Cet. Ke-1, Jakarta: Kementerian Agama.

Sedangkan, sumber data sekunder pada penelitian ini ialah seluruh bahan kepustakaan yang dirasa perlu untuk digunakan pada penelitian ini.

3. Teknik Pengumpulan Data

Prosedur pengumpulan data merupakan komponen penting dalam sebuah penelitian ilmiah. Kekeliruan sedikit saja pada bagian teknik pengumpulan data yang dilakukan akan membuat proses analisis menjadi sulit. Untuk itu, dengan mempertimbangkan jenis dari riset ini, maka dalam

⁶⁸Untuk penjelasan lebih lanjut, lihat: Suharsimi Arikunto, *Manajemen Penelitian...*, hlm. 63-64.

hal pemerolehan data, penelitian ini menggunakan teknik dokumentasi,⁶⁹ yang mana teknik dokumentasi itu sendiri merupakan “metode pengumpulan data dengan menghimpun dan menganalisis dokumen-dokumen, baik dokumen tertulis, gambar, maupun elektronik”.⁷⁰ Dalam jenis penelitian kepustakaan, teknik dokumentasi merupakan teknik paling relevan dan lazim dipakai dalam penelitian jenis ini.

4. Analisis Data

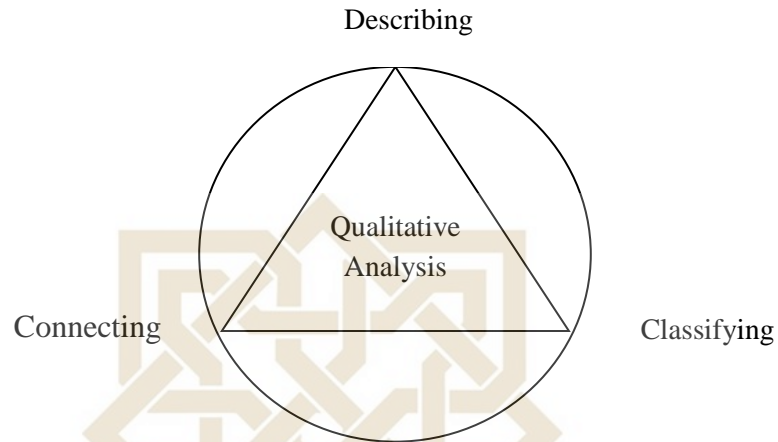
Tahapan analisis data pada penelitian ini bertujuan untuk memaparkan, memilah atau menyeleksi, serta menguraikan data penelitian berupa bahasa yang termanifestasikan dalam bentuk tulisan yang terkandung pada buku teks mata pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah kurikulum 2013 dengan cara memerikan, memahami, menafsirkan, menjelaskan, meramalkan, dan bahkan mengubahnya. Adapun langkah analisis data pada penelitian ini mengikuti uraian dari Ian Dey yang menyatakan bahwasanya inti dari analisis kualitatif terletak pada proses menggambarkan fenomena, mengklasifikasikannya, dan melihat bagaimana konsep yang ada saling berhubungan.⁷¹

Untuk lebih memudahkan, berikut adalah gambar pola terkait alur dari proses analisis data pada penelitian ini:

⁶⁹Tingkat akurasi sebuah kesimpulan dari penelitian yang menggunakan teknik dokumentasi sesungguhnya sangat bergantung pada kekayaan literatur yang tersedia. Semakin lengkap bahan kepustakaan yang dilibatkan dalam penelitian, semakin kuat pula kredibilitas hasil penelitian.

⁷⁰Nana Syaodih Sukmadinata, *Metode Penelitian Pendidikan*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2006), hlm. 220.

⁷¹Ian Dey, *Qualitative Data Analysis: A user friendly Guide for Social Scientists* (London: Routledge, 1993), hlm. 31.

Gambar 3.1.

Sumber: Ian Dey, *Qualitative Data Analysis: A user friendly Guide for Social Scientists* (London: Routledge, 1993), hlm. 32.

Guna memperdalam pemahaman terkait analisis data pada penelitian ini, berikut akan diuraikan beberapa penjelasan terkait terminologi dari analisis data. Menurut Heddy Shri Ahimsa-Putra “metode analisis data pada dasarnya adalah cara-cara untuk memilah-milah, mengelompokkan data—kualitatif maupun kuantitatif—agar kemudian dapat dilakukan interpretasi dan ditetapkan relasi-relasi tertentu antara kategori data yang satu dengan data yang lain”.⁷² Pendapat lain dikemukakan oleh Bogdan dan Biklen bahwasanya analisis data merupakan sebuah tindakan yang berkuat seputar data, mengaturnya, menguraikannya sehingga menjadi satuan yang dapat dikelola, lalu dilakukan pengkodean, mensintesis data tersebut serta mencari

⁷²Heddy Shri Ahimsa-Putra, *Paradigma Profetik Islam Epistemologi, Etos dan Model*, Cet. Ke-2 (Yogyakarta: Gadjah Mada University Press 2016), hlm. 36.

kemungkinan pola yang akan muncul.⁷³ Selanjutnya, Moleong berpendapat bahwa analisis data ialah “proses mengorganisasikan dan mengurutkan data ke dalam pola, kategori, dan satuan uraian dasar sehingga dapat ditemukan tema dan dapat dirumuskan hipotesis kerja seperti yang disarankan oleh data”.⁷⁴ Dari beberapa penjelasan tersebut, maka dapat dipahami bahwa analisis data ialah tindakan yang terdiri dari memilih, menyusun dan mengolah data yang telah diperoleh, hingga mendapatkan suatu hasil yang berupa kesimpulan dari objek penelitian.

Teknik analisis data itu sendiri sesungguhnya memiliki format yang beragam, yang dalam penggunaannya disesuaikan dengan dengan jenis penelitian yang ada. Oleh karena penelitian ini adalah kajian dokumen maka analisis data cenderung bersifat deskriptif.⁷⁵ Menurut Sugiyono, definisi dari analisis deskriptif yaitu “memaparkan seluruh pernyataan dan pengamatan dengan apa adanya dari orang (objek) yang diamati”.⁷⁶ Analisis deskriptif ini “bertujuan untuk memberi gambaran atau mendiskripsikan data yang telah terkumpul, sehingga peneliti tidak akan memandang bahwa sesuatu itu sudah

⁷³ Robert C. Bogdan dan Sari Knopp Biklen, *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theories and Methods*, 5th Ed. (Boston: Pearson Education Inc, 2007), hlm. 159.

⁷⁴ Lexi J. Moleong, *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Cet. Ke-34 (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2015), hlm. 280.

⁷⁵ “Ada beberapa jenis penelitian yang dapat dikategorikan sebagai penelitian deskriptif yaitu: penelitian survei *survey studies*, studi kasus *case studies*, penelitian perkembangan *developmental studies*, penelitian tindak lanjut *follow-up studies*, analisis dokumen *documentary analysis*, dan penelitian korelasional *correlation studies*” Lihat, Suharsimi Arikunto, *Manajemen Penelitian*, Cet. Ke-13 (Jakarta: Rineka Cipta, 2016), hlm. 236.

⁷⁶ Sugiyono, *Memahami Penulisan Kualitatif*, (Bandung: Alfabeta, 2008), hlm. 12.

memang demikian keadaannya”.⁷⁷ Dengan demikian analisis deskriptif ini tidak berpretensi “untuk menguji hipotesis tertentu, tetapi hanya menggambarkan apa adanya tentang suatu variabel, gejala atau keadaan”.⁷⁸

Selanjutnya, untuk memudahkan proses analisis data pada penelitian ini, digunakan teknik analisis wacana kritis *critical discourse analysis*. Melalui analisis wacana kritis ini, bahasa dianalisis bukan saja dari segi kebakasaannya, melainkan dihubungkan juga dengan aspek di luar bahasa. Karena pada dasarnya, menurut teori analisis wacana kritis ini “bahasa digunakan untuk beragam fungsi dan bahasa mempunyai berbagai konsekuensi. Bisa untuk memerintah, memengaruhi, mendeskripsi, mengiba, memanipulasi, menggerakkan kelompok atau membujuk”.⁷⁹ Menurut Haryatmoko, analisis wacana kritis berusaha mengungkap kepentingan yang terselubung di balik bahasa yang digunakan. Dari perspektif ini, bahasa yang telah menjelma teks merupakan fakta sosial yang mengandung unsur peristiwa sosial, maka sebuah teks bisa menjadi penyebab perubahan pengetahuan, kepercayaan, sikap, dan nilai.⁸⁰ Teknik analisis ini memiliki beberapa model: Roger Fowler dkk., Theo Van Leeuwen, Sara Mills, Norman Fairclough, dan Teun A. Van Dijk.⁸¹ Sedangkan karakteristik dari analisis wacana kritis ini:

⁷⁷Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2006), hlm. 267.

⁷⁸Suharsimi Arikunto, *Manajemen Penelitian...*, hlm. 234.

⁷⁹Haryatmoko, *Critical Discourse Analysis*, Cet. Ke-2 (Jakarta: Rajawali Press, 2017), hlm. 5.

⁸⁰*Ibid.*, hlm. 9.

⁸¹Alex Sobur, *Analisis Teks Media Suatu Pengantar untuk Analisis Wacana, Analisis Semiotik, Analisis Framing*, Cet. Ke-6 (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012), hlm. 73.

a. Tindakan

Dengan teknik analisis wacana kritis, bahasa baik teks maupun nonteks dianalisis tidak hanya dari aspek kebahasaan semata, namun juga dilihat hubungan antara bahasa, dan praktik berbahasa. Telaah kebahasaan, dengan demikian harus mempertimbangkan pula aspek tindakan yang tidak lain adalah manifestasi dari sebuah bahasa itu sendiri. Artinya, bahasa dipahami sebagai sebuah laku, bahasa diasosiasikan sebagai bentuk interaksi. Sebagaimana dijelaskan oleh Yoce Aliah Darma, bahwa:

“Dalam pemahaman seperti ini bahasa dipandang sebagai: Pertama, bahasa dipandang sebagai sesuatu yang bertujuan, apakah untuk memengaruhi, mendebat, membujuk, menyanggah, bereaksi dan sebagainya. Kedua, wacana dipahami sebagai sesuatu yang diekspresikan secara sadar, terkontrol, bukan berdasarkan sesuatu yang di luar kendali atau ekspresi di luar kesadaran”.⁸²

Dari sisi inilah dikatakan bahwa bahasa dapat memengaruhi dan—pada waktu yang sama—dipengaruhi oleh tindakan penuturnya. Prilaku seseorang, pada satu sisi, akan berdampak pada bahasa yang ia gunakan, begitu pun sebaliknya. Hubungan dialektis antara bahasa dan tindakan tadi akan membawa beberapa konsekuensi di antaranya: “Pertama, wacana dipandang sebagai sesuatu yang bertujuan apakah untuk memengaruhi, mendebat, membujuk, menyanggah bereaksi, dan sebagainya; Kedua, wacana dipahami sebagai sesuatu yang diekspresikan secara sadar

⁸² Yoce Aliah Darma, *Analisis Wacana Kritis dalam Multiperspektif* (Bandung: Refika Aditama, 2014), hlm. 136.

terkontrol, bukan sesuatu yang di luar kendali atau diekspresikan di luar kesadaran”.⁸³

b. Konteks

Konteks merupakan unsur penting dalam berbahasa, karena dengannya makna sebuah bahasa ditentukan, maka apabila konteks berubah, berubah pula makna kata tersebut. Untuk itu, Guy Cook berpendapat meskipun fokus utama analisis wacana adalah pada bahasa, namun ia tidak hanya berkutat seputar bahasa semata. Analisis ini pun harus pula menguji konteks komunikasi yang meliputi antara lain: siapa yang berkomunikasi dengan siapa, dan mengapa; dalam masyarakat dan situasi seperti apa; melalui medium apa; bagaimana berbagai jenis dan tindakan komunikasi berevolusi, dan hubungan mereka satu sama lain.⁸⁴ Hubungan “antara teks, konteks, dan wacana merupakan satu kesatuan yang tak terpisahkan”.⁸⁵ Karena itu, penting dicatat bahwa:

“pada dasarnya, konteks pemakaian bahasa dapat dibedakan menjadi empat macam, yaitu: Pertama, konteks fisik *physical context* yang meliputi tempat terjadinya pemakaian bahasa dalam suatu komunikasi, objek yang disajikan dalam peristiwa komunikasi itu, dan tindakan atau perilaku dari para peran dalam peristiwa komunikasi itu; Kedua, konteks epistemis *epistemic context* atau latar belakang pengetahuan yang sama-sama diketahui oleh pembicara maupun pendengar; Ketiga, konteks linguistik *linguistic context* yang terdiri atas kalimat atau tuturan yang mendahului satu kalimat atau tuturan tertentu dalam peristiwa komunikasi; Keempat, konteks sosial *social*

⁸³ Aris Badara, *Analisis Wacana Teori Metode dan Penerapannya pada Wacana Media*, Cet. Ke-3 (Jakarta: Kencana, 2014), hlm. 29-30.

⁸⁴ Guy Cook, *The Discourse of Advertising* (London, New York: Routledge, 1994), hlm. 1.

⁸⁵ Alex Sobur, *Analisis Teks Media...*, hlm. 56.

context yaitu relasi sosial dan latar setting yang melengkapi hubungan antara pembicara atau penutur dengan pendengar”.⁸⁶

Sampai di sini dapat disimpulkan bahwa analisis terhadap teks—hendaknya pada saat yang sama—tidak lupa untuk memperhatikan pula konteks di mana teks tersebut dibuat.

c. Sejarah

Bahasa yang termanifestasikan dalam bentuk teks maupun nonteks sesungguhnya merupakan refleksi atau representasi dari realitas riil atau nyata. Karena itu, untuk memperoleh pemahaman yang mendalam akan sebuah makna bahasa baik teks maupun nonteks haruslah juga melihat latar kesejarahan dari bahasa tersebut. Senada dengan itu, Eriyanto berpendapat bahwa “salah satu aspek penting untuk bisa mengerti teks adalah dengan menempatkan wacana itu dalam konteks historis tertentu”.⁸⁷ Kesimpulan dari sini ialah bahwa pemahaman secara menyeluruh terhadap sebuah teks, hanya dapat diperoleh apabila teks tersebut dikaitkan dengan kondisi historis yang menjadi latar belakang di mana teks tersebut dibuat. Dengan begitu maka, aspek sejarah tidak dapat diabaikan dalam sebuah studi teks.

d. Kekuasaan

Kekuasaan menjadi salah aspek yang sangat diperhatikan dalam analisis wacana kritis. Sebab, “kekuasaan adalah salah satu kunci hubungan

⁸⁶*Ibid.*, hlm. 57.

⁸⁷Eriyanto, *Analisis Wacana Pengantar Analisis Teks Media*, Cet. Ke-8 (Yogyakarta: LKiS, 2011), hlm. 11.

antara wacana dengan masyarakat”.⁸⁸ Kekuasaan yang dimaksud mewujudkan dalam beragam bentuk, yang salah satunya dapat berupa kontrol baik berbentuk fisik maupun mental atau psikis. Seseorang atau kelompok yang menggunakan kekuasaan sebagai alat kontrol cenderung untuk menjadikan kelompok lainnya untuk berpikir, bertutur, dan bertindak sesuai yang dikehendaki si pemegang kekuasaan. Analisis wacana kritis mencoba untuk menelusuri keberadaan sebuah kontrol dari wilayah teks atau bahasa.

e. Ideologi

Ideologi seseorang terefleksikan dalam bahasa yang ia gunakan. Maka, bahasa merupakan alat interaksi sosial yang termanifestasikan dalam format teks, gambar, diagram, film atau bahkan musik yang pada penggunaannya—baik secara sengaja maupun tidak—selalu berkelindan dengan ideologi penuturnya. Darma berpendapat terkait hal ini bahwa “wacana dipandang sebagai praktik ideologi atau pencerminan dari ideologi tertentu. Ideologi yang berada di balik penghasil teksnya akan selalu mewarnai bentuk wacana tertentu”.⁸⁹ Dari sini maka, apabila bahasa baik berupa teks maupun nonteks, sangat memengaruhi dan—pada saat yang sama—dipengaruhi oleh ideologi penuturnya, maka, melalui bahasa tersebut seseorang mampu memengaruhi orang lain selaku audien, pendengar ataupun sebagai pembacanya.

⁸⁸*Ibid.*, hlm. 11.

⁸⁹Yoce Aliah Darma, *Analisis Wacana Kritis...*, hlm. 25.

Pada wilayah pendidikan—terutama pendidikan bahasa Arab, sangat potensial terkontaminasi oleh ideologi. Senada dengan ini, Tilaar berpebdapat bahwa “ideologi-ideologi ini tentunya memasuki relung-relung pendidikan bukan hanya dalam strukturnya tetapi juga dalam isi (kurikulumnya)”.⁹⁰ Karena alasan inilah maka penting untuk membongkar keberadaan ideologi yang terselubung dalam materi bahasa yang termanifestasikan pada buku teks pelajaran bahasa Arab. Selain itu juga, mengingat pendapat Hardiman bahwa “Bilamana pengetahuan dan ilmu pengetahuan membeku menjadi delusi atau kesadaran palsu yang merintangi praxis sosial manusia untuk merealisasikan kebaikan, kebenaran dan kebahagiaan dan kebebasannya, maka keduanya berubah menjadi ideologis”.⁹¹ Dari sini maka, jika sampai pengetahuan yang diajarkan kepada peserta didik menjadi laiknya sebuah ideologi, maka dapat dipastikan proses pendidikan yang berlangsung justru akan menjadi kontraproduktif.

G. Sistematika Pembahasan

Secara keseluruhan, penelitian ini terdiri atas lima bab. Bab kesatu diawali dengan paparan seputar persoalan dalam pendidikan bahasa Arab di Indonesia.

Dari persoalan tersebut, selanjutnya dirumuskan pokok permasalahan secara

⁹⁰H.A.R Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*, Cet. Ke-1 (Magelang: IndonesiaTera, 2003), hlm. 67.

⁹¹F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi Menyingkap Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan Bersama Jurgen Habermas* (Yogyakarta: Kanisius, 2009), hlm. 209-210.

interogatif. Lalu, diteruskan dengan penjelasan tentang tujuan dan manfaat yang dapat diperoleh dari penelitian ini. Tak lupa pula, dipaparkan beberapa kajian terdahulu yang pernah dilakukan mengenai tema sejenis. Kemudian diteruskan dengan kerangka teoretis yang membahas teori-teori yang digunakan dalam penelitian ini. Lalu, dijelaskan mengenai metodologi penelitian serta mekanisme pelaksanaan penelitian ini. Bab pertama ini ditutup dengan sistematika pembahasan yang berisi penjelasan singkat tentang struktur penelitian ini.

Bab kedua berisi penjelasan mengenai latar kesejarahan dan genealogi filosofis dari pendidikan kritis *historical and philosophical background of critical education*. Dalam bab inilah, akan dijelaskan tentang proses panjang yang melatarbelakangi kemunculan konsep pendidikan kritis ditilik dari aspek kesejarahan dan dari akar filosofisnya. Kemudian setelah itu, dijelaskan beberapa sumber utama yang memelopori lahirnya konsep pendidikan kritis. Dilanjutkan dengan paparan terkait biografi intelektual para tokoh ataupun mazhab yang menjadi landasan ideologis konsep pendidikan kritis. Hal ini dimaksudkan agar para pembaca yang belum familiar dengan isu yang diusung oleh penelitian ini: pendidikan kritis, terbantu dalam memahami topik tersebut secara lebih dalam dan komprehensif.

Bab ketiga akan menggambarkan secara umum obyek yang menjadi fokus kajian dari penelitian ini. Diawali dengan uraian seputar bahasa Arab, lalu narasi tentang sejarah, dinamika dan perkembangan pendidikan bahasa Arab di Indonesia. Lalu kemudian masuk kedalam pembahasan seputar kurikulum,

penyusunan bahan ajar, terakhir adalah bagaimana idealnya proses pembelajaran bahasa Arab di Indonesia.

Bab keempat yaitu analisis data yang merupakan ulasan tentang materi bahasa Arab yang terkandung dalam buku teks mata pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah pada kurikulum 2013. Dalam bab ini, penulis menuangkan hasil analisisnya terhadap konten buku mata pelajaran bahasa Arab yang diajarkan di Madrasah Aliyah dari sudut pandang pendidikan kritis.

Bab kelima merupakan bab penutup yakni bab terakhir pada penelitian ini. Berbagai simpulan yang dapat ditarik dari penelitian akan diketengahkan dalam bagian penutup ini. Kesimpulan tersebut nantinya akan berisi ikhtisar intisari dari hasil analisis, sekaligus juga merupakan jawaban atas persoalan yang ada dalam kajian ini. Di samping itu, dalam bab ini dimuat beberapa masukan dan saran dari penelitian ini dengan berdasarkan kesimpulan yang telah diperoleh. Adapun hasil dari penelitian ini, kiranya di kemudian hari dapat dimanfaatkan oleh semua kalangan baik masyarakat, akademisi, peneliti, pemerintah, maupun pihak terkait yang tentu saja memiliki perhatian dalam memajukan bidang pendidikan di Indonesia, terutamanya pendidikan bahasa Arab.

BAB V

PENUTUP

A. Simpulan

Proses pembelajaran bahasa Arab—sebagai bahasa kedua bagi kalangan peserta didik di Indonesia—cenderung menonjolkan sosok guru sebagai subjek. Peran seorang guru dalam hal ini, menjadi parameter atau tolok ukur keabsahan dari ilmu pengetahuan yang mereka ajarkan. Proses pembelajaran yang terpusat kepada guru semacam itu berimplikasi menjadikan guru sebagai sosok yang paling otoritatif dalam menentukan kebenaran ataupun kesalahan dari ilmu pengetahuan tersebut. Kecenderungan semacam ini jika terus dirawat dan dilestarikan, maka akan mengakibatkan timbulnya otoritarianisme dalam dunia pendidikan.

Pendidikan kritis menamakan format pendidikan yang berpusat pada guru tersebut sebagai pendidikan gaya bank *banking concept of education*. Beberapa gejala yang mengindikasikan bahwa telah terjadi proses pendidikan gaya bank ini, antara lain adalah: Guru mengajar, murid diajar; Guru mengetahui segala hal, murid dianggap tidak tahu apa-apa sama sekali; Guru berpikir, murid mengikuti pikiran gurunya; Guru berbicara, murid hanya boleh menyimak pembicaraan guru; Guru berhak menentukan peraturan, murid yang mematuhi peraturan guru tersebut; Guru memilih dan memaksakan pilihannya, murid wajib menyetujuinya; Guru berbuat, murid meniru perbuatan gurunya; Guru bebas memilih konten dan materi pelajaran, murid harus menerimanya secara suka rela.

Melalui proses pendidikan gaya bank sedemikian tadi, maka proses pembelajaran menjadi vertikal, dimana peserta didik menempati posisi di bawah sebagai objek, dan guru berada di atas sebagai subjek. Model pendidikan gaya bank ini juga memberi peluang guru untuk menjadi lebih otoriter, sedangkan peserta didik potensial menjadi korban dari otoritarianisme guru mereka. Dengan konstruksi semacam itu, para peserta didik sesungguhnya berada pada posisi yang tidak diuntungkan—mereka menjadi pihak yang tertindas.

Selain itu, dengan berlangsungnya pembelajaran yang berjalan satu arah tersebut kebebasan berpikir serta berekspresi para peserta didik akan terbatas yang mana pada akhirnya hal itu justru akan menciptakan sebuah stagnansi ilmu pengetahuan. Produksi ilmu pengetahuan yang seharusnya dihasilkan oleh interaksi bersama antara guru selaku pendidik dan para peserta didik mengalami ambang batas perkembangannya. Pendidikan yang seyogianya menjadi lokomotif kemajuan bagi sebuah bangsa, justru menampilkan wajah paradoksnya—menjadi batu sandungan bagi kemajuan negara itu sendiri. Singkatnya, pendidikan justru menjadi masalah ketimbang solusi.

Persoalan tersebut pun sebenarnya dapat dilacak hingga sampai pada ranah yang lebih substantif dan abstrak: dalam aspek ideologi atau cara pandang. Penelitian ini melihat bahwasanya ideologi positivistik saat ini sesungguhnya telah menyusup ke dalam paradigma pendidikan di Indonesia, memengaruhi, serta mendominasi cara pandang *worldview* pendidikan yang ada.

Lebih lanjut, persoalan yang semula berawal dari ranah paradigmatis di atas meluas hingga kepada ranah karakteristik dari pendidikan yakni berkembangnya mental pragmatisme dalam pendidikan. Sifat pragmatisme dalam dunia pendidikan tersebut termanifestasikan pada sikap ketika pendidikan telah banyak menyerah pada kebutuhan pasar, tunduk, dan pasrah kepada arus hedonisme, dan materialisme. Sedangkan pada tahap implementasinya, mewujudkan salah satunya melalui sistem peringkat *ranking*, dimana dengan sistem peringkat tadi memaksa para peserta didik untuk berkompetisi guna mencapai kompetensi yang diharapkan, namun pendidikan dalam hal ini kerap lupa atau mungkin justru dengan sengaja mengabaikan aspek sportivitas dalam kompetisi tersebut. Sehingga ketidakadilan dalam kompetisi pun menjadi sebuah keniscayaan.

Dari situ maka, tidak mengherankan apabila ada peserta didik yang dinilai cerdas dan berprestasi sewaktu di sekolah, namun justru ketika berada di masyarakat tidak mampu memberikan kontribusi positif, dan bahkan cenderung apatis terhadap lingkungannya. Ilmu pengetahuan yang mereka peroleh dari proses pembelajaran ketika di sekolah tadi tidak operatif dalam kehidupan nyata mereka sendiri. Sekolah prestasi yang telah diperoleh semasa sekolah adalah sekadar prestasi semu belaka. Dilihat dari sisi inilah tampak jelas bahwa ideologi yang diusung oleh sebuah praktik pendidikan akan berimplikasi pada semua tataran, baik pada dimensi filosofis yang abstrak, maupun pada tataran kebijakan yang lebih riil. Dengan demikian, pendapat yang menyatakan bahwa pendidikan adalah praktik politik, telah memperoleh penguatannya.

Terlihat bahwa konsep pendidikan kritis yang diusung oleh penelitian ini berupaya membendung arus ideologi semacam itu. Pendidikan kritis dihadirkan sebagai sebuah pendidikan alternatif: suatu model pendidikan yang bertujuan menumbuhkan kesadaran kritis para peserta didik. Dengan lebih berorientasi kepada proses, maka pendidikan kritis ini mengusung konsep pendidikan yang membebaskan. Adapun dalam rangka mencapai tujuannya, pendidikan kritis dalam penelitian ini menawarkan beberapa prinsip yang antara lain: Konsep pendidikan humanistik yang mana berikhtiar memosisikan manusia sebagai sentral di tengah derasny arus yang cenderung mereduksi kemanusiaan dan kemanusiawian. Dengan begitu, pendidikan dituntut untuk benar-benar mampu menjadi sarana dalam mencerdaskan, dan membebaskan manusia dari berbagai bentuk dehumanisasi yang berupa penindasan, pembodohan dan sejenisnya. Apabila pendidikan telah berfungsi sedemikian tadi maka sejatinya pendidikan tersebut telah berjalan pada jalan yang seharusnya; Prinsip selanjutnya yaitu konsientisasi, yakni proses dimana seseorang mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis terkait permasalahan berupa penindasan yang muncul akibat dari sebuah relasi kuasa. Pendidikan dalam hal ini dituntut untuk mampu mengembangkan kemampuan kesadaran kritis para peserta didik akan posisi mereka dalam konteks relasi sosial, politik, ekonomi, dan budaya. Selain itu, mereka juga diarahkan untuk belajar memahami kontradiksi sosial, politik, dan ekonomi yang ada di sekitar mereka sekaligus juga didorong untuk berperan, mengambil tindakan terhadap anasir yang berpotensi menindas, jika memang

ada; Berikutnya ialah pendidikan yang berprinsip kontekstual atau juga disebut investigasi kenyataan. Artinya, dalam proses pendidikan materi yang diajarkan hendaknya lebih mengedepankan tema kontekstual, generatif, dan lebih memerhatikan kemungkinan hubungan yang dapat dibangun antara topik yang sedang dibahas dengan kehidupan riil peserta didik dan dunia di yang ada sekitar lingkungan mereka; Prinsip terakhir adalah pendidikan dialogis di mana pada umumnya prinsip ini dipertentangkan dengan konsep pendidikan monolog yang mana hal itu sering terjadi dalam proses pendidikan tradisional, di mana guru menyajikan informasi kepada peserta didik namun peserta didik itu sendiri hanya diperkenankan menerima informasi yang diberikan tanpa diperbolehkan ikut terlibat dalam proses transfer itu apalagi mempersoalkan informasi tersebut. Jadi, dalam proses pembelajaran tradisional-konvensional yang menggunakan konsep monolog, guru kerap kali hanya berceramah, sehingga ia cenderung mendominasi proses pembelajaran yang ada. Singkatnya, pendidikan kritis menolak hal itu, maka dengan demikian pendidikan kritis pada penelitian ini mengusulkan penggunaan prinsip pendidikan dialogis—yang tentu saja sangat berbeda dengan pendekatan monolog.

Satu hal yang kiranya menjadi semakin penting untuk dicatat dari penelitian ini ialah kaitan antara tindakan politis dan komitmen terhadap pendidikan dari para penentu kebijakan dan kelompok yang berkepentingan dengan pendidikan perlu diperhitungkan. Alasannya tidak lain adalah pendidikan kritis selalu meyakini bahwa selalu ada dimensi politik dalam setiap aspek

pendidikan. Konsekuensi akan hal itu dalam konsep pendidikan kritis proses pendidikan merupakan sebuah rekayasa dalam rangka untuk menciptakan transformasi sosial. Maka, pendidikan kritis mengemban beban yang tidak mudah yakni pendidikan kritis harus mampu berkontribusi dalam atau berperan untuk sebuah transformasi sosial. Oleh karena itu, lingkupnya bukan pada aspek normatif, dan teoretis semata, tetapi pada aspek yang bersifat lebih empiris, nan konkret.

Tatkala penelitian ini berupaya menginkorporasikan konsep pendidikan kritis kedalam proses pembelajaran bahasa Arab, maka dengan sendirinya bahasa tidak lagi dinilai fungsinya sebagai penyampai pesan secara literal semata, melainkan juga mentransfer pola pikir ataupun cara pandang penuturnya. Bahasa dalam hal ini merupakan sesuatu yang mengonstruksi—dan pada saat yang sama—dikonstruksi oleh penuturnya, dari sinilah maka bahasa dan proses pembelajarannya perlu kiranya dilihat secara lebih kritis. Pada penelitian ini dikemukakan setidaknya empat alasan yang mendasari akan hal itu: Pertama, bahasa digunakan untuk beragam kepentingan, dan memiliki berbagai macam konsekuensi; Kedua, bahasa merupakan sesuatu yang dikonstruksi namun pada saat yang sama juga mampu mengonstruksi; Ketiga, melalui bahasa fenomena yang sama bisa diekspresikan melalui beraneka cara; dan Keempat, selalu ada kemungkinan manipulasi, dan penyesatan dalam sebuah bahasa.

Penelitian ini mengawalinya dengan berangkat dari materi buku teks pelajaran bahasa Arab kurikulum 2013 yang saat ini digunakan sebagai bahan

ajar pada Madrasah Aliyah di Indonesia. Hal ini penting, sebab, buku teks pelajaran, tidak diragukan lagi, memainkan peran esensial dalam proses pembelajaran bahasa Arab di tanah air ini. Keberadaan buku teks pelajaran bahasa Arab merupakan salah satu dari sekian banyak sumber daya bisa yang digunakan oleh guru dalam rangka menciptakan sebuah iklim pembelajaran bahasa yang efektif.

Dari analisis yang mendalam pada penelitian ini terhadap tiga buku teks pelajaran bahasa Arab yang digunakan dalam proses belajar-mengajar di Madrasah Aliyah pada kurikulum 2013 diperoleh kesimpulan yang di antaranya: Dalam pandangan buku teks pelajaran bahasa Arab kelas X, mata pelajaran bahasa Arab dipandang hanya sebatas pelajaran sampingan yang bersifat sekunder. Buku teks ini pun banyak menggunakan gambar ilustrasi yang kurang relevan dengan kehidupan riil peserta didik—terutama bagi mereka yang tinggal di pedesaan dengan kelas ekonomi menengah kebawah, dan ditambah lagi dengan tidak konsistennya buku teks pelajaran bahasa Arab tersebut dalam pemakaian gambar atau ilustrasi. Kelemahan buku teks semacam ini sesungguhnya akan mengakibatkan informasi dan pengetahuan yang diperoleh peserta didik dari proses pembelajaran yang telah mereka lalui menjadi sulit diterima, meskipun berterima namun pada akhirnya pengetahuan tersebut tidak operatif dalam kehidupan mereka.

Masih tidak jauh berbeda, buku teks pelajaran bahasa Arab kelas XI pun masih memandang mata pelajaran bahasa Arab sekadar sebagai mata pelajaran

penunjang bagi keberhasilan mata pelajaran lain, terutama mata pelajaran yang memiliki dimensi keislaman atau bertema keislaman. Dominasi tema keagamaan atau keislaman yang partikularistik-eksklusif sangat potensial memupuk benih sektarianisme dalam diri peserta didik. Hal semacam ini tentu saja tidak boleh dilestarikan sebab akan memberikan dampak negatif bagi proses pembelajaran bahasa Arab itu sendiri. Kesalahan dalam hal penulisan *typographical error* pun masih menjadi salah satu kekurangan yang terdapat dalam buku teks ini. Kekeliruan dalam seperti ini seharusnya tidak boleh terjadi dalam buku teks pelajaran bahasa, terutama bahasa Arab sebagai bahasa kedua bagi para peserta didik di Indonesia. Minimnya tema baik berupa teori maupun tugas untuk aspek keterampilan menulis *mahārat al-kitābah* juga perlu mendapat perhatian dan porsi yang lebih banyak. Absennya latihan soal dalam format mengarang *insya'*, dan juga dikte *imla'* juga menambah panjang daftar kelemahan pada buku teks pelajaran bahasa Arab ini. Bahkan, tugas ataupun latihan *insya'* dalam buku teks ini terkesan ditelantarkan, sehingga mengakibatkan curiositas yang ada pada diri setiap peserta didik tidak tumbuh dengan optimal. Ditambah lagi dengan tugas latihan dalam bentuk pilihan ganda *multiple choice* yang mendominasi konten dari buku teks pelajaran bahasa Arab ini yang justru akan menghambat kemampuan interpretasi peserta didik, dan mencegah para peserta didik untuk mampu berpikir lebih kreatif.

Seolah hendak mempertegas buku teks pada kelas sebelumnya, buku teks pelajaran bahasa Arab untuk kelas XII ini malah memuat tema seputar keislaman

yang lebih dominan. Berbagai simbol keagamaan seperti masjid, ilustrasi gerakan shalat, dan yang lainnya masih mendominasi materi yang ada pada buku teks pelajaran bahasa Arab ini. Sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, dalam proses pembelajaran bahasa Arab di Indonesia, sebaiknya pilihan tema semacam ini sebisa mungkin dihindari. Dengan dimensi keagamaan yang mendominasi buku teks semacam itu akan memberikan pengaruh negatif. Simbol keagamaan tersebut tidak jarang di(salah)gunakan untuk kepentingan tertentu yang bahkan tidak terkait dengan urusan keagamaan sama sekali. Adapun yang sangat patut untuk disayangkan bahwa secara keseluruhan ketiga buku teks pelajaran bahasa Arab tersebut sama sekali belum menyinggung isu-isu besar yang justru dapat meningkatkan kesadaran kritis peserta didik, seperti: kapitalisme, liberalisme, sekulerisme, kesetaraan gender dan tema-tema besar kemanusiaan lainnya.

Akhirnya, risalah ilmiah yang terlampau tebal paginanya dan terlalu tipis kesimpulannya ini semoga dapat menjadi sumbangan kecil bagi kancah akademis dalam kajian seputar tema pendidikan bahasa Arab—sebagai bahasa kedua—di Indonesia, baik di masa kini maupun juga pada masa yang akan datang.

B. Saran

Dengan berpijak pada kesimpulan di atas, diperoleh beberapa masukan ataupun saran yang kiranya dapat menjadi bahan pertimbangan untuk penyusunan buku teks pelajaran bahasa Arab pada masa mendatang. Beberapa di antara masukan dan saran yang dimaksud antara lain yaitu:

1. Bagi para penentu kebijakan, baik yang berada di pusat maupun daerah, seyogianya sejak saat ini mulai menggagas suatu model pendidikan bahasa Arab yang berbasis pada peserta didik, serta mengedepankan aspek pluralitas agama, budaya, dan tradisi bangsa Indonesia.
2. Kepada para kalangan akademisi dan peneliti di bidang pendidikan bahasa Arab, kiranya perlu untuk mulai mempertimbangkan wacana pendidikan kritis dalam studi atau kajian mereka di masa mendatang.
3. Dalam penyusunan buku teks mata pelajaran bahasa Arab, hendaknya lebih mengedepankan materi ataupun tema yang mampu mengasah kepekaan, empati, serta kesadaran kritis para peserta didik, untuk itu maka sedapat mungkin menghindari penggunaan kosakata, simbol, dan topik keagamaan.
4. Materi yang termuat dalam buku teks pelajaran bahasa Arab di Madrasah Aliyah, hendaknya dikemas secara lebih kreatif dan menarik sesuai dengan kecenderungan dan minat peserta didik, serta disuguhkan dengan mengusung konsep dialogis, tidak menggurui dan mengedepankan semangat humanisme.
5. Konsep pendidikan kritis, sedikit demi sedikit haruslah mulai untuk diinkorporasikan kedalam proses pendidikan bahasa Arab di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Abduh 'Iwad, Ahmad, *Madākhil Ta'limu al-Lughoh al-Arabiyah Dirāsah Mashiyah Naqdiyah*, Makkah: Ummu al-Qura, 2000.
- Achmadi, *Ideologi Pendidikan Islam: Paradigma Humanisme Teosentris*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2005.
- Ahimsa-Putra, Heddy Shri, *Paradigma Profetik Islam Epistemologi, Etos dan Model*, Cet. Ke-2, Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 2016.
- Alwasilah, A. Chaedar, *Filsafat Bahasa dan Pendidikan*, Cet. Ke-2, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010.
- Apple, Michael W., "Paulo Freire", Joy A. Palmer (ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education*, London: Routledge, 2001.
- Ardi Widodo, Sembodo, *Filsafat dan Wacana Pendidikan Kontemporer*, Yogyakarta: Pustaka Felicha, 2009.
- Arikunto, Suharsimi, *Manajemen Penelitian*, Cet. Ke-13, Jakarta: Rineka Cipta, 2006.
- _____, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan praktik*, Jakarta: Rineka Cipta, 2016.
- Aronowitz, Stanley dan Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, USA: University of Minnesota Press, 1997.
- Arsyad, Azhar, *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya: Beberapa Pokok Pikiran*, Cet. Ke-3, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010.
- Badara, Aris, *Analisis Wacana Teori Metode dan Penerapannya pada Wacana Media*, Cet. Ke-3, Jakarta: Kencana, 2014.
- Bocock, Robert, *Pengantar Komprehensif Untuk Memahami Hegemoni*, terj. Ikramullah Mahyuddin, Yogyakarta: Jalasutra, 2015.
- Bogdan, Robert C. dan Sari Knopp Biklen, *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theories and Methods*, 5th, Boston: Pearson Education Inc, 2007.
- Borg, Carmel dkk., "Gramsci and Education: A Holistic Approach", dalam Carmel Borg, Joseph Buttigieg dan Peter Mayo, *Gramsci and Education*, USA: Rowman & Littlefield Publisher, 2002.

- Cohen, Louis, Lawrence Manion, dan Keith Morrison, *Research Methods in Education*, 6th Edition, New York: Routledge, 1997.
- Collins, Denis, Paulo Freire *Kehidupan Karya & Pemikirannya*, terj. Henry Heyneardhi dan Anastasia P, Cet. Ke- 3, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011.
- Cook, Guy, *The Discourse of Advertising* London, New York: Routledge, 1994.
- Darma, Yoce Aliah, *Analisis Wacana Kritis dalam Multiperspektif*, Bandung: Refika Aditama, 2014.
- Dhakiri, Muh. Hanif, *Paulo Freire, Islam & Pembebasan*, Jakarta: Djambatan, 2000.
- Drost, J.I.G.M., “Humaniora”, dalam *Sekolah: Mengajar atau Mendidik?*, Cet. Ke-7 Yogyakarta: Kanisius, 1998.
- Eriyanto, *Analisis Wacana Pengantar Analisis Teks Media*, Cet. Ke-8, Yogyakarta: LKiS, 2011.
- Fakih, Mansour, *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik*, Cet. Ke-2 Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011.
- Femia, Joseph V., *Gramsci's Political Thought: Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process*, London: Clarendonpress-Oxford, 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos, New York: Penguin, 1978.
- _____, *Education for Critical Consciousness* London: Continuum, 2005.
- _____, *Politik Pendidikan Kebudayaan Kekuasaan dan Pembebasan*, Terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto, Cet. Ke-6 Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007.
- _____, *Pendidikan Kaum Tertindas*, terj. Tim Redaksi, Cet. Ke-7, Jakarta: LP3ES, 2008.
- Giroux, Henry A., “Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci”, dalam Carmel Borg, Joseph Buttigieg dan Peter Mayo (ed.), *Gramsci and Education*, USA: Rowman & Littlefield Publisher, 2002.
- _____, “Critical Theory and the Politics of Culture and Voice: Rethinking the Discourse of Educational Research” dalam Robert R.Sherman and Rodman B. Webb (ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London: RoutledgeFalmer, 2005.

- _____, *Border Crossing: A cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge, 1993.
- Gramsci, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks*, terj. Quintin Hoare dan Geoffrey Nowell Smith, New York: International Publishers, 1971.
- Hardiman, F. Budi, *Humanisme dan Sesudahnya meninjau ulang gagasan besar tentang manusia*, Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia, 2012.
- _____, *Melampaui Positivisme dan Modernitas*, Yogyakarta: Kanisius, 2003.
- _____, *Kritik Ideologi Menyingkap Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan Bersama Jurgen Habermas*, Yogyakarta: Kanisius, 2009.
- _____, *Menuju Masyarakat Komunikatif Ilmu, Masyarakat, Politik dan Postmodernisme Menurut Jurgen Habermas*, Yogyakarta: Kanisius, 2009.
- Haryatmoko, *Critical Discourse Analysis*, Cet. Ke-2, Jakarta: Rajawali Press, 2017.
- Hendarto, Heru, "Mengenal Konsep Hegemoni Gramsci", dalam Tim Redaksi Driyarkara (ed.), *Diskursus Kemasyarakatan dan Kemanusiaan*, Jakarta: Gramedia, 1993.
- Hicks, Stephen R. C., *Explaining Postmodernism skepticism and Socialism from Rousseau to Foucault*, Arizona: Scholargy Publishing, 2004.
- Hidayat, Rakhmat, *Pedagogi Kritis: Sejarah, Perkembangan dan Pemikiran*, Cet. Ke-1 Jakarta: RajaGrafindo Persada, 2013.
- Hoed, Benny H., *Semiotik dan Dinamika Sosial Budaya*, Jakarta: Komunitas Bambu, 2011.
- Ibn Fāris, *al-Ṣāhibiyyu: fi fiqh al-lughoh wa masā'ilihā wa sunani al-arabi fi kalāmihā*, Beirut: Dār al-Kutub al-Ilmiyyah, 1997.
- Imam, R. Haryono, "Masyarakat Warga dalam Pemikiran Antonio Gramsci", dalam F. Budi Hardiman (ed.), *Ruang Publik*, Cet. Ke-7 (Yogyakarta: Kanisius, 2017.
- Jacobsen, Frode F., *Hadrami Arabs in Present-day Indonesia: an Indonesia-oriented group with an Arab signature*, 1st-Published, New York: Routledge, 2009.
- Kanpol, Barry, *Critical Pedagogy: an Introduction*, USA: Greenwood Publishing Group, 1999.
- Kattsoff, Louis O., *Pengantar Filsafat*, terj. Soejono Soemargono, Cet. Ke-9, Yogyakarta: Tiara Wacana, 2004.

- Kleden, Ignas, *Sikap Ilmiah dan Kritik Kebudayaan*, Cet. Ke-2, Jakarta: LP3ES, 1988.
- Knight, George R., *Filsafat Pendidikan Isu-isu Kontemporer dan Solusi Alternatif*, terj. Mahmud Arif, Yogyakarta: Idea Press, 2004.
- Mahmūd Kāmil al-Nāqoh, *Ta'liīm al-Lughoh al-Arabiyah li al-Natīqīna bi Lughoh Ukhro*, Mesir: Jāmi'a Ummu al-Qura, 1985.
- Mahsun, *Metode Penelitian Bahasa*, Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005.
- McLaren, Peter., *Life in School: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, USA: Pearson Education, 2003.
- Merriam, Sharan B., *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*, San Francisco: Jossey-Bass 2009.
- Moleong, Lexi J., *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Cet. Ke-34 Bandung: Remaja Rosdakarya, 2015.
- Mu'arif, *Konsep Pendidikan kritis Menelanjangi Problematika, Meretas Masa Depan Pendidikan Kita*, Yogyakarta: IRCiSoD, 2005.
- Munawar-Rachman, Budhy, *Islam Pluralis Wacana Kesetaraan Kaum Beriman*, Jakarta: Paramadina, 2001.
- Murtiningsih, Siti, *Pendidikan Alat Perlawanan Teori Pendidikan Radikal Paulo Freire*, Yogyakarta: Resist Book, 2004.
- Norton, Bonny dan Kelleen Toohey, *Critical Pedagogy and language learning: an Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Nuryatno, M. Agus, *Mazhab Pendidikan Kritis Menyingkap Relasi Pengetahuan Politik dan Kekuasaan*, Yogyakarta: Resist Book, 2008.
- Patria, Nezar dan Andi Arief, *Antonio Gramsci: Negara & Hegemoni*, Cet. Ke-4, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015.
- Pozzolini, A., *Antonio Gramsci an Introduction to His Thought*, terj. Anne F. Showstack, London: Pluto Press, 1970.
- Prabotinggi, Mochtar, "Bahasa, Politik, dan Otosentrisitas, dalam Yudi Latif dan Idi Subandy Ibrahim, *Bahasa dan Kekuasaan Politik Wacana di Panggung Orde Baru*, Bandung: Mizan, 1996.
- Putra, Galih R. N., *Politik Pendidikan: Liberalisasi Pendidikan Tinggi di Indonesia dan India*, Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia, 2016.

- Reagan, Timothy G. dan Terry A Osborn, *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Simon, Roger, *Gramsci's Political Thought*, London: Lawrence & Wishart, 1991.
- Sindhunata, *Dilema Usaha Manusia Rasional Kritik Masyarakat Modern oleh Max Horkheimer dalam Rangka Sekolah Frankfurt*, Cet. Ke-2, Jakarta: Gramedia, 1983.
- Sirozi, M., *Politik Pendidikan: Dinamika Hubungan antara Kepentingan Kekuasaan dan Praktik Penyelenggaraan Pendidikan*, Cet. Ke-3, Jakarta: Rajawali Press, 2010.
- Smith, William A., *Conscientizacao Tujuan Pendidikan Paulo Freire*, Cet. Ke-2, terj. Agung Prihantoro, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008.
- Sobur, Alex, *Analisis Teks Media Suatu Pengantar untuk Analisis Wacana, Analisis Semiotik, Analisis Framing*, Cet. Ke-6, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012.
- Soegiono dan Tamsil Muis, *Filsafat Pendidikan*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2012.
- Subkhan, Edi, "Pedagogik Kritis dalam Teknologi Pendidikan", dalam H.A.R Tilaar, dkk (ed.), *Pedagogik Kritis Perkembangan, Substansi dan Perkembangannya di Indonesia*, Jakarta: Rineka Cipta, 2011.
- Sudiarja, A., "Humanisme Religius dan Nasionalisme yang terbuka, faham dasar pendidikan Mangunwijaya", dalam Ferry T. Indratno (ed), *Humanisme Y.B Mangunwijaya*, Jakarta: Kompas, 2015.
- Sugiharto, Bambang, *Postmodernisme Tantangan bagi Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1996.
- Sugiyono, *Memahami Penulisan Kualitatif*, Bandung: Alfabeta, 2008.
- _____, *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*, Cet. Ke-22, Bandung: Alfabeta, 2015.
- Suharto, Toto, *Pendidikan Berbasis Masyarakat*, Yogyakarta: LKiS, 2012.
- _____, *Pendidikan Islam Kritis Menuju Rehumanisasi Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Hidayah, 2014.
- Sukandarrumidi dan Haryanto, *Dasar-dasar penulisan proposal penelitian*, Yogyakarta: UGM Press, 2008.

- Sukmadinata, dan Nana Syaodih, *Metode Penelitian Pendidikan*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2006.
- Suparlan, *Aliran-Aliran Baru dalam Pendidikan*, Yogyakarta: Andi Offset, 1984.
- Suriasumantri, Jujun S., *Filsafat Ilmu sebuah Pengantar Populer*, Cet. Ke-24, Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 2013.
- Syam, Mohammad Noor, *Filsafat Kependidikan dan Dasar Filsafat Kependidikan Pancasila*, Cet. Ke-4, Surabaya: Usaha Nasional, 1988.
- Tarpin, Laurentinus, “Humanisme dan Reformulasi Praksis Pendidikan”, dalam Bambang Sugiharto (ed.), *Humanisme dan Humaniora Relevansinya bagi Pendidikan*, Cet. Ke-1, Yogyakarta: Jalasutra, 2008.
- Taylor, Steven J. dan Robert Bodgan, dan Marjorie L.DeVault, *Introduction to Qualitative Research Methods a Guidebook and Resource*, Cet. Ke-4, Canada: Wiley, 2016.
- Tilaar, H.A.R., *Kekuasaan dan Pendidikan Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*, Cet. Ke-1, Magelang: IndonesiaTera, 2003.
- Tilaar, H.A.R., *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*, Jakarta: Grasindo, 2002.
- Topatimasang, Roem dkk., *Pendidikan Populer: Membangun Kesadaran Kritis*, Cet. Ke-6, Yogyakarta: InsistPress, 2015.
- Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, 2nd-edition, UK: Edinburgh University Press, 2014.
- Weissberg, Robert dan Suzanne Buker, *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English*, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1990.
- Wora, Emanuel, *Perennialisme Kritik atas Modernism dan Postmodernisme*, Cet. Ke-5, Yogyakarta: Kanisius, 2010.
- Zed, Mestika, *Metode Penelitian Kepustakaan* Cet. Ke-4, Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia, 2017.

TESIS:

- Amin, Muhammad, “Implementasi Pendidikan Kritis Dalam Pendidikan Islam di Sekolah Tinggi Agama Islam (STAI) Al-Amin Dompur”, *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2014.

Gianto, “Signifikansi Paradigma Pendidikan Kritisdi dalam Dunia Posrealitas”, *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2012.

Rahmawati, Mawadah, “Analisis Bahan Ajar Siswa Kelas IV Madrasah Ibtidaiyah dari Perspektif Pendidikan Kritis (Studi Atas Buku Teks Mata Pelajaran Akidah Akhlak Kurikulum 2013)”, *Tesis*, Program Magister Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2017.

Rosada, Bintang, “Metode Pembelajaran Qira’ah di Kelas IX B SMP Muhammadiyah 2 Yogyakarta Perspektif Albert Bandura”, *Tesis*, Program Magister FITK UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2017.

Waseso, Hendri Purbo, “Kurikulim SD/MI 2013 dalam Perspektif Pendidikan Kritis”, *Tesis*, Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2014.

MAKALAH DAN JURNAL ILMIAH

Anderson, Paul dan Yasir Suleiman, “Arabic on Campus and Beyond”, *British Journal of Middle Eastern Studies*, Vol. 36, No. 1 (APRIL 2009), pp. 125-144
Published by: Taylor & Francis, Ltd.

Kellner, Douglas, “Critical Theory and the Crisis of Social Theory”, *Sociological Perspectives*, Vol. 33, No. 1, 1990.

Kroef, Justus M. van der., “The Arabs in Indonesia”, *Middle East Journal*, Vol. 7, No. 3, Middle East Institute Summer, 1953.

Masqon, Dihyatun, “al-Lughoh al-Arabiyah Ta’limuha wa Ta’alumuha fi Indonesia al-Haditsah”, *Tsaqafah* Vol. VIII, No. 1, 2012.

Okazaki, Takayuki, “Critical Consciousness and Critical Language Teaching,” *Second Language Studies*, 23(2), Spring, 2005.

Okazaki, Takayuki, “Critical Consciousness and Critical Language Teaching”, *Second Language Studies*, 23(2), Spring 2005.

Riasati, Mohammad Javad dan Fatemeh Mollaei, “Critical Pedagogy and Language Learning”, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2 No. 21, November, 2012.

Rukiyati, “Pemikiran Pendidikan Menurut Eksistensialisme”, *Fondasia*, Forum Kajian Fondasi Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta, Vol. I. No. 9, Th.VII, Maret 2009.

Sadeghi, Sima, “Critical Pedagogy in EFL Teaching Context: An Ignis Fatuus or an Alternative Approach”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 6, No. 1, May 2008.

Suharto, Toto, “Pendidikan Kritis dalam Perspektif Epistemologi Islam”, Makalah dipresentasikan pada forum *AICIS* di UIN Sunan Ampel Surabaya, 2012.

Shōlih, Subhiy, *Dirāsāt fī Fiqh al-Lughoh*, Beirut: Dār al-Ilm li-almaalāyīn, 2009.

Syafruddin, Didin, “Mahmud Yunus wa Ittijaahaatuhu fī Tajdiidi Ta’liimi al-Lughah al-Arabiyyah”, *Studia Islamika*, Vol. II, No. 3, 1995.

Tabrani Z.A, “Isu-isu Kritis dalam Pendidikan Islam menurut Perspektif Pedagogik Kritis”, *Islam Futura*, Universitas Serambi Mekah, Vol. 13. No. 2, Februari 2014.

INTERNET/WEB

<https://www.republika.co.id/berita/dunia-islam/islam-digest/17/02/14/old2b3313-usia-bahasa-arab-di-nusantara-capai-12-abad> (diakses pada: Rabu, 03 Oktober 2018, pukul: 20:46 WIB)



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Lampiran



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

شهادة اختبار كفاءة اللغة العربية

الرقم: 011.02/L4/PM.03.2/6.13002.24.184/2017

تشهد إدارة مركز التنمية اللغوية بأن

Afif Amrullah, S.Pd I :

الاسم

تاريخ الميلاد : ٢٠ ديسمبر ١٩٩١

قد شارك في اختبار كفاءة اللغة العربية في ١٣ أكتوبر ٢٠١٧، وحصل
على درجة :

٥٠	فهم المسموع
٥٩	التركيب النحوية و التعبيرات الكتابية
٥٣	فهم المقروء
٥٤	مجموع الدرجات

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

هذه الشهادة صالحة لمدة سنتين من تاريخ الإصدار

جوكجاكرتا، ١٣ أكتوبر ٢٠١٧

المدير



Dr. Sembodo Ardi Widodo, S.Ag., M.Ag.

رقم التوظيف : ١٩٦٨.٩١٥١٩٩٨.٣١٠٠٥





TEST OF ENGLISH COMPETENCE CERTIFICATE

No: UIN.02/L4/PM.03.2/2.13002.9.10/2017

This is to certify that:

Name : **Afif Amrullah, S.Pd I**
Date of Birth : **December 20, 1991**
Sex : **Male**

achieved the following scores on the Test of English Competence (TOEC)
held on **November 23, 2017** by Center for Language Development of State
Islamic University Sunan Kalijaga:

CONVERTED SCORE	
Listening Comprehension	41
Structure & Written Expression	50
Reading Comprehension	42
Total Score	443

Validity: 2 years since the certificate's issued



Yogyakarta, November 23, 2017
Director,

Dr. Sembodo Ardi Widodo, S.Ag., M.Ag.
NIP. 19680915 199803 1 005



شهادة اختبار كفاءة اللغة العربية

الرقم: N.02/L4/PM.03.2/6.13002.5.146/2019

تشهد إدارة مركز التنمية اللغوية بأن

الاسم Afif Amrullah, S.Pd I :

تاريخ الميلاد : ٢٠ ديسمبر ١٩٩١

قد شارك في اختبار كفاءة اللغة العربية في ١٢ فبراير ٢٠١٩، وحصل على درجة :

٥٥	فهم المسموع
٤٨	التركيب النحوية و التعبيرات الكتابية
٥٣	فهم المقروء
٥٢	مجموع الدرجات

هذه الشهادة صالحة لمدة سنتين من تاريخ الإصدار

جوكجاكرتا، ١٢ فبراير ٢٠١٩



Dr. Sembodo Ardi Widodo, S.Ag., M.Ag.

رقم التوظيف : ١٩٦٨.٩١٥١٩٩٨.٠٣١٠٠٥



TEST OF ENGLISH COMPETENCE CERTIFICATE

No: UIN.02/L4/PM.03.2/2.13002.5.1/2019

This is to certify that:

Name : **Afif Amrullah, S.Pd I**
Date of Birth : **December 20, 1991**
Sex : **Male**

achieved the following scores on the Test of English Competence (TOEC)
held on **February 20, 2019** by Center for Language Development of State
Islamic University Sunan Kalijaga:

CONVERTED SCORE	
Listening Comprehension	46
Structure & Written Expression	47
Reading Comprehension	48
Total Score	470

Validity: 2 years since the certificate's issued



Yogyakarta, February 20, 2019

Director,

Dr. Sembodo Ardi Widodo, S.Ag., M.Ag.
NIP. 19680915 199803 1 005



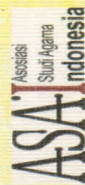
Certificate

Nomor: B-1560/UIN.02/DU/KP.07.6/7/2017

Sponsored by:



Pascasarjana
Fakultas Ushuluddin dan Pemikiran Islam
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta



Certificate of Appreciation Awarded to

AFIF AMRULLAH

as Participant in

International Seminar

“Religion”, “Religious” and “Non Religion” in the East and West

Co-hosted by

Laboratory of Religion and Local Culture (LABeL), Association of Scholars on Religious Studies in Indonesia (ASA),
Graduate Program of Ushuluddin and Islamic Thought, Laboratory of Quranic and Hadith Studies (LSQH), and
Religi: Journal of Religious Studies.

Yogyakarta, July 26th 2017

Dean

Faculty of Ushuluddin and Islamic Thought

Dr. Alim Roswanto, M.Ag.
NIP. 19681208 199803 1 002

CERTIFICATE

OF APPRECIATION

B.3988/Un.02/DT/DU.00.2/12/2017



THIS CERTIFICATE IS PRESENTED TO

AFIF AMRULLAH

AS A PARTICIPANT OF FOCUS GROUP DISCUSSION:

“Menghidupkan Nilai-Nilai Pancasila di Sekolah”
Education and Teaching Training Faculty of Sunan Kalijaga State Islamic University.
Yogyakarta, 13th Desember 2017.

Faculty of Education and Teaching Training
Dean,

Dr. Ahmad Arifi, M.Ag.

The Asia Foundation
Program Officer,

Dr. Budhy Munawar-Rac'nan, M.A.

Presented By:



Sertifikat

Diberikan kepada

AFIF AMRULLAH

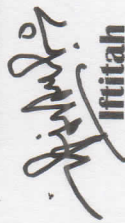
sebagai Peserta dalam Diskusi Bedah Buku

“KEMUNCULAN ISLAM DALAM KESARJANAAN REVISIONIS”

Teatrikal Perpustakaan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

Rabu, 14 Februari 2018

Sekretaris

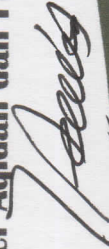

Iftitah

Ketua Lisafa

Magfir MR

Mengetahui,
Ketua Prodi

Magister Aqidah dan Filsafat Islam



Dr. H. Zuhri, MAg
NIP. 19700711 200112 1 001



Center for Religion and Science
State Islamic University of Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Certificate of Participation

Certificate is Awarded to

AFIF AMRULLAH

as Participant in

International Conference

ON RETHINKING PEACE IN INDONESIA

Organized by Center for Religion and Science, State Islamic University of Sunan Kalijaga Yogyakarta

Convention Hall, State Islamic University of Sunan Kalijaga Yogyakarta

March, 26th 2018

Director of Center for Religion and Science

Vice Rector II

State Islamic University of Sunan Kalijaga Yogyakarta


Prof. Syafa'atun Almirzanah, M.A., M.Th., Ph.D., D.Min

NIP.19630924/198903 2 003

Dr. Phil. Sahiron, M.A

NIP.19860605 199403 1 003

Supported by





Sertifikat



No Sertifikat: B-918/Un.02/OT/TU.00.2/03/2018

Penghargaan ini diberikan kepada:

AFIF AMRULLAH

sebagai peserta dalam seminar yang bertema:

"Studi Agama dan Tantangan Pendidikan Multikultural di Nusantara"

di Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta

~ Yogyakarta, 28 Maret 2018 ~

Dekan

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan

Dr. Ahmad Arifi, M.Ag.



KEMENTERIAN AGAMA RI
PUSAT PENGARUSUTAMAAN GENDER DAN HAK ANAK (P2GHA)
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA YOGYAKARTA



SERTIFIKAT

Diberikan kepada :

Afif Amrullah

Atas partisipasinya sebagai :

PESERTA

**SEKOLAH GENDER DAN HAM
RESEARCH SCHOOL ON GENDER AND HUMAN RIGHTS**

diselenggarakan oleh Pusat Pengarusutamaan Gender dan Hak Anak (P2GHA) bekerjasama dengan Kalijaga Institute For Justice (KIJ)
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta Pada tanggal 20/27 April dan 4,11 Mei 2018 di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

Yogyakarta, 14 Mei 2018

Direktur

Dr. Witrani, M.Hum.



CURRICULUM VITAE

A. Data Pribadi

Nama	:	Afif Amrullah
Tempat, Tanggal Lahir	:	Kediri, 20 Desember 1991
Tinggi Badan	:	165 Cm.
Berat Badan	:	60 Kg.
Kewarganegaraan	:	Warga Negara Indonesia
Agama	:	Islam
Alamat	:	Blok. D, RT. 003/RW. 001, Ds. Rotan Mulya, Kec, Mesuji Raya, Kab. Ogan Komering Ilir, Prov. Sumatera Selatan, Kode Pos: 30681.
E-mail	:	a.amroella@yahoo.com
No. Telepon	:	+6285664704643

B. Riwayat Pendidikan

SD	:	SDN. Rotan Mulya
SMP	:	Mts. Nurussalam
SMA	:	MA. Nurussalam
UNIVERSITAS	:	IAIN. Raden Intan Lampung