

AKAR INVOLUSI KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

Studi Pustaka atas Tipologi Enam Buku Referensi Kependidikan Islam

Mahmud Arif*

Abstract

The reference books of Islamic education can be viewed from two perspectives: as a culture product and as a culture creator. From the first perspective, the reference books are reflection of "social knowledge" disposition or "dominant episteme", whereas from the second one, the reference books have contributed to a discourse appearance and constructed a domain of public knowledge. According to this, the reference books have epistemic and authorities functions for an academic actualization process.

The reference books that have been studied, both written by the Indonesian or foreign scholars, generally have yet being characterized by normative-reproductive tendencies. The normative tendencies were indicated in textual, analogical, and declarative elaboration, while the reproductive tendencies were indicated by their irrelevances and justification of model. In addition, they were not able to stimulate intellectual discourses, due to their trivial tendencies. Logically, the concept of Islamic education tends to be stagnant, because there is no a firm endorsement from empirical researches, critical paradigms, and sustainable in developing formulation.

Keywords: Pendidikan Islam, Buku Referensi, Corak Normatif-Reproduktif, Involusi

I. Pendahuluan

A. Latar Belakang Masalah

Memang harus diakui, hingga kini pendidikan Islam masih berada dalam posisi problematik antara “determinisme historis” dan “realisme praktis” (Muslih Usa (ed), 1990: 127-29). Di satu sisi, pendidikan Islam belum sepenuhnya bisa keluar dari idealisasi yang hegemonik kejayaan pemikiran dan peradaban Islam masa lampau; di sisi lain, pendidikan Islam “dipaksa” untuk mau menerima tuntutan-tuntutan masa kini, khususnya yang datang dari Barat, dengan orientasi yang sangat praktis. Kondisi riil pendidikan Islam tersebut tidak dapat dipisahkan dari tendensi “pandangan filosofis” masyarakat Muslim, mengingat terdapat kaitan erat dan hubungan sinergis antara teori dan praktik pendidikan dengan pandangan filsafat (Mahjub, 1987: 23) yang mengilhami *mode and frame of thought* mereka. Pendidikan Islam, baik teoritis maupun praktis, tiada lain adalah aktualisasi konkret dan dinamis pandangan filosofis masyarakat Muslim bersangkutan.

Sebagai wujud kajian akademik kependidikan Islam, buku-buku referensi dapat dipergunakan untuk menilai karakter pendidikan Islam teoritis dan implikasi praktisnya. Dalam analisa Majid Irsan al-Kailani, kajian-kajian akademik kependidikan Islam hingga saat ini bisa dikelompokkan menjadi dua macam, yaitu: *pertama*, kajian-kajian akademik yang memfokuskan pada pengungkapan mutiara-mutiara pendidikan Islam masa lampau dan bemuansa glorifikatif, dan *kedua*, kajian-kajian akademik yang masih sangat general-teoritik dan terlalu normatif, sehingga sulit untuk diaplikasikan (al-Kailani, 1988: 68). Dengan kata lain, model-model kajian pendidikan yang bisa ditemukan lazimnya sekedar bersifat deskriptif, normatif dan adoptif (al-Kailani, 1987: 21-23). Akibatnya, teori dan praktik pendidikan Islam tidak mengalami kemajuan yang berarti, untuk tidak dikatakan stagnan (Tilaar, 2002: 100).

Buku-buku referensi dapat dilihat dari dua perspektif sekaligus, sebagai produk budaya dan produsen budaya. Dari perspektif pertama, buku-buku referensi merupakan hasil dari arus pemikiran yang berkembang, cerminan disposisi “pengetahuan sosial”. Dalam iklim pemikiran dogmatik, misalnya, buku-buku referensi biasanya cenderung kering dari muatan kritis karena lebih berorientasi pada sokongan terhadap pemikiran yang mapan, sedang buku-buku kritis dan kontroversial tidak mudah untuk dapat beredar luas, bahkan acap kali diberangus. Demikian halnya,

dalam model *maintenance learning*, yakni pola pembelajaran (perkuliahan) yang berorientasi pada “pengawetan” ilmu, produk buku-buku baru yang berisi ide-pemikiran alternatif kurang begitu diminati. Contoh lain pada skop makro, ketika krisis ekonomi dan politik mencuat yang juga menandai berakhirnya Orde Baru, sementara masyarakat dilanda pesimisme, kekacauan terjadi di sana-sini, euforia reformasi belum juga sanggup membuahkan hasil, buku bacaan yang paling diminati masyarakat adalah (1) buku bacaan dan majalah porno, (2) buku manajemen, dan (3) buku keagamaan (Nafis, 2006: xxii-xxiii). Hal ini menunjukkan bahwa tendensi psiko-sosial masyarakat Indonesia, salah satunya, dapat dianalisis dari “tren buku” dalam khazanah pustaka nasional.

Dari perspektif kedua, buku-buku referensi mempunyai andil besar dalam melahirkan diskursus, menstimulir geliat intelektual, dan memformat ranah keilmuan. Fenomena “bedah buku” di lingkungan kampus setiap kali muncul buku-buku baru yang dinilai turut memperkaya wacana adalah salah satu contoh yang menguatkan fungsi buku sebagai produsen budaya tersebut. Atas dasar ini, cukup beralasan pendapat yang menyatakan bahwa buku-buku memainkan peranan yang amat besar dalam mempengaruhi pola pikir dan perilaku masyarakat pembacanya (Ibid.: xxi). Bahkan Hassan Hanafi pun menyimpulkan—terkait dengan masih berlangsungnya hegemoni tradisi pemikiran Islam masa lalu atas keberagamaan sebagian umat Islam dewasa ini—tiga karakteristik menonjol, yakni: (1) *al-manqul ilaina* (sesuatu yang kita warisi), (2) *al-mafhum lana* (sesuatu yang kita pahami), dan (3) *al-muwajjih lisulukina* (sesuatu yang mengarahkan pola pikir dan perilaku kita). Ini bukti bahwa buku referensi (semisal *kutub mu'tabarah* atau *Kitab Kuning*), yang menjadi saluran transmisi dan transformasi keilmuan Islam tradisional, telah memiliki pengaruh lintas generasi dan lintas kurun.

Selama ini, muncul kecenderungan untuk menganggap terjadinya kualitas *output* pendidikan yang rendah disebabkan oleh faktor-faktor *input* yang rendah (Suparno, 2002: 59). Kecenderungan demikian tidak jarang berakibat pada kurang diperhatikannya faktor lain, terutama berkenaan dengan *hidden curriculum*, yaitu proses pembelajaran aktual di kelas yang melibatkan *performance* dosen (guru) dan bahan ajar (referensi) yang dipakai. Padahal aktualisasi akademik, transfer dan transformasi pengetahuan dan nilai, sebenarnya berlangsung dalam konteks *hidden curriculum* tersebut. Jika konteksnya tidak berkualitas, maka proses konstruksi pengetahuan dan keilmuan mahasiswa pun kemungkinan besar menjadi kurang

berkualitas juga. Dalam kaitan ini, buku-buku referensi (rujukan) memiliki fungsi “epistemik” dan “otoritas” dalam proses aktualisasi akademik. Fungsi epistemik ditunjukkan oleh peran buku-buku referensi dalam mempengaruhi cara pandang, wawasan, “apa yang dipikirkan” dan “apa yang tak terpikirkan” dosen dan mahasiswa. Sementara itu, fungsi otoritas dapat dilihat dari begitu finalnya apa yang diinformasikan oleh buku-buku referensi, karena bagi sebagian orang dipandang sebagai representasi realitas, ibarat “kitab suci” yang mengandung kebenaran mutlak, tidak menerima kaji-ulang dan perubahan (*ghair qabil al-niqasy wa al-taghyir*). Enam buku yang ditelaah dalam tulisan ini merupakan buku referensi yang dijadikan acuan, baik oleh dosen maupun mahasiswa, khususnya di fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga. Hal ini, antara lain, ditunjukkan oleh penggunaan buku-buku tersebut sebagai acuan perkuliahan dan penyusunan karya ilmiah (skripsi).

Berangkat dari latar belakang tersebut, rumusan masalah yang diajukan sebagai fokus penelitian ini adalah: (1) bagaimana kecenderungan kandungan isi buku-buku referensi pendidikan Islam yang dipergunakan di Fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga? dan (2) bagaimana implikasi konseptualnya bagi formulasi pendidikan Islam?

B. Kajian Pustaka

1. Penelitian Terdahulu

Sejauh eksplorasi penulis, setidaknya terdapat empat penelitian/kajian terdahulu yang mempunyai “titik singgung” dengan fokus penelitian ini, yaitu: *Pertama*, penelitian Muqowim, “Kecenderungan Kajian Pendidikan Islam di Yogyakarta: Studi atas Skripsi Mahasiswa Jurusan PAI Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Kalijaga Tahun 1991 – 2000” (JIPI, vol. 3, no. 2, 2002: 111) yang membahas kecenderungan arah penelitian skripsi mahasiswa PAI dan konsekuensi/implikasi yang ditimbulkan dari kecenderungan tersebut bagi pengembangan konsep pendidikan Islam. Temuan penelitian ini lebih banyak menampilkan variasi (keragaman) kajian skripsi mahasiswa, sehingga masih kuantitatif sederhana, karena yang dielaborasi hanyalah “wajah” luar, seperti berapa jumlah (prosentase) setiap tema, tema apa yang paling banyak dan yang paling sedikit prosentasenya.

Kedua, penelitian (disertasi) Muhaimin, “Filsafat Pendidikan Islam Indonesia: Suatu Kajian Tipologis” yang mengkaji peta pemikiran (filsafat) pendidikan Islam,

khususnya dalam konteks Indonesia. Hasil kajiannya menyimpulkan bahwa secara tipologis pemikiran pendidikan Islam yang ada sekarang dapat dikelompokkan menjadi lima macam: (1) perenial-esensialis *salafi*, (2) perenial-esensialis *mazhabi*, (3) modernis, (4) perenial-esensialis kontekstual-verifikatif, dan (5) rekonstruksi sosial (Disertasi UIN Suka, 2002). Dalam analisisnya, pemikiran pendidikan Islam yang berkembang sebagian besar dinilai kurang kritis, cenderung tekstual-lughawi dan sekedar sebagai *syarh* (eksplanasi) pemikiran Islam masa lalu, sehingga amat kental corak reproduksinya. Penelitian ini memang mempunyai skop luas (general), namun hanya membatasi pada pemikiran pendidikan Islam tokoh Indonesia, belum mengkritisi pemikiran pendidikan Islam tokoh dari luar Indonesia. Padahal pemikiran yang turut mempengaruhi corak konsep pendidikan Islam adalah pemikiran tokoh dari dalam dan luar Indonesia; buku-buku kependidikan Islam dari dalam dan luar Indonesia.

Ketiga, penelitian Suwadi, "Tipologi Pembelajaran Kyai Mlangi: Studi atas Pembelajaran Lima Kyai di Pesantren Mlangi" (JIPI, vol. 2, no. 1, 2005: 87), yang berupaya memetakan pola pembelajaran di Pesantren Mlangi. Memang orientasi penelitian tersebut adalah tipologisasi [mirip dengan orientasi penelitian penulis], akan tetapi lebih bersifat mendeskripsikan (*deskriptif*) terhadap pola instruksional kyai pesantren. Pendek kata, orientasinya adalah tipologisasi deskriptif terhadap kenyataan empirik di lapangan dengan menggunakan perspektif teoritik aneka strategi dan tipe pembelajaran "modern", untuk melihat dunia pesantren dalam kacamata sekolah, kendati belum sampai pada penilaian kritis.

Keempat, kajian Abdul Munip, "Pengembangan Ilmu Pendidikan Islam: Pemetaan Wilayah Kajian" (JIPI, vol. 6, no. 1, 2005: 44), yang bermaksud memetakan wilayah-wilayah yang dimungkinkan untuk pengembangan Ilmu Pendidikan Islam. Secara implisit kajian ini mengafirmasi kemandekan konsep pendidikan Islam [sebagaimana diafirmasi penulis], karena wilayah teori yang mendesak untuk digarap kurang memperoleh pengayaan kajian filosofis dan validasi empiris. Pemetaan dalam kajian ini bukan bersifat tipologis, melainkan lebih bersifat identifikatif menyangkut aspek-aspek yang dibutuhkan untuk pengembangan Ilmu Pendidikan Islam ke depan.

2. Landasan Teori

Di Indonesia setidaknya terdapat tiga tradisi keilmuan Islam, yaitu normatif, ideologis, dan ilmiah (Kuntowijoyo, 2001: 102-11). Tradisi normatif bisa mencakup deklaratif dan apologetis. Normatif deklaratif berorientasi pada upaya menampilkan keunggulan Islam dan semangat dakwah, sedangkan normatif apologetis berorientasi pada semangat pembelaan Islam yang dideskriditkan oleh pihak “luar”. Lazimnya, karena umat Islam masih dihindangi oleh *inferiority complex*, maka kecenderungan yang menonjol dalam tradisi keilmuan tersebut adalah reaktif dan finalistik, sehingga logika keilmuan yang dikembangkan lebih berupa logika *jadali* (dikotomik, normatif-deduktif, jaustifikatif, dogmatik), bukan logika *bahtsi* (dialogis, empiris-induktif, verifikasi, rasional-kritis).

Sementara itu, tradisi keilmuan ideologis bermaksud mengusung Islam sebagai ideologi alternatif; Islam dipandang sudah “lengkap” dan “komprehensif”, sehingga segala sesuatu yang dibutuhkan untuk membentuk masyarakat atau bahkan negara yang berperadaban, kapan pun dan di mana pun, bisa ditemukan aneka resep dan solusi di dalamnya. Hanya saja, tradisi ini tak jarang merasa puas diri dengan slogan “kembali ke al-Qur’an dan Hadis Nabi” secara literal-formalistik. Jika digunakan kritik diskursus keagamaan seperti diungkapkan Abu Zaid, maka tradisi normatif dan ideologis memiliki kecenderungan (karakteristik): (1) mengidentikkan pemikiran keagamaan dengan agama, (2) menafsirkan realitas historis-empiris dengan bertumpu pada *Causa Prima*, (3) bersandar sepenuhnya pada otoritas tradisi (*turats al-Islam*) atau *Salaf*, (4) mengabaikan aspek historis, dan (5) bersikap absolutik-ideologis (Abu Zaid, 1994: 67-8).

Sementara itu, tradisi ilmiah adalah tren keilmuan Islam yang sudah menerapkan pendekatan empiris atau filosofis, sehingga produk kajian yang dihasilkan dinilai *compatible* dengan temuan ilmiah dan modernitas. Konsep triadik hubungan sirkuler *hadlarat al-nash*, *hadlarat al-‘ilm*, dan *hadlarat al-falsafah* merupakan contoh manifestasi tradisi ilmiah ini (Tim Pokja UIN Suka, 2004: 5-8). Bertolak dari ketiga tradisi keilmuan tersebut, saatnya perlu dikembangkan tradisi keilmuan baru, yakni tradisi keilmuan profetik yang mempunyai komitmen pada humanisasi, liberasi, dan transendensi (Kuntowijoyo, 2001: 106-11). Tradisi ini mengusung agenda pokok: teoritisasi, strukturasi, dan transformasi. Selain itu, tradisi ini pun membidik dua agenda: hakikat pergerakan Islam dari etika idealistik (*al-ahkam al-syari’ah*) ke etika profetik (*makarim al-syari’ah*) dan aktualisasi Islam dari egosentrisme

(eksternalisasi; islamisasi) ke objektivikasi (pengilmuan dan kontekstualisasi Islam). Dengan dua agenda ini, ajaran Islam tidak lagi ditampilkan dalam bingkai “dakwah” yang sarat *truth claim*, kesalahan individual, dan argumen normatif-reproduktif.

Ilmu pengetahuan adalah ciptaan pikiran manusia dengan semua gagasan dan konsepnya yang ditemukan secara bebas (Suparno, 1997: 17). Dikatakan secara bebas, mengingat manusia (subyek) dalam hal ini memiliki “hak penuh” intelektual mengkonstruksi gagasan dan konsep berdasarkan *skema kognitif*-nya. Perbedaan pengalaman fisik atau mental akan menyebabkan terjadinya perbedaan skema kognitif, dan pada gilirannya menentukan jenis (perspektif) ilmu pengetahuan yang ia dimiliki. Ada dua dunia yang berbeda, sebagai medan pengalaman manusia, yaitu dunia kenyataan dan dunia pengertian. Untuk menjembatani keduanya, diperlukan proses konstruksi imajinatif (Ibid. : 18, 47-8); buku referensi adalah hasil konstruksi imajinatif penulisnya, dan ia pun “pemandu” konstruksi imajinatif pembacanya. Pengetahuan ilmiah, termasuk konsep pendidikan Islam, dibentuk dan dibenarkan secara sosial. Dalam konteks ini, buku referensi yang ditulis oleh “para ahli” merupakan media strategis pembentukan dan pembenaran secara sosial, karena bagi sebagian orang ia tak jarang berfungsi membukukan dan membakukan pengetahuan; ia pun secara signifikan mempengaruhi “pembentukan arti” dalam kegiatan proses pembelajaran (perkuliahan).

Dengan demikian, pengetahuan bukan hanya hasil konstruksi individual, melainkan konstruksi “sosial”. Artinya, konteks sosio-kultural mempunyai pengaruh terhadap jenis pengetahuan seseorang. Buku-buku yang dibaca dan dipandang sebagai rujukan otoritatif merupakan salah satu faktor utama konteks sosio-kultural bagi formulasi pengetahuan dan konsepsi seseorang. Setidaknya, melalui proses membaca buku-buku referensi (rujukan), transfer dan transformasi pengetahuan berlangsung, mengingat buku-buku yang dipandang sebagai rujukan besar pengaruhnya dalam pembentukan kerangka/basis konstruktif ranah wawasan keilmuan seseorang. Jika pemikiran yang diintrodusir oleh buku referensi lebih dominan karakter justifikatif, misalnya, maka corak pemikiran yang disarikan darinya akan kehilangan semangat kritik, cuma mengenal “pewarisan” dan “eksplanasi” pemikiran sebelumnya (Hanafi, tt.: 131), bahkan adoptif dan taklidiah.

II. Metode Penelitian

Penelitian ini termasuk ke dalam jenis penelitian kepustakaan (studi pustaka) yang memerlukan olahan filosofis dan teoritis. Olahan filosofis dan teoritis dilakukan melalui analisa tekstual yang berorientasi pada upaya membangun konsep atau memformulasikan pemikiran kritis dengan model analisa hermeneutis terhadap buku-buku referensi pendidikan Islam, terutama yang terkait dengan ilmu pendidikan Islam (IPI) dan filsafat/pemikiran pendidikan Islam (FPI), yang dipergunakan di fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga, baik yang ditulis oleh penulis Indonesia atau bukan. Penentuan buku-buku yang akan dianalisis didasarkan pada asas *purposive sampling* (menyeleksi sebagian sesuai tujuan penelitian) dengan mempertimbangkan usia buku dan penggunaannya, yakni buku lama yang hingga kini masih dipakai dan buku yang “merata” dipakai mendapat prioritas untuk dipilih sebagai sumber data yang menyajikan bahan untuk dianalisis. Dalam penelitian ini, buku-buku pendidikan Islam yang diteliti adalah buku: al-Abrasyi, al-Nahlawi, Ahmad D. Marimba, Abuddin Nata, Ahmad Tafsir, dan Ramayulis. Pemilihan di sini didasarkan pada: (1) Silabi dosen untuk matakuliah Filsafat Pendidikan Islam, (2) Penggunaan buku-buku tersebut dalam daftar referensi skripsi mahasiswa Tarbiyah, dan (3) Dijadikannya buku-buku tersebut sebagai rujukan oleh literatur pendidikan Islam yang lain.

Terdapat empat kriteria dalam analisa hermeneutis sebagaimana disebutkan Clark Moustakas, yaitu: (1) fiksasi (penetapan) makna teks, (2) pengekangan pengaruh subyektivitas diri, (3) interpretasi teks sebagai suatu keutuhan dengan memahami interkoneksi makna di dalamnya, dan (4) eksplorasi kemungkinan multi interpretasi terhadap teks (Moustakas, 1994: 11). Sebagai bentuk penalaran interpretatif, alur langkah yang ditempuh untuk analisa hermeneutis tadi meliputi: terjemah, tafsir, ekstrapolasi, dan pemaknaan (Muhadjir, 1996: 138) dengan terlebih dahulu melakukan analisa bahasa dan analisa konsep (Barnadib, 1994: 90) sesuai “kerangka konseptual” pembahasan buku. Analisa bahasa adalah upaya interpretatif terhadap makna “sesungguhnya” suatu ungkapan, sedangkan analisa konsep adalah analisa istilah yang mewakili gagasan/konsep dalam rangka ekstraksi, eksposisi, elaborasi, dan tipologisasi ide sentral kandungan buku. Jadi, tidak setiap kata atau kalimat teks buku satu persatu dianalisis, melainkan berangkat dari penentuan konsep utama atau ide pokok buku, kemudian dilakukan analisa tekstual hermeneutis.

III. Hasil dan Analisis

A. Sketsa Kandungan Buku Referensi Kependidikan Islam

1. Buku *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam* Ahmad D. Marimba

Sebagai salah satu buku “tertua” di bidang filsafat pendidikan Islam, karya Ahmad D. Marimba ini banyak dirujuk oleh buku-buku sejenis, bahkan juga dirujuk oleh kalangan mahasiswa Tarbiyah dalam penyusunan karya ilmiah (skripsi) mereka. Seperti dituturkan sendiri oleh penulisnya, kelahiran buku tersebut dimaksudkan untuk menyumbang perkembangan ajaran-ajaran Islam (berdakwah) (Marimba, 1989: 10). Dengan tujuan semacam itu, yang secara eksplisit diakui sendiri oleh penulisnya, sewajarnya jika nampak kentara dalam uraian buku tersebut *semangat* ingin memperlihatkan keunggulan ajaran Islam melalui pengutipan dan penjelasan kandungan ayat al-Qur’an dan hadis Nabi. Memang menurut Marimba, kegiatan pendidikan Islam harus didasarkan pada al-Qur’an dan hadis Nabi, baik dengan cara langsung ataupun tidak langsung (Ibid.: 42-3). Cara langsung adalah dengan sewaktu-waktu melihat kembali al-Qur’an dan Hadis, bila para pendidik merasa ragu-ragu tentang tindakannya, sedangkan cara tidak langsung adalah dengan pemakaian al-Qur’an dan Hadis sebagai dasar melalui jalan menyusun suatu filsafat pendidikan Islam yang secara lengkap dan dapat dipertanggungjawabkan memilih pokok-pokok (tema) dalam al-Qur’an dan Hadis yang langsung memberi petunjuk tentang pendidikan, sebagai sumber-sumber penelaahan atau perenungan. Lalu, berdasarkan filsafat pendidikan Islam ini disusunlah suatu teori pendidikan Islam yang lengkap dan dapat dipertanggungjawabkan pula.

Sebagai buku yang lahir tahun 1960-an, belum banyak isu-isu kontemporer dunia pendidikan atau kefilosofan yang diresponsnya. Buku Marimba lebih banyak mengungkapkan perspektif Islam mengenai pendidikan dalam rangka membangun “kepercayaan diri” akan kenyataan bahwasanya Islam itu *compatible* dengan kemodernan dan ajaran Islam itu tidak hanya menyangkut persoalan peribadatan. Pada dekade 60-an, klaim semacam itu memang masih memerlukan penegasan ulang, mengingat sosok Islam sebagai agama yang mampu memenuhi cita rasa kaum intelektual masih begitu samar. Melalui bukunya tersebut, Marimba agaknya bermaksud menegaskan bahwa ajaran Islam yang bersumberkan al-Qur’an dan Hadis Nabi sangatlah memadai tidak hanya untuk dijadikan sebagai sumber ilmu,

melainkan juga sumber perenungan filsafat. Filsafat yang memang menuntut kesediaan berpikir bebas (meski bukan tanpa batas) terbukti selaras dengan tuntutan Islam, sehingga label Islam di sini tidak justru menghambat kegiatan berfilsafat (apalagi mengharamkannya) (Amin Abdullah, 2000: 217), akan tetapi membimbing dan mengarahkannya. Dalam buku tersebut, Marimba mengemukakan pandangan sebagian orang yang menilai negatif terhadap filsafat,

“...ada pula golongan lain yang mengartikan filsafat dari segi yang negatif. Golongan ini menganggap bahwa berfilsafat berarti bermain api, alias berbahaya. Ada beberapa orang yang beragama termasuk kedalam golongan ini. Bagi mereka berfilsafat itu tidak baik atau tidak boleh. Berfilsafat itu dosa. Bagaimana mungkin seseorang yang beragama itu akan mencari hakekat Tuhan yang harus diterima AdaNya dengan kepercayaan atau keyakinan” (Marimba, 1989: 13).

Terhadap pendapat tadi, Marimba menilainya kurang tepat. Ia mencoba memberikan klarifikasi agar tidak timbul salah pengertian tentang apa itu filsafat. Dengan demikian, dilihat dari sisi ini, uraian Marimba tentang filsafat pendidikan Islam mempunyai orientasi klarifikatif, yakni meluruskan salah pengertian sebagian orang sehingga berpendapat negatif. Karena orientasinya seperti itu, paparan buku Marimba sangat kuat nuansa pemaduan antara tuntunan agama dengan tuntutan akal. Maka dari itu, pada hampir setiap bagian (sub-sub bab) pembahasan, buku tersebut tidak pernah lupa menyebutkan justifikasi ayat al-Qur'an atau Hadis Nabi yang relevan.

Dalam buku Marimba tidak banyak ditemukan (kecuali sedikit sekali) kutipan pendapat dari para ahli, filosof Muslim atau lainnya yang dijadikan acuan pembahasan. Ia nampaknya mencukupkan diri dengan rujukan ayat al-Qur'an dan Hadis Nabi, sehingga kalau pun ada kutipan pendapat ahli, maka hanya pendapat yang ia fungsikan sebagai penegas (*ta'kid*). Hal ini selain karena buku Marimba adalah sebuah buku pengantar yang biasanya bersifat singkat-padat, barangkali juga karena keyakinannya bahwasanya al-Qur'an dan Hadis Nabi dipandang telah *self sufficient* untuk menjadi dasar pendidikan Islam. Marimba mengemukakan, “al-Qur'an mencakup segala masalah, baik yang mengenai peribadatan maupun mengenai kemasyarakatan. Kegiatan berupa pendidikan ini banyak sekali mendapat tuntunan yang jelas dalam al-Qur'an” (Ibid. : 42).

2. Buku *Filsafat Pendidikan Islam* Abuddin Nata

Sebagai buku yang dimaksudkan untuk menjadi buku dasar, sebagaimana karya-karya Nata yang lain, isi *Filsafat Pendidikan Islam* tentunya disesuaikan dengan topik-topik bahasan perkuliahan. Buku tersebut memuat enam belas bab; sebagian membahas pengertian filsafat pendidikan Islam, karakteristik pendidikan Islam; sebagian bab lagi membahas tinjauan filosofis aspek-aspek pendidikan Islam; sisa bab lainnya membahas pemikiran para tokoh tentang pendidikan Islam. Pendek kata, buku tersebut menguraikan filsafat pendidikan Islam secara sistemik dan historis. Uraian sistemik terlihat pada elaborasi aspek-aspek pendidikan Islam secara filosofis, sedangkan uraian historis terlihat pada pemaparannya terhadap pemikiran para tokoh dari masa Klasik-Pertengahan hingga masa modern. Dengan uraian demikian, buku tersebut nampaknya ingin menyajikan pembahasan filsafat pendidikan Islam, baik sebagai *sistem berpikir* maupun sebagai *produk pemikiran*. Hal ini dimaksudkan agar pembahasan filsafat pendidikan Islam setidaknya bisa memberikan sumbangan bagi: (1) penemuan format (formulasi) pendidikan Islam yang jelas sesuai dengan ajaran Islam, dan (2) pemanfaatan jasa pemikiran kefilosofatan terhadap berbagai masalah yang timbul dalam bidang pendidikan (Nata, 2005: viii).

Berbeda dengan buku Marimba, buku Abuddin Nata tersebut banyak berisi kutipan pendapat para ahli, semisal Ahmad D. Marimba, Muzayyin Arifin, al-Abrasyi dan al-Taomy al-Syaibany. Bahkan tak jarang, Abuddin Nata hanya sekedar menggarisbawahi pendapat ahli yang dikutip tanpa disertai dengan analisa kritis. Hal ini menandakan bahwasanya dalam beberapa aspek pemikiran, buku tersebut tidak menawarkan pemikiran atau pendapat baru, selain hanya mengulang pemikiran atau pendapat yang telah ada. Memang buku Abuddin Nata bukanlah buku kontroversial yang banyak memuat pemikiran alternatif dan menyimpang dari arus utama, melainkan lebih sebagai buku dasar yang berusaha menyuguhkan informasi selengkap mungkin dari banyak sumber terkait. Itulah sebabnya, hampir semua buku-buku rujukan tentang filsafat pendidikan (Islam) yang telah diterbitkan menghiasi uraian halaman per-halaman buku tersebut. Kecenderungan untuk memasukkan rujukan “selengkap mungkin” ini acapkali mengurangi kekritisan (nuansa kritis) buku tadi, sehingga lebih menonjol coraknya sebagai buku “penghimpun” dan “penjelas” (ensiklopedik).

Dalam buku Abuddin Nata tersebut dijelaskan filsafat pendidikan Islam adalah kajian secara filosofis mengenai berbagai masalah yang terdapat dalam kegiatan pendidikan yang didasarkan pada al-Qur'an dan Hadis sebagai sumber primer, dan

pendapat para ahli, khususnya para filosof Muslim, sebagai sumber sekunder. Selain itu filsafat pendidikan Islam dapat juga dikatakan suatu upaya menggunakan jasa filsafat, yakni berpikir secara mendalam, sistematis, radikal dan universal tentang masalah-masalah pendidikan, dengan menggunakan al-Qur'an dan Hadis sebagai dasar acuannya (Ibid.: 15-6). Definisi yang dikemukakan itu merupakan perpaduan terhadap pengertian filsafat pendidikan Islam yang diajukan oleh Ahmad D. Marimba, Muzayyin Arifin dan al-Toumy al-Syaibany. Dengan definisi tadi, Abuddin Nata bermaksud menggarisbawahi makna kata Islam yang melekat di belakang sebutan filsafat pendidikan Islam sebagai *ciri pembeda* dibandingkan filsafat atau filsafat pendidikan pada umumnya. Dalam kaitan ini, Islam sebagai suatu agama memiliki ajaran yang diakui lebih sempurna dan komprehensif dibandingkan dengan agama-agama lainnya. Oleh karenanya, Islam memang sudah dipersiapkan menjadi pedoman sepanjang zaman atau hingga akhir zaman.

Jika pernyataan Abuddin Nata tersebut diteruskan, maka filsafat pendidikan Islam seharusnya mejadi lebih unggul dan lengkap dibandingkan dengan filsafat atau filsafat pendidikan pada umumnya. Keunggulan dan kelengkapan filsafat pendidikan Islam adalah konsekuensi dari keunggulan dan kelengkapan Islam dengan sumber utama ajarannya, al-Qur'an dan Hadis Nabi. Hanya saja, uraian bahasan dengan alur pikir semacam itu sekiranya tidak disertai adanya komparasi (perbandingan) atau dialog yang memadai, melainkan hanya cukup dengan distingsi (pengungkapan perbedaan), tak jarang bisa mengarah pada pandangan "eksklusifis lunak" (*soft exclusivism*). Pandangan ini memang tidak sampai menafikan "yang lain" (non Islam), tidak mengisolasi Islam dari "yang lain", namun cenderung memposisikan Islam kurang dialogis, karena Islam dinilai sepenuhnya sudah *self sufficient*.

3. Buku Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam Ahmad Tafsir

Kehadiran buku ini dilatarbelakangi oleh keprihatinan penulisnya terhadap ketertinggalan lembaga-lembaga pendidikan Islam dibandingkan dengan lembaga-lembaga pendidikan non Islam (Kristen) yang, menurutnya, lantaran ketidakanggupan para penyelenggara pendidikan Islam menyintesis teori pendidikan Barat (modern) dengan teori pendidikan Islam yang berdasarkan al-Qur'an dan Hadis (Tafsir, 2001: 3). Berangkat dari keprihatinan ini, kehadiran buku tersebut diharapkan bisa menengahkan teori pendidikan Islami yang mampu bersaing dalam mengelola sekolah. Diakui sendiri oleh penulisnya, dalam buku tersebut tidak akan banyak

ditemukan kutipan atau catatan kaki, melainkan lebih banyak memuat hasil penelitian dan renungan-renungan penulis sendiri yang sudah dimuat di pelbagai harian lokal dan nasional. Sewajarnya, jika pada bagian tertentu dari buku tersebut, pembaca akan mendapati gaya penulisan layaknya “kumpulan tulisan” dengan bahasa populer.

Buku Ahmad Tafsir tersebut memuat tiga belas bab; sebagian besar bab mengungkap konsep dan teori pendidikan Islam serta relevansinya dengan realitas empirik, sedangkan sisanya berisi uraian tentang realitas dan harapan (proyeksi) pendidikan Islam di lapangan. Jadi, kandungan buku tersebut berupaya memadukan antara bahasan teoritik dengan uraian dan refleksi empirik. Kendati demikian, kandungan buku tersebut juga banyak merujuk kepada ayat al-Qur'an dan Hadis Nabi sebagai pijakan dalam merumuskan konsep dan teori pendidikan Islam. Sewaktu mendefinisikan ilmu pendidikan Islam, Tafsir mengemukakan sebagai berikut:

“Ilmu pendidikan Islam adalah ilmu pendidikan yang berdasarkan Islam, yaitu agama yang dibawa oleh Nabi Muhammad; ilmu pendidikan yang berdasarkan al-Qur'an, Hadis dan akal. ... berdasarkan pada al-Qur'an, Hadis dan akal secara berurutan. Oleh karena itu, teori dalam pendidikan Islam harus dilengkapi dengan ayat-ayat al-Qur'an, Hadis dan argumen akal yang menjamin teori tersebut” (Ibid.: 12).

Dengan pernyataan itu, Tafsir ingin menempatkan secara hirarkis al-Qur'an dan Hadis (wahyu) pada tingkatan teratas sebagai dasar ilmu pendidikan Islam, sedangkan akal pada tingkatan di bawahnya. Ini berarti akal atau produk akal harus tunduk terhadap apa yang sudah dinyatakan secara tegas dalam al-Qur'an atau Hadis sahih; ciri yang membedakan ilmu pendidikan Islam dengan ilmu pendidikan pada umumnya adalah terletak pada kesediaan ilmu pendidikan Islam mengapresiasi wahyu, yakni al-Qur'an dan Hadis yang telah dijamin kebenarannya. Akal dan produk akal, semisal liberalisme, pragmatisme dan materialisme adalah buatan manusia yang tidak dijamin kebenarannya (Ibid.: 22).

Jika dilihat dari sudut problem penempatan akal dalam hubungannya dengan wahyu, maka pandangan Tafsir tersebut jelas menempatkan wahyu pada kedudukan yang lebih tinggi, karena akal dinilainya lemah dan tidak menakutkan. Dengan kedudukan demikian, akal sebenarnya hanya berfungsi subordinat dalam formulasi teori pendidikan Islam, sehingga ciri-ciri empiris-logis sebagai suatu disiplin ilmu, masih harus tetap divalidasi dengan dalil wahyu (al-Qur'an dan Hadis). Sewajarnya, bila dalam buku Tafsir tersebut, ayat al-Qur'an dan Hadis Nabi menjadi rujukan

utama yang mendasari pembahasan tentang ilmu pendidikan Islam. Pendek kata, “kembalilah ke al-Qur’an dan Hadis” dalam merumuskan konsep dan teori pendidikan Islam.

4. **Buku Ilmu Pendidikan Islam Ramayulis**

Ketika berbicara tentang dasar pendidikan Islam, Ramayulis menyebutkan dua macam dasar, yaitu: dasar ideal dan dasar operasional (Ramayulis, 2002: 54). Dasar ideal pendidikan Islam adalah identik dengan ajaran Islam itu sendiri, karena berasal dari sumber yang sama, yakni: al-Qur’an, Hadis Nabi, perkataan/perbuatan Sahabat, dan Ijtihad. Agaknya, urutan dasar ideal yang dikemukakannya itu banyak dipengaruhi oleh formulasi dasar hukum Islam yang disepakati oleh mayoritas ulama ushul fikih. Dengan kata lain, pengembangan ilmu pendidikan Islam adalah sama polanya dengan pengembangan ilmu fikih/ushul fikih. Selama ini, ilmu fikih lebih banyak dikembangkan dari “penggalian” hukum dari kandungan ayat al-Qur’an dan Hadis Nabi (*dalil syar’i*), sehingga dianggap amat *normatif-deduktif*. Jika pengembangan ilmu pendidikan Islam dipahami sebagaimana pola pengembangan ilmu fikih “konvensional” tadi, maka paradigma ilmu pendidikan Islam pun tidak akan jauh berbeda dengan paradigma ilmu-ilmu keagamaan lainnya yang memang banyak dikembangkan dari pola konvensional tersebut.

Buku Ramayulis memuat lima belas bab pembahasan yang memiliki titik singgungnya dengan pelbagai disiplin lain, seperti: sejarah pendidikan, manajemen pendidikan dan psikologi pendidikan. Dengan pembahasan semacam itu, nampaknya ilmu pendidikan Islam dielaborasi sebagai suatu disiplin “eklektik”, yakni suatu disiplin ilmu yang memadukan pelbagai unsur fungsional dan relevan dari ragam disiplin ilmu lainnya. Barangkali karena coraknya yang eklektik tersebut, ilmu pendidikan (Islam) sering dinilai sebagai disiplin ilmu yang tidak jelas, disiplin ilmu yang belum matang. Sebenarnya corak eklektik tidaklah hanya pada ilmu pendidikan (Islam), melainkan juga terjadi pada disiplin ilmu lain, semisal: sosiologi, antropologi, psikologi dan sebagainya. Hanya saja, corak eklektik yang tidak dibarengi dengan kejelasan formulasi keilmuan, karena puas dengan sekedar *ambil sana-sini*, tak jarang bisa mengaburkan statusnya sebagai suatu disiplin ilmu yang mandiri.

Dalam buku Ramayulis, pembaca akan banyak menjumpai kutipan ayat al-Qur’an dan Hadis Nabi, selain juga kutipan pendapat para ahli. Dari pola pembahasan, terlihat bahwasanya buku Ramayulis bukanlah buku diskursif, yaitu buku yang memuat

pandangan alternatif dan merangsang diskusi lanjut, melainkan buku “deskriptif-naratif” yang berisi penjelasan pengertian dan uraian poin per poin dengan mengutip banyak pendapat disertai justifikasi ayat al-Qur’an atau Hadis Nabi. Bahkan tak jarang, kutipan panjang dibiarkan dalam bahasa aslinya (Inggris) tanpa pengalihbahasaan dan penjelasan berarti, apalagi analisa dan kritik (Ibid.: 144-5). Di samping itu, di berbagai tempat dalam buku tersebut, penjelasan suatu pengertian sering menggunakan pola Islam *vis a vis* non Islam; suatu model penjelasan kontrasitif, tetapi bukan komparatif. Perbedaannya, penjelasan kontrasitif cenderung melihat dari satu arah, yakni Islam, sedangkan penjelasan komparatif melihat dari dua arah: Islam ke non Islam, non Islam ke Islam; penjelasan kontrasitif hanya menggarisbawahi sisi perbedaan, sedangkan penjelasan komparatif mengungkapkan, baik sisi perbedaan maupun persamaan. Penjelasan komparatif biasanya lebih argumentatif dan dialogis, jika disertai dengan keterbukaan, sementara penjelasan kontrasitif, cenderung pada penilaian “sepihak”.

5. Buku *al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Falasifatuha* M. Athiyyah al-Abrasyi

Terdapat hal yang menarik untuk dicermati pada bagian pengantar buku, yaitu pengakuan al-Abrasyi terhadap kelangkaan karya ilmiah kependidikan yang dihasilkan di kurun Pertengahan Islam. Menurutnya, para ulama’ (ilmuwan Muslim) kurun tersebut telah menulis beragam karya ilmiah dalam banyak disiplin ilmu, namun nampaknya pendidikan Islam luput dari perhatian utama mereka. Sewajarnya, jika pendidikan Islam cuma mendapatkan ulasan selintas yang terpecar dalam beberapa lembar saja karya ilmiah yang telah dihasilkan (al-Abrasyi, tt.: 4-5). Selain pengakuan ini, kehadiran buku al-Abrasyi, sebagaimana dituturkan dalam kata pengantar, tidak terlepas dari adanya “permintaan” Presiden Gamel Abdul Nasir yang dinilai sangat *concern* terhadap bidang pendidikan. Dengan kata lain, kehadiran buku Athiyyah merupakan upaya penulis mewujudkan kebijakan pemerintah Mesir saat itu, atau setidaknya merupakan wujud kontribusi bagi realisasi cita-cita pemerintah. Implikasinya, kandungan buku tersebut jelas tidak dimaksudkan untuk “mengkritik” pemerintah, seperti yang dilakukan oleh kalangan Ikhwan al-Muslimin.

Al-Abrasyi adalah seorang penulis yang cukup produktif. Puluhan karya ilmiah telah ditulisnya; tidak hanya di bidang pendidikan Islam, akan tetapi juga di bidang-bidang lain, semisal sejarah, sastra, dan psikologi. Secara umum, salah satu ciri yang

menonjol dalam karya-karya al-Abrasyi adalah orientasinya untuk membangun kecintaan atau kebanggaan umat Islam terhadap keadiluhungan khazanah Islam masa lalu. Itulah sebabnya, dalam buku tersebut ia banyak mengungkapkan mutiara-mutiara khazanah Islam, baik berupa pemikiran maupun tokoh. Bahkan ia pun menyebut pendidikan Islam sebagai pendidikan ideal (*tarbiyah mitsaliyyah*), ia juga menyebut pendidikan Islam Klasik telah banyak memberikan pengaruh positif terhadap kemajuan pendidikan Barat modern (Ibid.: 26, 45). Dalam kaitan ini, nampak sekali “idealisasi” al-Abrasyi atas *turats* Islam; baginya, *turats* Islam adalah modal utama untuk realisasi kemajuan umat Islam sekarang.

6. Buku *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Asalibuha fil al-Bayt wa al-Madrasah wa al-Mujtama'* Abdurrahman al-Nahlawi

Pada bagian pengantar buku al-Nahlawi mengungkapkan keprihatinannya terhadap fenomena “anak-anak yang tersia-siakan” (*al-thufulah al-dla'iah*) (al-Nahlawi, 1996: 5). Fenomena ini muncul di Barat (dan berpengaruh terhadap dunia Islam), lantaran hegemoni pandangan yang “memberi kebebasan penuh pada anak atau berpusat pada anak”. Menurut al-Nahlawi, pandangan demikian jelas bukanlah wujud memberi perhatian dan kepedulian pada anak, melainkan wujud penyalahgunaan dan penelantaran terhadapnya. Sebab, kebebasan penuh yang diberikan pada anak, di saat ia sebenarnya masih memerlukan pengarahan dan bimbingan, justru akan menjadikannya tumbuh dan berkembang secara tidak semestinya.

Fenomena penyalahgunaan anak juga terlihat dari ketidakpedulian terhadap anak-anak perempuan; mereka dibiarkan secara bebas dalam bergaul dan berhubungan dengan lawan jenisnya, mereka dibebani dengan tugas yang di luar batas kesanggupannya, dan mereka dituntut tumbuh dan berkembang tidak sejalan dengan kodratnya (Ibid.: 7). Akibat pengaruh pandangan semacam itu, terjadilah malpraktik pendidikan (*al-tarbiyah al-munharifah*), baik di dunia Barat maupun di dunia Islam. Berangkat dari keprihatinan tersebut, dalam bukunya yang memuat enam bab ini al-Nahlawi berusaha memaparkan karakteristik pendidikan Islam dan perbedaannya dengan pendidikan Barat, agar generasi muda Islam bisa memperoleh wawasan edukatif yang benar.

B. Nalar Involutif Buku Referensi dan Stagnasi Konsep Pendidikan Islam

1. Tradisi Normatif dalam Buku Referensi Pendidikan Islam

Karakter kandungan buku-buku referensi kependidikan Islam yang dianalisis tersebut dapat diterangkan dalam kaitan benang merahnya dengan konstelasi kecenderungan pemikiran keagamaan/keislaman di Indonesia. Alasannya, preferensi kandungan buku referensi adalah riak ide-gagasan dari arus spektrum kesadaran kolektif yang ikut mempengaruhi atau mengarahkan produksi pengetahuan dan pemikiran individu. Kuntowijoyo mengemukakan tiga tradisi keilmuan di tanah air, yakni: normatif, ideologis, dan ilmiah (Kuntowijoyo, 2001: 102-11). Tradisi normatif bisa mencakup deklaratif dan apologetis. Normatif deklaratif berorientasi pada upaya menampilkan keunggulan Islam dan semangat dakwah, sedangkan normatif apologetis berorientasi pada semangat pembelaan Islam yang dideskriditkan oleh pihak "luar". Dalam tradisi normatif, pendekatan keilmuan yang dianut adalah "tekstual", analogis dan eksternalisasi Islam. Tekstual yang dimaksudkan di sini adalah jenis pendekatan yang *haul al-nash*, selalu berangkat dari teks, menuju ke teks dan dalam kerangka teks. Al-Jabiri mengistilahkannya dengan *istitsmar al-nash* (reproduksi teks), sedangkan Hassan Hanafi menyebutnya dengan *I'thaul awwaliyyat li al-nash* (pemrioritan teks).

Pendekatan tekstual ini menempatkan teks sebagai realitas "utama" untuk dijadikan sumber, obyek analisis dan ruang lingkup kajian, yang seakan menutup mata terhadap kenyataan bahwasanya *teks-teks itu terbatas, sedangkan realitas empiris itu dinamis tanpa batas*. Selain itu, pendekatan tekstual juga cenderung menganggap teks sebagai sepenuhnya dipahami otonom terlepas dari konteks, sehingga melahirkan pemahaman tekstual-skripturalis (*harfiyah*). Oleh sebab itu, untuk menghindari pemahaman literal-tekstual, dalam kasus kajian teks keagamaan, yang berorientasi pada upaya untuk bisa menghasilkan obyektivitas (*al-maudlu'iyah*) dan kontinuitas (*al-istimrariyyah*), dituntut bersedia menerapkan langkah-langkah: (1) pendekatan strukturalis yang berkepentingan pada analisa kebahasaan; (2) analisa historis; dan (3) penyingkapan ideologis untuk 'mendeteksi' muatan ideologisnya (al-Jabiri, 1991: 32-3). Lalu, dikembangkan sikap rasional-kritis (*the logic of discovery*) berkelanjutan dalam kerangka relevansi teoritik dan praksis dengan bertolak dari asumsi dasar: *tsubut al-nash wa taghayyur al-*

muhtawa; al-nushush mutanahiyah wa al-waqai' ghairu mutanahiyah.

Selanjutnya, analogis adalah pendekatan keilmuan yang selalu mengacu pada “apa yang sudah ada” sebagai pokoknya (*al-ashl*). Pendekatan analogis memposisikan “apa yang sudah ada” sebagai acuan otoritatif, sehingga penalaran yang dikembangkan harus dalam kerangka “kemiripan” dengan yang sudah ada tadi, bukan alternatif, kritik, apalagi dekonstruktif. Semantara itu, pendekatan eksternalisasi Islam adalah jenis pendekatan yang berupaya mengungkap preskripsi Islam sebagai wujud aktualisasi konkret seorang muslim. Eksternalisasi Islam merupakan penghayatan atau pengamalan agama secara langsung, sehingga terkesan masih amat subyektif (*the believer's opinion*). Karena itu, besar kemungkinan ada resistensi penolakan dari pihak luar. Lazimnya, karena umat Islam masih dihindangi oleh *inferiority complex*, maka kecenderungan yang menonjol dalam tradisi keilmuan normatif tadi adalah reaktif dan finalistik, sehingga logika keilmuan yang dikembangkan lebih berupa logika *jadali* (dikotomik, normatif-deduktif, justifikatif, dogmatik), bukan logika *bahtsi* (dialogis, empiris-induktif, verifikasiatif, rasional-kritis).

Sementara itu, tradisi keilmuan ideologis bermaksud mengusung Islam sebagai ideologi alternatif; Islam dipandang sudah lengkap, paripurna, dan komprehensif, sehingga segala sesuatu yang dibutuhkan untuk membentuk masyarakat atau bahkan negara yang berperadaban, kapan pun dan di mana pun, bisa ditemukan aneka resep dan solusi di dalamnya, mengingat memang ajaran Islam itu sesuai untuk segala masa dan tempat (*shalihun likulli zaman wa makan*). Bagi sebagian kalangan, asumsi ini menjadi dasar klaim akan supremasi dan eksekusi Islam dengan pelbagai produk intelektualnya (ilmu-ilmu keislaman) atas Barat dan modernitas dengan segenap produk intelektualnya, bahkan Islam diposisikan secara diametral berbeda dengan Barat dan modernitas. Tak hanya itu, tradisi ini pun tidak jarang merasa puas diri dengan slogan “kembali ke al-Qur'an dan Hadis Nabi” secara literal-formalistik.

Jika digunakan kritik diskursus keagamaan seperti diungkapkan oleh Abu Zaid, maka tradisi normatif dan ideologis memiliki kecenderungan (karakteristik): (1) mengidentikkan pemikiran keagamaan dengan agama, (2) menafsirkan realitas historis-empiris dengan bertumpu pada *Causa Prima*, (3) bersandar sepenuhnya pada otoritas tradisi (*turats al-Islam*) atau *Salaf*, (4) mengabaikan aspek historis, dan (5) bersikap absolutik-ideologis (Abu Zaid, 1994: 67-68; al-Usymawi, 2004: 88-93).

Sementara itu, tradisi ilmiah adalah tren keilmuan Islam yang sudah menerapkan pendekatan empiris atau filosofis, sehingga produk kajian yang dihasilkan dinilai *compatible* dengan temuan ilmiah dan modernitas. Konsep triadik hubungan sirkuler antara *hadlalat al-nash*, *hadlalat al-'ilm*, dan *hadlalat al-falsafah* merupakan contoh manifestasi tradisi ilmiah ini (Tim Pokja UIN Suka, 2004: 5-8). Dipergunakannya aneka pendekatan dan metodologi ilmu sosial-humaniora kontemporer dalam pengkajian Islam, atau *frame* segenap pemikiran keislaman itu menerima pendiskusi dan pengkajian ulang adalah bagian dari implikasi munculnya tradisi ilmiah tersebut.

Dengan mencermati beberapa buku referensi pendidikan Islam yang telah dideskripsikan di atas (dilengkapi dengan buku referensi lain), pendekatan (metode) pokok yang dipergunakan secara garis besar mencakup: (1) pendekatan terhadap wahyu, dan (2) pendekatan sejarah (Jalaluddin & Said, 1994: 28-34). Terkait dengan pendekatan pertama, semua buku referensi yang diteliti menempatkan al-Qur'an dan Hadis Nabi (wahyu) sebagai dasar/sumber (al-Nahlawi, 1996: 21). Mengapa pendekatan terhadap wahyu sedemikian penting, karena hasil pemikiran yang bersumber dari wahyu bagaimanapun memiliki kebenaran yang mutlak, tidak tergantung kepada kondisi ruang dan waktu (Jalaluddin & Said, 1994: 3). Namun pola pendekatan yang diterapkan memiliki perbedaan; ada yang menempatkan al-Qur'an dan Hadis (wahyu) sebagai sumber/dasar "tunggal", karena yang namanya sumber/dasar itu haruslah yang permanen, konstan dan karena segala sesuatu bisa ditemukan tuntunannya di dalam al-Qur'an (dan Hadis) (Marimba, 1989: 24, 28, 42; Nata, 2005: 15), dan ada yang menempatkan keduanya sebagai sumber utama dari sekian banyak sumber yang harus diambil secara selektif (al-Syaibani, 1979: 49; Tafsir, 2001: 17). Sementara itu, terkait dengan pendekatan kedua, hampir semua buku menerapkannya. Hanya saja, ada yang sekedar mengutip atau menjadikannya sebagai rujukan singkat dan ada yang mengelaborasinya kedalam banyak halaman (Nata, 2005: 209-56). Tabel sederhana yang bisa dikemukakan menyangkut penerapan dua pendekatan tersebut dalam pelbagai buku referensi pendidikan Islam adalah sebagai berikut:

Jenis Pendekatan	Buku Marimba	Buku Abuddin Nata	Buku Ahmad Tafsir	Buku Ramayulis	Buku al-Abrasyi	Buku al-Nahlawi
Pendekatan terhadap wahyu	Ada	Ada	Ada	Ada	Ada	Ada
Pendekatan sejarah	Tidak ada	Ada	Minim	Ada	Ada	Minim

Menurut kesimpulan yang diutarakan Muhaimin, selama ini pemikiran pendidikan Islam pada umumnya dikategorikan kedalam dua kelompok/aliran, yaitu (1) aliran pemikiran kritis dalam pendidikan atau mazhab pemikiran yang bersifat maju (progresif), dan (2) aliran pemikiran yang bersifat konservatif-tradisional (Muhaimin, 2003: 4). Pola penerapan dua pendekatan tersebut merupakan salah satu tolok ukur apakah suatu pemikiran pendidikan Islam masuk kategori kritis-progresif ataukah konservatif-tradisional. Ketika menerapkan pendekatan terhadap wahyu, aliran kritis-progresif tidak berhenti hanya pada pemahaman “tekstual” yang memposisikan wahyu (al-Qur’an dan Hadis) sebagai acuan otoritatif tanpa disertai adanya pengembangan penafsiran yang dibangun dari analisa kritis dan verifikasi empiris. Dengan etos *tajdid* dan *ijtihad*, aliran kritis-progresif berupaya menawarkan formulasi penafsiran substantif Islam di tengah kemajemukan dan kemodernan, sehingga pemikiran pendidikan yang diusung adalah pemikiran pendidikan kritis, inklusif, humanis, kontekstual, dan dinamis. Sebaliknya, aliran konservatif-tradisional cenderung berkuat pada pelestarian penafsiran wahyu (al-Qur’an dan Hadis) yang sudah ada, sehingga tidak perlu lagi mengembangkan penafsiran baru. Jadi, tidak sekedar ayat al-Qur’an dan Hadis yang dijadikan acuan otoritatif, melainkan penafsiran para ulama pun dinilai tidak lagi menerima pengkajian ulang dan perubahan.

Selanjutnya, terkait dengan penerapan pendekatan sejarah, aliran kritis-progresif tidak membatasi pada “sejarah Islam”, melainkan juga sejarah “non Islam”. Aliran inipun tidak memandang sejarah Islam secara idealistik, tetapi secara kritis-apresiasi. Pandangan demikian menganggap sejarah Islam sebagai fenomena kultural yang memiliki kelebihan dan kekurangan, sehingga harus dicermati dengan mempertimbangkan “logika sejarah” dan “logika nalar” agar mampu bersikap proporsional (Ridla, 2002: vii-viii). Dengan sikap ini, sejarah Islam dan segala produk

intelektualnya akan diwarisi dan dikembangkan sebagai bagian dari khazanah Islam yang tidak bisa dilepaskan dari determinasi historis. Atau meminjam istilah Hassan Hanafi, *al-turats ibnu 'ashrih*, budaya dan tradisi pemikiran Islam adalah anak kandung zamannya. Jika sedikit dilakukan analisa sejarah, maka budaya dan tradisi pemikiran Islam (*turats* Islam) dengan kompleksitas determinasi historisnya membenarkan anggapan bahwa ia tidak bisa dipahami dengan melulu mengaitkannya pada isi ajaran yang terkandung dalam kitab suci, melainkan perlu juga dihubungkan dengan pemekaran kulturalnya dalam rentang waktu dan tempat sebagai manifestasi kekuatan transformatif dan sintetisnya (Nasr, 1981: 1).

Budaya dan tradisi pemikiran Islam kemudian mengalami rigiditas dan ketertutupan. Ditelisik ke belakang, kondisi ini dilatari oleh dominasi “nalar Islam ortodoksi” (Arkoun, 1986: 31) yang secara gradual berhasil memapankan keilmuan skolastik dalam rentang kurun antara abad VII H hingga abad XII H. Produk keilmuan skolastik yang dikembangkan dari kerangka epistemik keilmuan klasik akhirnya bercorak “madzhabi”, repetitif dan reproduktif, karena telah terjadi proses pembakuan dan pembekuan terhadap nalar klasik yang diwarisinya. Historisitas nalar klasik dinafikan, dan ia dipostulasikan sebagai acuan otoritatif atau model rujukan (*sulthah marji'iyah*) yang melampaui sejarah dan absolut. Dalam perkembangannya, nalar Islam ortodoksi tadi berhasil menutup pintu ijtihad dan memasung kebebasan berpikir di dunia Islam (Arkoun, 1990: 58). Ironisnya hingga dewasa ini, seperti diungkapkan di atas, semangat nalar tersebut ternyata masih saja menjiwai sebagian umat Islam (Nasution, 1998: 98). Kemapanan nalar ortodoksi ini berkait-kelindan dengan nalar dogmatik yang secara *rigid* dan ideologis bertumpu pada kerangka pikir bipolar “hitam-putih”, sehingga timbul kecenderungan mengabsolutkan kebenaran terhadap pemikiran dan keyakinan yang dimiliki dan menganggap pemikiran dan keyakinan lain sebagai sepenuhnya salah. Lalu, pemikiran dan keyakinan lain dengan serta-merta dikonstruksi menjadi sesuatu yang terlarang untuk dipikirkan.

Dengan demikian, sikap apresiatif-kritis menuntut pemilahan antara Islam normatif dengan Islam historis; Islam normatif adalah Islam ideal, doktrin, ajaran, atau wahyu, sedangkan Islam historis adalah Islam aktual, penafsiran, pemikiran, dan praktik yang melahirkan budaya/tradisi Islam yang amat mungkin mengalami “deviasi” dari Islam normatif, betapapun tingginya prestasi kultural-intelektual yang telah berhasil dicapai. Sikap apresiatif-kritis yang banyak diwarisi oleh aliran kritis-

progresif dalam kenyataannya cenderung berbeda dengan sikap aliran konservatif-tradisional. Penerapan pendekatan sejarah aliran ini biasanya bersifat idealistik terhadap sejarah Islam dan eksklusif terhadap sejarah non Islam. Bahkan bagi sebagian, penerapan pendekatan ini mengarah pada sikap taklid, atau anti Barat, dengan mencoba menawarkan formulasi pendidikan Islam “otentik”, yakni pendidikan yang sepenuhnya berasal dari “kultur” Islam. Buku-buku referensi yang diteliti nampaknya berada dalam medan tarik-menarik di antara polarisasi dua aliran tersebut; ada yang lebih condong pada aliran pertama, dan ada yang lebih condong pada aliran kedua.

Bagi aliran konservatif-tradisional, penerapan dua pendekatan di atas, yakni pendekatan terhadap wahyu dan pendekatan sejarah cenderung bersifat analogis. Artinya, teks wahyu dan *turats* Islam sebagai produk sejarah Islam dijadikan model rujukan (pokok) yang darinya pengetahuan/kebenaran dihasilkan, digali, dikembangkan, dan diwarisi; sebagai cabang, pengetahuan baru (ijtihad/aktivasi intelektual) harus diletakkan dalam kerangka kesamaan dengan model rujukan (pokok) tadi, sehingga tidak ada konsep pengetahuan baru “yang diciptakan” atau “dikreasi”. Menilai pengetahuan baru sebagai cabang dan teks wahyu dan *turats* Islam sebagai model rujukan (pokok) hanya atas dasar alasan normatif atau ideologis adalah sama halnya memasung pemekaran pengetahuan baru, karena ia dipandang sekedar turunan (subordinat) dari teks wahyu dan *turats* Islam. Pada gilirannya, pengetahuan baru hasil aktivasi intelektual menjadi menyempit karena terbatas dalam lingkup teks wahyu dan *turats* Islam, sehingga cenderung deduktif, eksplanatif dan regresif, bukan induktif, eksperimental dan progresif.

Tradisi normatif juga ditandai dengan ciri eksternalisasi Islam, yakni keinginan untuk menampilkan keunggulan ajaran (doktrin) Islam. Hanya saja, penalaran yang dipergunakan terkesan kuat bertolak dari perspektif “pengiman” (*the believer*), belum perspektif “pengkaji”, sehingga argumen dan elaborasinya masih terbatas pada kerangka membangun kesepahaman internal (sesama umat Islam) yang terkadang terkesan apologis atau deklaratif. Ke dalam, buku referensi pendidikan Islam yang berorientasi eksternalisasi Islam umumnya tidak lebih dari bentuk indoktrinasi Islam, baik eksplisit atau pun implisit, sedangkan ke luar, buku tersebut lebih banyak nuansa apriorinya terhadap non Islam, atau setidaknya tidak ada “titik temu” antara Islam dengan non Islam.

2. Nalar Reproduksi dalam Buku Referensi Pendidikan Islam

Salah satu istilah yang tepat dipergunakan untuk menyebut pendidikan (Islam), baik teoritis maupun praktis, adalah kultural-performatif. Alasannya, dari perspektif filosofis paling kurang terdapat tiga karakteristik utama yang menandai pendidikan (Islam), yaitu: (1) pendidikan merupakan tindakan performatif (tindakan yang diarahkan pada tujuan yang bermanfaat bagi individu [subyek didik] baik dalam proses individuasi maupun dalam kerangka partisipasi dengan sesama); (2) proses pendidikan merupakan tindakan reflektif (suatu tindakan yang dikaji betul akuntabilitasnya; tindakan yang didasarkan pada kualitas pemikiran dan teori yang memadai); dan (3) proses pendidikan merupakan tindakan sadar tujuan. Dengan istilah tersebut, pendidikan Islam sebenarnya diharapkan memiliki akar keilmuan yang kuat, mapan, dan dinamis sehingga kiprahnya senantiasa bisa memenuhi tuntutan relevansi normatif, epistemologis, dan sosiologis.

Relevansi normatif mengandung arti pendidikan Islam memang tidak bisa dilepaskan dari dialektika dinamis dengan ajaran Islam, namun tentu tidak dalam pengertian dogmatik yang menempatkan ajaran Islam sebagai rujukan “mengikat” dimana kreativitas intelektual cenderung dikebiri atau dibatasi melalui ketundukan pada pemahaman literal dan rigid, dan pada produk tafsir ajaran Islam yang telah ada. Nampaknya, model *tathbiq* dalam konteks pendidikan Islam yang cenderung dogmatik, seperti pernah diuraikan oleh M. Amin Abdullah dalam salah satu tulisannya, agak mirip dengan pengertian pedagogik tradisional (Makalah, 2000: 4-10). Model ini cenderung mengarah pada pembakuan dan pembekuan pemahaman (*tajmid al-fahm*) serta penekanan pada historisitas Islam yang bersifat spesifik, partikular-eksklusif, konkret dan final. Selama ini, pedagogik tradisional dinilai sangat dominan dalam mempengaruhi perkembangan pendidikan di tanah air. Berbeda dengan pengertian dogmatik atau model *tathbiq* tadi, dialektika dinamis dengan ajaran Islam diartikan sebagai kesediaan pendidikan Islam menjadikan ajaran Islam (wahyu) sebagai sumber inspirasi dan mitra dialog, tanpa sama sekali menyubordinasikan kemampuan akal manusia dan tuntutan realitas empiris-aktual.

Selanjutnya, relevansi epistemologis adalah wujud keselarasan pendidikan Islam dengan basis keilmuannya dan kerangka falsafatnya yang kokoh. Sebagaimana ilmu-ilmu lain yang telah mapan, pendidikan Islam berjalan di atas topangan bangunan keilmuan yang teruji dan refleksi pemikiran kritis. Upaya menempatkan pendidikan Islam dalam kerangka relevansi epistemologis adalah dengan pengembangan “logika

diskursif” (*al-manthiq al-bahtsi*), yakni pendidikan Islam, baik teori maupun praktik, harus mau menerima pengkajian ulang, verifikasi, penelitian dan pengembangan, bahkan pendidikan Islam itu sendiri juga mampu mendorong kegiatan diskursif. Logika diskursif merupakan logika “benar-salah”, yaitu kerangka pikir yang berlandaskan pada etos pencarian kebenaran, walaupun harus dengan *menanggalkan tradisi/paradigma lama* yang sudah mapan karena memang terbukti salah. Ini berbeda dengan “logika dikotomis” (*al-manthiq al-jadali*) yang memiliki orientasi pada “menang-kalah” atau “kawan-lawan”. Etos yang mendasari logika ini adalah keinginan tampil sebagai unggul dan pemenang, meski acapkali terkesan sarat dengan *truth claim*, apologis atau bahkan menegasikan “yang lain”.

Sementara itu, relevansi sosiologis dimaksudkan sebagai kesesuaian pendidikan Islam dengan tuntutan sosial; pendidikan Islam mampu berperan dalam penyelesaian problem sosial (Ainain, 1980: 67-8). Pendidikan Islam senantiasa terkait dengan persoalan *praksis*, sehingga ia tidak bisa berhenti hanya pada teori, diskursus atau berada di “menara gading”. Bahkan pendidikan Islam pun tidak hanya didefinisikan secara normatif, melainkan juga secara sosiologis-kontekstual. Perlunya melibatkan *stakeholders* (para pemangku kepentingan) dalam merumuskan penyelenggaraan pendidikan Islam; perlunya menerapkan pendekatan hermeneutis dalam kajian pendidikan Islam adalah sebagian bukti bahwasanya pendidikan Islam memang membutuhkan relevansi sosiologis. Dengan relevansi sosiologis, tidak berarti pendidikan Islam harus sepenuhnya mengikuti perkembangan sosial atau tren pasar tanpa memperhatikan idealismenya. Memang, pendidikan Islam perlu mengikuti perubahan sosial, akan tetapi ia tidak boleh *asal berubah*; ia harus sanggup berperan menjadi “pemandu” perubahan sosial. Jika tidak, idealisme pendidikan Islam seringkali dikorbankan untuk mengikuti tuntutan perubahan sosial.

Pada ranah konseptual-teoritik, wujud relevansi sosiologis pendidikan Islam, antara lain, dapat dilihat dari pola responsnya terhadap isu aktual-kekinian. Di sini, pola responsnya ditunjukkan oleh penerapan pendekatan ilmiah-filosofis dan pengaitan pembahasan dengan permasalahan kontemporer (aktual) kependidikan untuk *pengayaan/pendalaman*. Sebagian buku referensi yang diteliti telah berusaha mengaitkan uraian pembahasan dengan permasalahan aktual kependidikan, seperti yang dilakukan al-Abrasyi sewaktu mengulas pemikiran pendidikan Ibnu Khaldun melalui pengungkapan titik persamaan dan perbedaannya dengan teori dan praktik pendidikan dewasa ini (al-Abrasyi, tt.: 280-306). Dalam hal ini, agak berbeda buku

al-Nahlawi yang tidak secara eksplisit mengungkapkan titik persamaan dan perbedaan antara konsep pendidikan Islam yang diuraikan dengan teori atau praktik pendidikan kekinian. Jika pun ditemukan, maka yang diungkapkan lebih berupa *relevansi negatif* (titik perbedaan dan kritik) konsep pendidikan Islam berkenaan dengan teori/praktik pendidikan kekinian (al-Nahlawi, 1996: 114-5). Pola pengaitan demikian baru bisa memunculkan kesadaran “minimal” menyangkut relevansi sosiologis materi pembahasan pendidikan Islam dengan permasalahan aktual kependidikan. Dikatakan kesadaran minimal, mengingat kesadaran yang ditumbuhkan masih sebatas berupa kesanggupan “merasakan adanya permasalahan” (*ihsas al-musykilah*), namun belum sampai pada kesanggupan “mengidentifikasi dan memecahkan permasalahan” (*tahdid wa tahlil al-musykilah*). Kesadaran minimal terkadang menggiring seseorang pada semangat yang tinggi untuk penerapan syari’ah (*tathbiq al-syari’ah*) karena menganggapnya sebagai solusi alternatif. Hanya saja, proyek penerapan syari’ah kemudian mengalami kebuntuan, akibat pendekatan yang digunakan mengabaikan relevansi sosiologis.

Agar pendidikan Islam tidak kehilangan relevansinya, paradigma kritik perlu dijadikan sebagai basis kajian dan pengembangan. Paradigma ini nampaknya belum diapresiasi secara signifikan oleh buku-buku referensi pendidikan Islam yang diteliti. Dalam banyak hal, buku Abuddin Nata, misalnya, masih lebih banyak menjustifikasi atau mengutip ulang pendapat atau buku sebelumnya. Sekedar contoh, pada salah satu bagian, buku tersebut sekedar mengutip ulang secara panjang lebar uraian tentang pemikiran pendidikan Ikhwan al-Shafa yang terdapat dalam buku *al-Tarbiyah fi al-Islam* Ahmad Fu’ad al-Ahwani, diantaranya sebagai berikut,

Berkenaan dengan pengetahuan yang diperoleh dengan panca indera, maka mesti terdapat apa yang disebut obyek pemikiran. Obyek pemikiran ini pada awalnya adalah pernyataan akal yang mengatakan bahwa keseluruhan itu adalah lebih besar dari sebagian yang bersifat partikular. Dan inilah yang dinamakannya sebagai perolehan pertama (Nata, 2005: 233).

Kutipan tersebut digarisbawahi di sini karena selain mengindikasikan akan adanya kecenderungan pengutipan ulang (reproduktif), juga mengindikasikan adanya kekurangcermatan dalam pengutipan ulang/pengalihbahasaan, sehingga bisa menimbulkan bias pemahaman. Apabila dicek ulang dengan sumber yang dirujuk, maka seharusnya kutipan ulang tersebut berbunyi,

....pengetahuan *badihiyyat* (apriorik) semisal keseluruhan itu lebih besar daripada sebagian adalah “diperoleh”, bukan sesuatu yang telah ada/tersimpan di akal, karena ia tiada lain dihasilkan dari cerapan-cerapan perseptual terhadap hal-hal partikular melalui panca indera...(al-Ahwani, tt.: 221-2)

Kutipan ulang dalam buku Abuddin Nata memang tidak sepenuhnya berupa kutipan langsung, melainkan sudah ada “pembahasan” dari penulis, mengingat sumber yang dirujuk menggunakan bahasa asing (Arab). Namun, pembahasan penulis masih merupakan pengalihbahasaan atau penjelasan terbatas, yang pada contoh di atas, terkesan *misleading* dalam menjelaskan pemikiran pendidikan Ikhwan al-Shafa. Dengan pembahasan demikian, hampir tidak ditemukan kritik atau penilaian terhadap kekurangan pemikiran yang dikaji untuk pengembangan. Ini berbeda dengan buku *Filsafat Pendidikan* yang ditulis oleh George R. Knight, misalnya, yang setiap kali selesai membahas pemikiran atau teori pendidikan aliran tertentu melanjutkannya dengan analisa kritis (Knight, 2007). Di sini, analisa kritis atau perspektif dimaksudkannya untuk mengungkap sisi kelebihan dan kekurangan pemikiran atau teori pendidikan tertentu sebagai tangga pengembangan. Dalam bukunya tersebut, Knight secara tegas menyatakan bahwa tujuan akhir pengkajian filsafat pendidikan tidaklah sekedar eklektisisme, melainkan terbentuknya filsafat personal pendidikan, yakni kesanggupan mengakrabi isu-isu filosofis yang mendasar dan alternatif-alternatif kependidikan yang paling bermakna sehingga mampu secara lebih baik *berpikir* tentang pendidikan dan *menilai* usulan-usulan untuk langkah cerdas (Ibid.: 231).

Sementara itu, buku Marimba tidak banyak mengutip ulang (mereproduksi) pendapat tokoh muslim Klasik-Pertengahan seperti yang ditemukan dalam buku Nata. Buku Marimba mengutip ayat-ayat al-Qur'an dan Hadis disertai penjelasan singkat yang kadang didasarkan pada pendapat tokoh muslim, semisal Hasbi al-Shiddiqi dan Mohammad Natsir, atau pendapat tokoh Barat dalam beberapa hal, seperti H.A.R. Gibb, yang dinilainya sejalan dengan Islam (Marimba, 1989: 73, 77, 129). Penafsiran Marimba terhadap kutipan ayat al-Qur'an dan Hadis adalah penafsiran “singkronisasi” dengan refleksi filsafatnya, tidak terdapat komparasi penafsiran atau analisa penafsiran. Penafsiran Marimba adalah penafsiran yang mengacu pada *terjemah al-Qur'an atau Hadis*, bukan penafsiran khas kependidikan ataupun penafsiran kitab Tafsir dan Hadis tingkat lanjut. Hanya saja, ia kemudian memanfaatkannya untuk landasan bagi renungan filsafatnya. Sebagai pengantar, buku Marimba bisa dipandang relatif berhasil dalam merintis penyusunan karya yang berupaya menunjukkan “sampai di mana fasilitas-fasilitas yang diberikan oleh agama

Islam bagi suatu filsafat yang disebut Filsafat Pendidikan Islam” (Ibid.: 147).

Selanjutnya, dalam buku Ramayulis dan buku Tafsir selain banyak ditemukan kutipan ayat al-Qur’an dan hadis, juga kutipan pendapat para ahli, terutama dari kalangan tokoh muslim. Hal yang agak membedakan kedua buku tersebut adalah pada “kontekstualisasi” pembahasan. Buku Ramayulis cenderung murni teoritik, sedangkan buku Tafsir, sebagian babnya, sudah mengaitkan pembahasan dengan realitas aktual pendidikan Islam, semisal fenomena pesantren. Di samping itu, gaya bahasa buku Ramayulis terasa lebih formal, sedangkan gaya bahasa buku Tafsir seringkali populer. Apabila dicermati, maka pola pengutipan dalam kedua buku tersebut belum menggunakan paradigma kritis, melainkan pola pengutipan “eksplanatif” — untuk tidak dikatakan justifikatif— yang lebih berorientasi pada penjelasan maksud yang dikutip, kemudian dijadikannya sebagai rujukan, tanpa ada kritik atau evaluasi yang berarti (Ramayulis, 2002; Tafsir, 2001). Dengan demikian, buku Ramayulis dan Tafsir masih lebih banyak mengembangkan nalar reproduktif yang biasanya ditandai dengan: (1) tiadanya keseimbangan antara warisan budaya dan tradisi pemikiran dengan pembaruannya; (2) lebih dominannya metode eksplanatif-reproduktif daripada metode analitis-kritis; dan (3) kuatnya kecenderungan *pro status quo* (Hanafi, 2000: 1-18).

3. Stagnasi Konsep Pendidikan Islam

Pusat perhatian pendidikan (Islam) adalah khazanah pemikiran masa silam, tetapi bukan sebagai wujud kesadaran historis-kritis, melainkan wujud sikap idealistik; atau pusat perhatian pendidikan Islam adalah dunia “teks”, karena menganggap preskripsi *segala sesuatu* bisa ditemukan di dalam teks, tanpa menyadari akan limitasnya sehingga kurang peka terhadap realitas empirik-kontekstual. Menurut al-Kailani, jika dicermati kajian-kajian kependidikan Islam yang ada, maka sebagian banyak nampak masih bercorak deskriptif, normatif dan adoptif, serta dalam bayang-bayang “Barat sentris” atau “*Salaf* sentris”. Amat sedikit untuk bisa ditemukan kajian-kajian yang berani mencoba mengidentifikasi problematika aktual pendidikan Islam, mengungkap asal-muasalnya dan menawarkan solusinya. Kenyataan ini tidak terlepas dari kecenderungan pola pikir umat Islam pada umumnya yang masih berada pada dataran kemampuan *ihsas al-musykilat* (menyadari akan pelbagai masalah), namun belum mampu beranjak menuju dataran kemampuan *tahdid wa tahlil al-musykilat* (mengidentifikasi dan memecahkan pelbagai masalah) (al-Kailani, 1988:

66). Sebagai akibatnya, hingga kini umat Islam mengalami ketertinggalan dalam melaksanakan kegiatan riset dan pengembangan (R & D) di bidang *empirical inquiry* yang bisa menghasilkan beragam teori yang mendasari formulasi pendidikan Islam.

Sejalan dengan penilaian al-Kailani, sekurang-kurangnya ditemukan empat hambatan pokok yang telah mengebiri konsep pendidikan (Islam) hingga menjadi sedemikian statis (Tilaar, 2002: 109-11), yaitu:

Pertama, kemandulan konsep. Di satu sisi, hal ini dikarenakan berbagai konsep pendidikan Islam yang ada pada umumnya masih diadopsi dari luar (Barat) atau *Salaf*, sehingga konsep pendidikan Islam terkesan *adoptif-justifikatif* tanpa pengembangan berarti yang didasarkan pada riset, kajian kritis, atau kontekstualisasi. Di sisi lain, terlalu banyak konsep pendidikan Islam yang ditawarkan dihasilkan dari pendekatan *normatif-apologetik*, yakni pendekatan yang mengidealisasi sedemikian rupa terhadap diktum normatif atau mengidealisasi pemikiran tokoh, namun cenderung mengabaikan aspek relevansi empiris dan signifikansi kontekstualnya. Kecenderungan deklaratif terhadap keunggulan norma Islam dan kecenderungan reproduktif atas pemikiran brilian tokoh muslim terdahulu menjadikan kurang diapresiasi inovasi dan pembaruan yang dinilai berada di luar norma Islam atau menyimpang dari pemikiran tokoh muslim terdahulu. Padahal inovasi/pembaruan sangat mungkin berdaya guna untuk mengatasi persoalan aktual pendidikan Islam, semisal menyangkut kemajemukan masyarakat, maraknya kekerasan atas nama agama dan komersialisasi. Buku-buku referensi pendidikan Islam yang diteliti belum mampu mengapresiasi beragam pemikiran kritis, baik yang diusung oleh para pemikir muslim kontemporer maupun pemikir Barat modern, sehingga konsep pendidikan Islam yang dielaborasi terkesan “datar-datar” saja.

Kedua, kekurangan dialog ilmiah. Hasil penelitian hanya akan dapat berkembang dan mengundang tanggapan, apabila disebarluaskan. Bermula dari penyebaran ini, selanjutnya amat dimungkinkan untuk membangun suatu ilmu yang didasarkan pada dialog-dialog ilmiah. Sayangnya, diseminasi keilmuan di kalangan para pakar/peneliti masih tergolong sangat kurang, sehingga ada sinyalemen yang mengatakan bahwa para peneliti Indonesia sering melakukan *scientific masturbation*: meneliti sendiri, ditulis sendiri, dimuat di jurnal sendiri, dibaca sendiri dan dinikmati sendiri. Padahal telah jelas diakui, pengintensifan dialog ilmiah sangat diperlukan untuk bisa memberdayakan intelektual kolektif ke arah upaya pencapaian puncak piramida

pencerahan iman dan intelektual (Mulkhan, dkk., 1998: 117). Dengan dialog ilmiah, kajian pendidikan Islam bisa diletakkan dalam *context of discovery* sehingga memungkinkannya membuka diri untuk selalu “dikritisi” dalam kerangka proses pencarian kebenaran. Jika buku-buku al-Jabiri, Abu Zaid, Syahrur, Cak Nur dan Gus Dur—untuk sekedar contoh—di bidang pemikiran keagamaan telah merangsang dialog, bahkan pro-kontra, maka amat sulit bagi kita menyebutkan contoh untuk buku-buku pendidikan Islam.

Ketiga, isolasionisme pemikiran. Dengan kata lain, pengembangan dan penelitian pendidikan tidak dapat dilaksanakan sendiri-sendiri dan terkotak-kotak baik oleh pakar pendidikan ataupun oleh pakar di bidang-bidang yang lain, akan tetapi sebaliknya ia memerlukan suatu pendekatan multi-disipliner. Melalui pendekatan ini, permasalahan pendidikan Islam dapat diteropong dengan berbagai sudut pandang sehingga diperoleh solusi yang multidimensional. Sebab, kenyataan menunjukkan bahwa pendidikan Islam bukanlah sebuah entitas tunggal tanpa memiliki keterkaitan dengan aspek-aspek kehidupan lainnya, semisal politik, ekonomi dan sosial-budaya. Akibat kuatnya pengaruh pandangan dualisme-dikotomik, teologisasi dan ideologisasi keilmuan agama pada tingkatan tertentu berhasil menjadikan pendidikan Islam kurang memperoleh sentuhan kajian ilmiah-rasional, atau kurang berkembang layaknya suatu disiplin keilmuan.

Keempat, dualisme “*action versus research*”. Sebagai bagian dari suatu disiplin keilmuan “praksis”, teori-teori pendidikan Islam dituntut memiliki kaitan dengan praktik pendidikan Islam. Praksis pendidikan (Islam) merupakan suatu interrelasi antara teori dan praktik, sehingga rumusan konseptualnya harus pula kontekstual-aplikatif. Selain itu, tidak semestinya lembaga pendidikan memposisikan diri layaknya sebuah “menara gading” yang terkesan menjaga jarak terhadap realitas konkret masyarakat; dunia pendidikan dituntut mampu responsif terhadap dinamika tuntutan dan perubahan masyarakat. Namun, kenyataan yang ada justru cenderung sebaliknya. Konseptualisasi dan teoritisasi pendidikan Islam sangat terasa kurang mempunyai perspektif empiris dan orientasi praksis, karena begitu dominannya pendekatan tekstual-normatif. Bahkan, hal itu berdampak pada penyelenggaraan pendidikan Islam di lapangan, baik dari jenjang tingkat dasar maupun sampai jenjang perguruan tingginya.

IV. Simpulan

Buku-buku referensi yang diteliti merupakan bagian dari kecenderungan umum khazanah pustaka kependidikan Islam yang masih belum beranjak jauh dari penalaran normatif-reproduktif. Hal ini ditandai dengan pola pembahasan *tekstual*, *analogis* dan *deklaratif*, sehingga terasa miskin relevansi empirik-kontekstual, karena pusat perhatiannya terletak pada teks, pendapat/acuan sebelumnya, dan semangat “mendedahkan” keunggulan norma Islam. Sewajarnya, buku-buku referensi yang ada kurang mengapresiasi paradigma kritis dan riset empiris yang paling tidak ditunjukkan oleh dominannya (1) pola hubungan justifikatif antar sesama buku referensi, (2) pendekatan terhadap wahyu yang normatif, dan (3) pendekatan sejarah yang idealistik.

Kecenderungan demikian menjadikan buku-buku referensi kurang kontributif terhadap proses formulasi dan pengembangan pendidikan Islam. Tak heran, jika sampai muncul sinyalemen sebagian ahli bahwasanya “lonceng kematian” ilmu pendidikan (Islam) telah berdentang. Ini berarti secara konseptual-teoritik, pendidikan Islam cenderung *berjalan di tempat dan trivial*, atau involutif, yakni berkembang semakin renik, karena kelahiran buku-buku baru lebih sebagai *syarh* terhadap buku referensi sebelumnya, sehingga konstruk keilmuan pendidikan Islam pun belum mampu menampilkan ujudnya yang jelas. Di samping itu, kontroversi atau pro-kontra publik karena adanya usulan pemikiran alternatif yang secara fundamental berbeda dari *mainstream* nampaknya belum menjadi karakter buku referensi kependidikan Islam.

Daftar Pustaka

- Abdul Munip, “Pengembangan Ilmu Pendidikan Islam: Pemetaan Wilayah Kajian”, *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam (JIPI)* Fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga, Vol. 6, No. I, Januari 2005.
- Abdul Munir Mulkhan, dkk., *Religiusitas Iptek: Rekonstruksi Pendidikan dan Tradisi Pesantren*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998.
- Abrasyi, M. Athiyyah al-, *al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Falasifatuha*, Ttp.: Dar al-Fikr, tt.
- Abu Zaid, Nasr Hamid, *Naqd al-Khithab al-Dini*, Kairo: Sina li al-Nasyr, 1994.
- Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta: Gaya Media Pratama, 2005.

- Ahmad Amin, *Zu'amaul Ishlah fi al-Ashr al-Hadits*, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, tt.
- Ahmad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*, Bandung: PT. al-Maarif, cet. VIII, 1989.
- Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, Bandung: Remaja Rosdakarya, cet. IV, 2001.
- Ahwani, Ahmad Fuad al-, *al-Tarbiyah fi al-Islam*, Kairo: Dar al-Ma'arif, tt.
- Ainain, Ali Khalil Abul, *Falsafat al-Tarbiyah al-Islamiyyah fi al-Qur'an al-Karim*, Ttp.: Dar al-Fikr al-Arabi, 1980.
- Arkoun, Mohammed, *al-Islam wa al-Akhlaq wa al-Siyasah*, Beirut: Markaz al-Inma'i al-Qawmi, 1990.
- , *Tarikhyyat al-Fikr al-'Arabi al-Islami*, terj. Hasyim Shalih, Beirut: Markaz al-Inma' al-Qawmi, 1986.
- Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*, Jakarta: Logos, 1999.
- Budhy Munawar-Rachman, *Islam Pluralis: Wacana Kesataraan Kaum Beriman*, Jakarta: Paramadina, 2001.
- Conny R. Semiawan, dkk., *Dimensi Kreatif dalam Filsafat Ilmu*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 1991.
- Eko Budihardjo, "Membumikan Iptek", *Kompas* (14 Februari 2003).
- H.A.R. Tilaar, *Perubahan Sosial dan Pendidikan*, Jakarta: Grasindo, 2002.
- , *Kekuasaan dan Pendidikan*, Magelang: Indonesiatera, 2003.
- Harun Nasution, *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran*, Bandung: Mizan, cet. V, 1998.
- Hassan Hanafi, *Dirasat Islamiyyah*, Mesir: Maktabah Al-Anjilu, tt.
- , *Min al-Naql ila al-Ibda': al-Naql*, jilid I, Kairo: Dar Quba', 2000.
- Ignas Kleden, *Sikap Ilmiah dan Kritik Kebudayaan*, Jakarta: LP3ES, 1987.
- Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994.
- Jabiri, M. Abid al-, *Takwin al-'Aql al-'Arabi*, Beirut: al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi, 1991.

- , *al-'Aql al-Akhlaqi al-'Arabi: Dirasah Tahliliyyah Naqdiyyah li Nuzum al-Qiyam fi al-Tsaqafah al-'Arabiyyah*, Beirut: Markaz Dirasat al-Wahdah al-'Arabiyyah, 2001.
- , *al-Turats wa al-Hadatsah*, Beirut: al-Markaz al-Tsaqafi al-Arabi, 1991.
- Jalaluddin dan Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangan Pemikirannya*, Jakarta: RajaGrafindo, cet. III, 1994.
- Kailani, Majid Irsan al-, *Falsafat al-Tarbiyah al-Islamiyyah*, Mekah: Maktabah Hadi, 1988.
- , *Tathawwur Ma'fhum al-Nazhariyyat al-Tarbawiyah al-Islamiyyah*, Damaskus: Dar Ibni Katsir, 1987.
- Knight, George R., *Filsafat Pendidikan*, terj. Mahmud Arif, Yogyakarta: Gama Media, 2007.
- Kuntowijoyo, *Muslim Tanpa Masjid*, Bandung: Mizan, 2001.
- M. Amin Abdullah, "Epistemologi Pendidikan Islam: Mempertegas Arah Pendidikan Nilai dalam Visi dan Misi Pendidikan Islam dalam Era Pluralitas Budaya dan Agama", *Makalah Lokakarya IPI fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Kalijaga*, 21 Pebruari 2000.
- , "Kajian Ilmu Kalam di IAIN Menyongsong Perguliran Paradigma Keilmuan Keislaman pada Era Milenium Ketiga", *al-Jami'ah* (No. 65/VI/2000).
- , *Dinamika Islam Kultural*, Bandung: Mizan, 2000.
- Mahjub, Abbas, *Ushul al-Fikr al-Tarbawi fi al-Islam*, Damaskus: Dar Ibni Katsir, 1987.
- Mahmud Arif, *Involusi Pendidikan Islam: Mengurai Problematika dalam Perspektif Historis-Filosofis*, Yogyakarta: Idea Press, 2006.
- Mochtar Buchori, *Ilmu Pendidikan dan Praktek Pendidikan dalam Renungan*, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1994.
- Moeslim Abdurrahman, *Islam Transformatif*, Jakarta: Pustaka Firdaus, cet. III, 1997.
- Moustakas, Clark, *Phenomenological Research Methods*, London: SAGE Publications, 1994.
- Muhaimin, "Filsafat Pendidikan Islam Indonesia: Suatu Kajian Tipologis", Disertasi IAIN Yogyakarta, 2002.

- , *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2003.
- Muhammad Wahyuni Nafis, *Sembilan Jalan untuk Cerdas Emosi dan Cerdas Spiritual*, Jakarta: Hikmah, 2006.
- Mulyadhi Kartanegara, *Mengislamkan Nalar: Sebuah Respons terhadap Modernitas*, Jakarta: Erlangga, 2007.
- Muqowim, "Kecenderungan Kajian Pendidikan Islam di Yogyakarta: Studi atas Skripsi Mahasiswa Jurusan PAI Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Kalijaga tahun 1991-2000", *Jurnal Ilmu Pendidikan Islam (JIPI)* Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Kalijaga, Vol. 3, No. 2, Januari 2002.
- Musa Asy'arie, "Pendidikan Sekolah Kita Antirealitas", *Kompas* (9 Juli 2002).
- Muslih Usa (editor), *Pendidikan Islam di Indonesia: Antara Cita dan Fakta*, Yogyakarta: Tiara Wacana, 1990.
- Nahlawi, Abdurrahman al-, *Ushul al-Tarbiyah al-Islamiyyah wa Asalibuha*, Damaskus: Dar al-Fikr, 1996.
- Nasr, Seyyed Hossein, *Islamic Life and Thought*, Albany: State University of New York Press, 1981.
- Noeng Muhadjir, *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Yogyakarta: Rakesarasin, 1996.
- Paul Suparno, SJ., dkk., *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi*, Yogyakarta: Kanisius, 2002.
- Paul Suparno, SJ., *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, Yogyakarta: Kanisius, 1997.
- Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999.
- Ramayulis, *Ilmu Pendidikan Islam*, Jakarta: Kalam Mulia, cet. III, 2002.
- Ridla, M. Jawwad, *Tiga Aliran Utama Teori Pendidikan Islam*, terj. Mahmud Arif, Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002.
- Sembodo Ardi W., *Kajian Filosofis Pendidikan Barat dan Islam*, Jakarta: Nimas Multima, 2003.
- Suwadi, "Tipologi Pembelajaran Kyai Mlangi: Studi atas Pembelajaran Lima Kyai di Pesantren Mlangi", *Jurnal Pendidikan Agama Islam* Jurusan PAI Fakultas Tarbiyah UIN Sunan Kalijaga, Vol. II, No. 1, 2005.

- Syaibany, Omar M. al-Toumy al-, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung, Jakarta: Bulan Bintang, cet. I, 1979.
- Tim Pokja Akademik UIN Su-Ka, *Kerangka Dasar Keilmuan dan Pengembangan Kurikulum*, Yogyakarta: Pokja Akademik UIN Su-Ka, 2004.
- Usymawi, M. Said al-, *al-'Aql fi al-Islam*, Beirut: al-Intisyar al-'Arabi, 2004.
- Yunahar Ilyas dan Muhammad Azhar (ed.), *Pendidikan dalam Perspektif al-Qur'an*, Yogyakarta: LPPI, 1999.
- Zaenal Abidin Eko Putro, "Menggugat Kembali Pendidikan Agama", *Kompas* (21 April 2003).
- Zuly Qodir, "Dibutuhkan Pendidikan Agama yang Menjiwai", *Kompas* (15 Maret 2003).

*Penulis adalah staf pengajar Fakultas Tarbiyah dan Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta