

ISU-ISU KRITIS DALAM PENDIDIKAN ISLAM MENURUT PERSPEKTIF PEDAGOGIK KRITIS

Tabrani. ZA

Universitas Serambi Mekah Aceh
SCAD Independent
E-mail: tabrani_za@ymail.com

Abstrak

Konseptualisasi dan teorisasi pendidikan Islam sejauh ini terlihat kurang memperhatikan keterlibatannya di dalam proses transformasi sosial. Selain dari itu, pendidikan Islam juga kurang mengembangkan aspek kritis. Referensi terkait dengan pendidikan Islam dari masa klasik sampai saat ini didominasi oleh pendekatan normatif, kurang praktikal pada banyak aspek dan cenderung mengabaikan tingkat diskursif sejarah-empiris. Hingga saat ini, bahkan ide terkait konsep pendidikan Islam yang digemakan oleh para pemikir pendidikan Islam kontemporer tidak menyentuh isu-isu riil terkait kemanusiaan. Hal tersebut dikarenakan tidak ada upaya untuk menarik konsep normatif, ideal dan abstrak kepada aspek empiris dan sosiologis. Ketika konsep pendidikan Islam dihadapkan pada permasalahan sosiologis-empiris, maka pendidikan Islam akan terperangkap di dalam ideologi positivisme yang cenderung melupakan pentingnya aspek kritisisme terhadap realitas sosial. Oleh sebab itu, maka pendidikan Islam semestinya menyeimbangkan antara aspek normatif agama dengan historis.

Kata kunci: *Pendidikan kritis; Pendidikan Islam*

Abstract

Conceptualization and theorization of Islamic education has been less attention to aspects of his involvement in the process of social transformation. In addition, Islamic Education also seems to have developed to the maximum language of language of critique and possibility. Literature related to Islamic education from the past until now tend to be dominated by a normative approach, with little practical in many aspects and ignore the discursive historical-empirical level. Until now, even the idea of the concept of Islamic education promoted by thinkers of contemporary Islamic education has not touched the real issues related to humanitarian issues. There is no attempt to draw normative concepts, ideal and abstract, to the empirical-sociological level. When the concept of Islamic education is faced with the problems of empirical-sociological and just wrestle on normative issues, the Islamic education could be stuck in the ideology of positivism that tend to deny the importance of criticism of social reality. Therefore, Islamic education needs to balance-normative aspects of religious and historical.

Keywords: *Critical pedagogy; Islamic Education*

مستخلص

كان تصور و تنظير التربية الإسلامية أقل اهتمام لجوانب تورطه في عملية التحول الاجتماعي. وبالإضافة إلى ذلك، كانت التربية الإسلامية قد وضعت للغة القصوى من لغة النقد والاحتمال. فأغلب التراث المتعلق بالتعليم الإسلامي من الماضي حتى الآن يهتم إهتماماً كبيراً على المنهج المعياري، وكان تجاهل في كثير من الجوانب مستوى استطرادي التاريخي تجريبي. وحتى الآن، ان فكرة مفهوم التربية الإسلامية عند مفكري التربية الإسلامية المعاصرة هي الترويج لم تمس القضايا الحقيقية المتعلقة بالقضايا الإنسانية. و ليست هناك محاولة لرسم المفاهيم المعيارية و المثالية و المحددية إلى مستوى التجريبية السوسولوجية. فعندما تواجه التربية الإسلامية مشاكل التجريبية-السوسولوجية وتعامل على القضايا المعيارية فقط، فكانت التربية الإسلامية يمكن أن تكون متعلقة بأفكار الوضعية و تنكر أهمية النقد للواقع الاجتماعي. ولذلك، تحتاج التربية الإسلامية لتحقيق التوازن معيارية بالجوانب الدينية والتاريخية.

الكلمات الرئيسية: التربية الحرجة؛ التربية الإسلامية

A. Pendahuluan

Diskursus pendidikan Islam selama ini bernuansa normatif-teologis dengan sedikit mengabaikan dimensi sosio-historis. Meminjam bahasa Thomas Nuh,¹ secara konseptual pendidikan Islam telah menjelma menjadi “*normal science*” yang mapan, *established*, dan bebas dari kritik. Jika pendidikan Islam telah memperluas cakupan diskursusnya, harapan untuk terjadinya *paradigma shift* sulit diwujudkan. Pendidikan Islam yang hanya menekankan dimensi normatif-teologis juga tidak akan banyak berkontribusi dalam pemecahan persoalan empiris-sosiologis dalam masyarakat kontemporer. Oleh karena itu, sentuhan pedagogik kritis sangat diperlukan dalam diskursus pendidikan Islam agar *vocabullary* pendidikan Islam semakin luas, yang mencakup isu-isu sosial kemanusiaan. Dengan menghubungkan dan mendialogkan pendidikan Islam dengan pedagogik kritis diharapkan bisa terwujud apa yang disebut dengan *a living Islamic education*, pendidikan Islam yang hidup yang di dalamnya mengandung muatan “*language of critique*” dan “*language of possibility*”.

B. Pembahasan

1. Pedagogik Kritis: Sebuah Perspektif

Dalam konteks akademik pedagogik kritis disebut dengan “*the new sociology of education*” atau “*critical theory of education*”. Konstruksi pedagogik kritis selalu melibatkan nama pendidik revolusioner, Paule Freire. Henry Giroux mengatakan “I

¹Thomas Nuh, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1970), 104.

associate critical pedagogy with the word of Paulo Freire. And I think that anyone who took up the field, in somewhat, had to begin with him whether they like him or not".² Freire adalah pendidik kritis yang menjadikan pendidikan sebagai media pemberdayaan kaum tertindas melalui pembangunan kesadaran kritis yang dibangun Freire kemudian diteruskan oleh para pendidik kritis lain, antara lain Henry Giroux, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Colin Lankshear, Peter Robert, Jauh Elias, Mansour Fakih dan lain-lain.

Pedagogik kritis memiliki pandangan dasar bahwa *education is politics*.³ Dalam pengertian, semua aktivitas pendidikan pada dasarnya bersifat politis dan punya konsekuensi dan kualitas politis. Dalam konteks kebijakan pendidikan misalnya, selalu membawa implikasi terhadap terakomodasinya kepentingan satu kelompok dan terpinggirkannya kepentingan kelompok yang lain. Dalam konteks pedagogis, cara guru/ mengajar dan pilihan pengetahuan yang diajarkan, semuanya memiliki implikasi politis. Cara guru mengajar memiliki kontribusi dalam membentuk peserta didik menjadi *active* atau *passive beings*. Jika guru bertindak sebagai *narrative teacher*, maka kemungkinan besar peserta didik akan menjadi *passive beings*. Sebab guru akan mendominasi kelas dengan sedikit memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk bertanya dan mengemukakan pendapat.⁴ Jadilah proses pembelajaran sebagai *imposisi* dan orang yang berpengetahuan kepada mereka yang dianggap tidak berpengetahuan. Pengetahuan dianggap instan, dan bukan merupakan konstruksi bersama antara guru dan murid, dosen dan mahasiswa.

Pilihan pengetahuan yang diajarkan juga memiliki kontribusi dalam pembentukan subjektivitas peserta didik. Jurgen Habermas membagi tipe pengetahuan menjadi tiga: pengetahuan teknis, pengetahuan praktis, dan pengetahuan emansipatoris.⁵ Jika pengetahuan teknis yang dipilih untuk diajarkan, maka konsekuensinya pengetahuan akan dipisahkan dari proses pembentukannya dan proses pembelajaran pun mengandaikan adanya guru yang berperan sebagai transmitter pengetahuan, sedangkan murid berperan sebagai konsumen yang pasif.

Posisi seperti ini memungkinkan bagi guru untuk menentukan, mengatur dan mengontrol murid. Jika pengetahuan praktis yang dipilih untuk diajarkan, maka akan

²Henry Giroux, *Border Crossing: A Kultural Workers and the Politics of Education* (New York: Routledge, 1993), 141.

³Paulo Freire, *Politics and Education* (UCLA: UCLA Latin American Center Publications, 1998), 78.

⁴Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum* (Yogyakarta: Kanisius, 1992), 21-22.

⁵Jurgen Habermas, *Knowledge and Human Interest* (Boston: Beacon, 1971), 54.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ *ṢID AL-SYARĪAH*

dapat membantu peserta didik menganalisis kategori-kategori dan asumsi-asumsi yang membentuk realitas. Implikasi model pengetahuan praktis terhadap pendidikan adalah pengetahuan tidak disampaikan lewat *imposisi*, tapi di mediasi lewat dialog. Mereka didorong untuk mengeksplorasi dan mengartikulasikan nilai-nilai mereka sendiri dan memahami serta mengevaluasinya dalam konteks kehidupan sehari-hari. Akan tetapi, model pengetahuan seperti ini gagal untuk mengembangkan suatu bentuk analisis yang memungkinkan peserta didik untuk mengidentifikasi hubungan antara pengetahuan dan kekuasaan, khususnya bagaimana kekuasaan dan ideologi yang dominan memproduksi seperangkat makna, pemahaman-pemahaman, dan praktek-praktek yang mendukung dan melanggengkan dominasi struktural mereka, dan pada saat yang sama mencegah munculnya *critical community*.⁶

Jika pengetahuan *emansipatoris* yang dipilih untuk diajarkan maka akan membantu peserta didik untuk memahami realitas sosial berdasarkan pada relasi dialektis kekuasaan. Argumennya adalah bahwa realitas itu dibentuk oleh kompetisi antar paradigma, di mana masing-masing paradigma membawa agenda, kepentingan, nilai dan ideologi sendiri-sendiri.⁷ Proses belajar, dengan demikian, bertujuan untuk mengkritisi pengetahuan dan mendemistifikasi kepentingan-kepentingan ideologis di balik konstruksi realitas sosial, dan kemudian mengambil tindakan untuk menciptakan formasi realitas yang didasarkan pada prinsip-prinsip demokrasi dan keadilan. Pengetahuan *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.⁸

Penjelasan di atas semakin menegaskan bahwa semua aktivitas pendidikan memiliki konsekuensi dan kualitas politis serta memiliki kontribusi dalam membentuk subjektivitas peserta didik, yaitu cara pandang mereka terhadap dunia. Subjektivitas peserta didik sangat dipengaruhi oleh apa yang terjadi di sekelilingnya, apa yang dibaca dan dipelajari, lingkungan sekolah tempat belajar, lingkungan sosial tempat berinteraksi, lingkungan keluarga tempat tinggal, sistem politik yang mengatur kehidupan publik, media massa dan televisi yang menyuplai informasi publik, dan entitas-entitas lain yang turut membentuk dan mempengaruhi kesadaran individu.

⁶Lihat dalam M. Dimiyati, *Dilema Pendidikan Ilmu Pengetahuan* (Malang: IPTI. 2001), 22.

⁷Sonny A Keraf dan Michael Dua, *Ilmu Pengetahuan Sebuah Tinjauan Filosofis*, (Yogyakarta: Kanisius, 2001), 43.

⁸*Ibid*, 48.

Jika semua aktivitas pendidikan dan pengajaran memiliki konsekuensi dan kualitas politis berarti bahwa pendidikan itu pada dasarnya tidak netral. “*The neutrality of education is one of the fundamental connotations of the naïve vision of education*”.⁹ Sebagaimana pengetahuan yang tidak bisa dipisahkan dari kepentingan, pendidikan pun juga tidak bisa dipisahkan dari kepentingan. Pendidikan selalu didasarkan pada filsafat, teori, konsep dan *worldview* tertentu. Praktek pendidikan tidak bisa dipisahkan dari filsafat dasar yang melandasinya, baik itu filsafat dasar pendidikan praktis-pragmatis, konservatif, liberal, progresif, liberatif, atau idealis.¹⁰ Oleh karena itu, para praktisi pendidikan perlu sekali menyadari bahwa pendidikan tidak bisa dipisahkan dan relasi-relasi antara pengetahuan, kekuasaan dan ideologi.

Pandangan dasar *kedua* pedagogik kritis adalah pendidikan merupakan media untuk membangun kesadaran kritis peserta didik.¹¹ Kesadaran kritis berbeda dengan kesadaran magis yang percaya nasib manusia sudah ditentukan dan manusia tidak bisa mengubah sejarah hidupnya. Kesadaran kritis juga berbeda dengan kesadaran naif yang cenderung melakukan simplifikasi dan individualisasi terhadap masalah tanpa mengaitkannya dengan problem struktural. Padahal problem apapun tidak selalu berkaitan dengan ketidakmampuan individu, tapi juga sangat mungkin disebabkan karena adanya struktur sosial yang tidak adil. Kesadaran kritis adalah kemampuan untuk melihat jantungnya realitas, memahami struktur terdalam dan realitas, mampu menangkap fenomena-fenomena tersembunyi di balik realitas.

Subyek yang berkesadaran kritis disebut *critical conscious being*, bukan sekedar orang yang memiliki kesadaran, atau *prise de conscience*. Semua orang memiliki kesadaran, tapi tidak semua orang mampu melihat kehidupan sosial secara kritis. Semua orang bisa hidup ‘*di*’ dunia, tapi tidak semua orang bisa ‘*bersama*’ di dunia. Kata “*di*” dan “*bersama*” memiliki makna yang berbeda. Hidup ‘*di*’ dunia berarti baru pada tahap survival, sekedar bisa eksis, tapi belum mampu memberikan makna atas eksistensinya sebagai manusia dan belum mampu berpartisipasi aktif dalam proses kreasi dan re-kreasi sejarah kehidupan dunia. Ini pertanda terdegradasinya fakultas kritis manusia. Sebaliknya, manusia yang memiliki kemampuan untuk ‘*bersama*’ dunia telah mampu bertindak sebagai subyek yang hidupnya tidak sekedar untuk survival tapi juga untuk memberikan kontribusi dalam

⁹Paulo Freire and Donaldo P. Macedo, *Literary: Reading the Word and the World* (South Hadley, Mass: Bergin & Carvey Publishers, 1987), 41.

¹⁰*Ibid.*, 43.

¹¹Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury Press, 1995), 192.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ **Ṣ**ĪD AL-SYARĪAH

penciptaan sejarah kehidupan yang lebih baik dan manusiawi. Manusia yang hidup 'bersama' di dunia mampu mentransendensi situasi-batas (*limit-situation*), yaitu kondisi-kondisi sosial yang menghambat perkembangan individu, dan aksi-batas (*limit-action*), yaitu keterbatasan individu untuk melakukan tindakan-tindakan dalam rangka mengatasi *limit-situation*. Kemampuan untuk mentransendensi situasi-batas dan aksi-batas merupakan pertanda adanya kesadaran kritis di dalam diri manusia.¹²

Kesadaran kritis membantu individu untuk tidak terjebak kepada apa yang disebut Herbert Marcuse, *false consciousness*, yaitu *state of mind* yang menerima bentuk masyarakat yang ada sebagai bentuk ideal, normal, dan tak terelakkan.¹³ Jika realitas dipahami sebagai sesuatu yang *on going process* dan tidak pernah sampai pada tahap kesempurnaan, maka proses konstruksi dan rekonstruksi harus selalu dilakukan tanpa pernah berhenti. Dengan bahasa lain, proses demitologisasi terhadap realitas merupakan aktivitas yang dilakukan secara kontinu agar tidak terjebak ke dalam perangkap *false consciousness*.

Kesadaran kritis sangat diperlukan dalam dunia sosial di mana, seiring dengan perkembangan teknologi dan media yang justru memunculkan akal instrumental, nalar kritis masyarakat semakin mengalami degradasi. Globalisasi teknologi dan media memungkinkan kontrol masyarakat tidak dilakukan melalui fisik dan paksaan, tapi dilakukan melalui bentuk-bentuk kontrol yang halus dan canggih sehingga orang tidak sadar bahwa mereka terkontrol dan bahkan beranggapan bahwa kondisi seperti itu normal belaka. Masyarakat kita sekarang ini, misalnya, sulit membedakan antara kebutuhan (*need*) dan keinginan (*want*). Alasan mengapa orang membeli satu produk atau komoditi tertentu bukanlah didasari atas *use values* (nilai guna), tapi didasarkan pada *sign values* (nilai tanda) yang diiklankan secara masif lewat mass media. Jadi, mereka membeli komoditi itu berdasarkan pada prestise, bukan berdasar atas kebutuhan sesungguhnya. Kalau masyarakat membeli komoditas atas dasar *sign values* maka sebenarnya mereka telah tergiring menjadi masyarakat konsumtif.

Proses menumbuhkembangkan kesadaran kritis dapat dilakukan melalui proses edukasi dan pedagogi yang bertumpu pada tiga tahapan, yaitu (a) *naming*, mempertanyakan sesuatu: *what is the problem?*; (b) *reflecting*, proses mencari akar masalah dengan pertanyaan: *why is it happening?*; (c) *acting*, proses mencari

¹²Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man* (Boston: Beacon Press, 1964), 105.

¹³*Ibid.*, 106.

alternatif pemecahan masalah: *what can be done to change the situation?* Tiga tahapan ini merupakan derivasi dan filsafat praksis yang menghubungkan antara (teori dan praktek, refleksi dan aksi).¹⁴

Pertanyaannya adalah: Apakah manusia mampu menjadi *critical conscious being* sehingga dapat *bersama* dunia? Para eksponen pedagogik kritis menaruh keyakinan yang tinggi terhadap manusia untuk menjadi subyek berkesadaran kritis. Ini disebabkan karena filsafat dasar pendidikan kritis didasarkan pada tiga asumsi dasar ini: *pertama*, manusia diyakini memiliki potensi untuk berkembang dan berubah karena memiliki kapasitas berpikir dan *self-reflected* yang memungkinkan untuk belajar; *kedua*, manusia, sebagai makhluk yang tidak sempurna, punya panggilan ontologis dan historis untuk menjadi manusia yang lebih sempurna; *ketiga* manusia, dalam bahasa Cohn Lankshear adalah “makhluk praksis yang hidup secara otentik hanya ketika terlibat dalam transformasi dunia”.¹⁵ Dengan tiga pandangan dasar ini manusia memiliki kemampuan menjadi *critical conscious being*.

Pandangan dasar *ketiga* pedagogik kritis adalah menjadikan institusi pendidikan sebagai *productive force*, bukan sebagai *reproductive force*, sebagaimana yang dikonseptualisasi Samuel Bowles dan Herbert Gintis.¹⁶ Ada perbedaan yang signifikan antara pendidikan sebagai *productive* dan *reproductive force*. Pendidikan sebagai *productive force* berarti pendidikan itu memiliki peran dan tanggung jawab dalam proses mobilitas sosial. Pendidikan memiliki peran dalam mengubah struktur sosial di mana melalui pendidikan individu mampu mentransendensi posisi kelas sosialnya ketika dewasa. Sebaliknya, pendidikan sebagai *reproductive force* berarti menjadikan institusi pendidikan semata-mata untuk melanggengkan struktur sosial yang ada.

Bowles dan Gintis dalam teori korespondensinya lebih jauh menjelaskan keterkaitan antara institusi pendidikan (sekolah) dan ketidakadilan sosial atau antara sekolah dan reproduksi sosial. Argumennya adalah hampir semua kasus menunjukkan, melalui media pendidikan, mayoritas anak-anak dan golongan kelas menengah atas akan masuk ke dalam golongan kelas sosial yang sama ketika mereka

¹⁴Paul V Taylor, *The Texts of Paulo Freire* (Philadelphia: Open University Press, 1994), 227.

¹⁵Cohn Lankshear, “Functional Literacy from a Point of View,” dalam *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren dan Peter Leonard (London and New York: Routledge, 1993), 187.

¹⁶Samuel Bowles dan Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1992), 88.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ *ṢID AL-SYARĪAH*

dewasa, sedangkan anak-anak dan golongan kelas menengah bawah akan tetap menempati posisi kelasnya semula *ketika* dewasa.¹⁷

Hal ini disebabkan karena perbedaan kualitas pendidikan yang mereka dapatkan. Anak-anak kelas menengah atas dengan modal ekonomi yang mereka miliki dapat mengakses pendidikan yang bermutu, baik dan sisi guru, fasilitas belajar, tata kelola sekolah, dan lain sebagainya. Bahkan dengan modal ekonomi yang dimiliki mereka dapat mengikuti berbagai les-les dan kursus yang membantu meningkatkan kualitas akademik mereka. Sebaliknya, anak-anak kelas menengah bawah dengan modal ekonomi yang serba terbatas tidak dapat mengakses pendidikan yang bermutu, apalagi mengikuti les-les tambahan di luar sekolah. Jika pendidikan dibiarkan berjalan seperti ml maka institusi pendidikan mempunyai kontribusi dalam mereproduksi posisi anak didik dan mempertahankan hierarki kelas sosial di masyarakat. Dalam konteks ini pendidikan hanya berfungsi sebagai kekuatan reproduktif, belum menjadi kekuatan produktif yang memungkinkan terjadinya mobilitas kelas sosial melalui media pendidikan.

Henry Giroux¹⁸ mengkritik teori reproduksi yang digagas Samuel Bowles dan Herbert Gintis. Dia mengatakan bahwa teori ini menempatkan institusi pendidikan hanya dalam satu perspektif atau monolitik, seolah-olah pendidikan hanya untuk melayani kepentingan masyarakat dominan dan melanggengkan struktur sosial yang ada. Padahal pendidikan selalu berwajah ganda dapat melayani kepentingan masyarakat dominan dan sekaligus dapat melayani kepentingan masyarakat subordinat. Artinya, pendidikan sebenarnya memiliki kekuatan opresif dan sekaligus liberatif, adaptif dan sekaligus transformatif. Jika institusi pendidikan diyakini memiliki kekuatan liberatif dan transformatif maka Ia dapat didisain, diformulasikan, dan diorientasikan untuk kepentingan perubahan sosial.

Teori korespondensi juga dikritik karena gagal menjelaskan mengapa ada sekelompok masyarakat menengah bawah yang berhasil mentransendensi kelas sosial mereka dengan pendidikan yang mereka dapatkan. Harus diakui memang ada mobilitas kelas sosial, ada kemungkinan transformasi kelas bawah-menengah-atas melalui media pendidikan. Tapi kemungkinan terjadinya mobilitas seperti ini tetap dalam jumlah yang relatif kecil terbatas, dan tidak terlalu signifikan. Struktur atasnya

¹⁷M. Imam Zamroni, *Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat Kecil* (Yogyakarta: Presma UIN Sunan Kalijaga, 2004), 203.

¹⁸Henry A Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (New York: Bergin & Harvey Publishers, 1983), 52.

relatif tetap, tidak berubah. Dengan demikian, yang harus dipertajam dari teori reproduksi adalah bagaimana institusi pendidikan dapat berfungsi sebagai agen untuk memproduksi struktur sosial yang baru dan adil. Dalam bingkai inilah sesungguhnya pendidikan telah ditempatkan sebagai *productive force*.¹⁹

Pandangan dasar *keempat* pedagogik kritis adalah pendidikan perlu diberi muatan *language of critique* dan *language of possibility*.²⁰ *Language of critique* berarti mengembangkan bahasa kritik dalam pendidikan. Bahasa kritik di sini menyangkut pada tiga hal: (a) mengembangkan budaya kritis dalam mempelajari teks, artinya semua teks yang dipelajari ditempatkan di atas meja kritisisme; (b) membangun budaya kritik dalam relasi antar civitas akademika di lingkungan kampus; dan (c) membangun institusi pendidik sebagai media kritis atas realitas sosial, terutama menyangkut semakin praktis-pragmatisnya kecenderungan pendidikan. Sedangkan *language of possibility* berarti mengembangkan bahasa positif dan konstruktif dalam pendidikan.

Di samping melakukan kritik atas teks dan realitas, institusi pendidikan seharusnya juga menawarkan kemungkinan-kemungkinan alternatif dalam melihat persoalan sosial. Dengan bahasa lain, bahasa dekonstruksi dalam pendidikan diikuti dengan bahasa rekonstruksi. Institusi pendidikan tidak sekedar memberikan kritik atas realitas sosial, tapi juga memberikan alternatif pemikiran bagaimana memecahkan masalah dan persoalan yang dikritiknya.

2. Isu-isu Kritis dalam Pendidikan Islam

Dalam pedagogik kritis disebutkan bahwa *education is politics*, yaitu semua aktivitas edukasi dan pedagogi memiliki muatan, konsekuensi dan kualitas politis. Sebab semua aktivitas tersebut mempunyai implikasi terhadap subjektivitas peserta didik, yaitu cara pandang mereka dalam melihat dunia.²¹ Proses edukasi dan pedagogi juga bisa berimplikasi terhadap pembentukan pribadi yang aktif atau pasif. Aspek politis ini kurang mendapat perhatian dalam wacana dan praktek pendidikan Islam. Tidak banyak praktisi pendidikan Islam menyadari hal ini. Guru, dosen, dan para praktisi pendidikan Islam seharusnya menyadari bahwa aktivitas yang mereka lakukan sehari-hari memiliki dampak terhadap subjektivitas peserta didik. Mereka

¹⁹*Ibid.*, 56.

²⁰Henry Giroux, *Border Crossing: A Cultural Workers and the Politics of Education* (New York: Routledge, 1993), 31-35.

²¹Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode* (Yogyakarta: Andi Offset, 1994), 68.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ *ṢID AL-SYARĪAH*

memiliki peran yang signifikan dalam membentuk peserta didik menjadi aktif atau pasif, kritis atau adaptif, memiliki kepercayaan diri yang tinggi atau rendah, dan seterusnya.

Dalam pedagogik kritis, sifat politis pendidikan dapat juga dilihat dan menarik-menarik kepentingan antara idealisme dan *Pragmatisme* pendidikan. Dan perspektif ini kita bisa bertanya apakah pendidikan Islam lebih berperan dalam membentuk kehidupan publik atau justru kehidupan publiklah yang lebih berperan dalam membentuk pendidikan Islam? Bagaimana relasi antara pendidikan Islam dan realitas sosial? Jika relasi antar keduanya bersifat dialektis maka basis pendidikan Islam adalah idealisme.

Jika pendidikan Islam punya peran yang lebih besar dalam membentuk kehidupan publik, maka pendidikan Islam didasarkan pada filsafat idealisme. Namun jika kehidupan publiklah yang justru sangat berperan dalam mempengaruhi pendidikan Islam, maka pendidikan Islam sangat mungkin terjebak kepada nilai-nilai pragmatis dari pada etis-humanistik. Konstruksi pendidikan Islam yang ideal adalah yang didasarkan pada konsep etis-humanistik yang punya kontribusi dalam memperluas ruang-ruang publik yang demokratis dan melahirkan sebuah struktur sosial yang adil guna meningkatkan kualitas kemanusiaan manusia.²² Pendidikan Islam seharusnya mengambil peranan dalam memproduksi dan menciptakan kehidupan publik, bukan sekedar beradaptasi dengan realitas sosial.

Ketika pendidikan Islam bertumpu pada nilai-nilai pragmatis maka kemungkinan melahirkan *insan kamil* yang kritis dan berbudi luhur menjadi tipis, sebab nilai-nilai pragmatis akan melahirkan rasionalitas teknokratik/ instrumental yang lebih menekankan pada konformitas dan adaptasi. Jika nilai-nilai pragmatis yang menjadi basis pendidikan maka proses pedagogis akan lebih banyak diarahkan untuk membantu peserta didik memperoleh tingkat keterampilan kognitif yang tinggi agar dapat menguasai keterampilan-keterampilan teknis yang diperlukan dalam dunia kerja. Orientasi utama pendidikan, dengan demikian, adalah bagaimana peserta didik dapat sukses di tengah kompetisi dunia kerja yang keras. Jadi sukses akademik diukur sejauh mana peserta didik sukses di dunia kerja dan menjadi pekerja yang produktif.²³

²²Nugraha Y.W.S. Usman Bharat, *Hubungan Potensi belajar* (Bandung: Rineka Cipta, 2003), 38.

²³Zakiah Derajat, *Ilmu Pendidikan Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, 1993), 78.

Ukuran keberhasilan dalam pendidikan Islam seharusnya lebih luas dan sekedar indikator-indikator kesuksesan kerja seperti ini, tapi sejauh mana peserta didik mampu menjadi warga negara yang kritis, aktif, dan bertanggung jawab (*critical citizenship*). Orientasi seperti ini dapat diwujudkan jika pendidikan Islam didasarkan pada nilai-nilai etis-humanistik dan pengetahuan yang diajarkan lebih pada pengetahuan emansipatoris daripada teknis dan praktis.

Untuk mengonstruksi pengetahuan emansipatoris dalam pendidikan Islam perlu mempertimbangkan tiga kategori pengetahuan yang dikembangkan Habermas, yaitu teknis, praktis, dan emansipatoris. Tipe *pertama*, karakteristik pengetahuan teknis adalah kontrol kepastian, objektivitas, dan bebas nilai. Tipe *kedua* dalam kategori Habermas adalah pengetahuan praktis yang menggunakan hermeneutik sebagai alat analisis untuk menafsirkan watak dasar realitas.

Model pengetahuan seperti ini membantu peserta didik untuk menganalisa kategori-kategori dan asumsi-asumsi yang membentuk realitas dan bagaimana itu berpengaruh dalam memahami dunia. Kelemahannya adalah model pengetahuan seperti ini gagal untuk mengembangkan suatu bentuk analisis yang memungkinkan peserta didik untuk mengidentifikasi hubungan antara pengetahuan dan kekuasaan, khususnya bagaimana kekuasaan dan ideologi yang dominan memproduksi seperangkat makna, pemahaman-pemahaman, dan praktek-praktek yang mendukung dan melanggengkan dominasi mereka. Tipe *ketiga* adalah pengetahuan emansipatoris, sebuah bentuk pengetahuan yang mengorientasikan peserta didik untuk memahami realitas sosial berdasarkan pada relasi dialektis kekuasaan.²⁴ Proses belajar, dengan demikian, bertujuan untuk mengkritisi pengetahuan dan mendemistifikasi kepentingan-kepentingan ideologis di balik konstruksi pengetahuan.

Pengetahuan yang disampaikan dalam institusi pendidikan Islam bisa menjadi pengetahuan teknis manakala ia dianggap statis tidak bisa dikritik, stabil, dan tidak berubah. Jika pendidikan Islam lebih menekankan pengetahuan praktis maka pengetahuan tidak akan dikaitkan dengan kekuasaan. Jika pengetahuan yang disampaikan dalam pendidikan Islam adalah pengetahuan emansipatoris, maka pengetahuan akan senantiasa dikaitkan dengan kekuasaan. Secara umum, pengetahuan teknis dan praktislah yang selama ini diwariskan dan generasi ke generasi dalam pendidikan Islam.

²⁴Slameto, *Belajar dan Fakta Perkembangan* (Jakarta: Bumi Aksara, 2004), 72.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ *ṢID AL-SYARĪAH*

Ketika pengetahuan teknis dan praktis mendominasi maka sulit terjadi revolusi pengetahuan dalam pendidikan Islam.²⁵ Kenyataan inilah yang bisa digunakan untuk menjawab pertanyaan: “Mengapa diskursus pemikiran Islam sejak abad pertengahan hingga zaman sekarang ini tidak menunjukkan kemajuan yang berarti, padahal semua aspek pengetahuan manusia berkembang secara luar biasa, baik yang berkaitan dengan teori, konsep, pendekatan, dan diskursus?” “Mengapa ada kecenderungan yang kuat untuk mempertahankan “*normal science*” dari pada mendorong terjadinya revolusi pengetahuan dalam diskursus pemikiran Islam?”.

Untuk itulah perlu transformasi pengetahuan dalam pendidikan Islam, dan pengetahuan teknis-praktis ke pengetahuan emansipatoris. Sebab pengetahuan emansipatoris bisa melampaui pandangan mekanis dan pengetahuan teknis dan bergerak melampaui kategori pemahaman (*understanding*) seperti yang dikumandangkan model pengetahuan praktis, agar sampai pada tahap transformasi.²⁶

Dasar untuk menilai pengetahuan dalam pendidikan Islam, dengan demikian, bukanlah apakah ia “salah” atau “benar,” tapi apakah ia “*liberatif*” atau “*opresif*.” Proses pembelajaran yang diarahkan untuk mendesiminasikan model pengetahuan seperti ini harus didesain sedemikian rupa untuk mempromosikan kesadaran kritis dan kebebasan individu.

3. Orientasi Pendidikan Islam: Membangun Kesadaran Kritis

Tujuan pendidikan Islam secara umum diorientasikan untuk membentuk *insan kamil*, *insan kaffah*, dan mampu menjadi khalifah Allah. Konsepsi tujuan seperti ini sebagai konsekuensi dan makna manusia sendiri yang oleh Al-Qur`an diproyeksikan untuk mengabdikan kepada-Nya. Konsep manusia dalam pendidikan Islam mengacu pada pembentukan karakter manusia yang memiliki akhlak mulia, karena Nabi sendiri diutus untuk menyempurnakan akhlak manusia. Orientasi pendidikan Islam yang lebih menekankan pada pembangunan karakter moral peserta didik tidaklah salah, tetapi akan lebih kuat lagi apabila diberi muatan lain yang bersifat historis kritis.

Tujuan pendidikan Islam yang cenderung normatif akan memberikan dampak terhadap pembentukan peserta didik sebagai *religious beings*, tapi tidak sekaligus sebagai *historical beings*. Jika orientasi pendidikan Islam dikembangkan

²⁵Nugraha Y.W.S. Usman Bharat, *Hubungan...*, 41.

²⁶Zamroni, *Paradigma Pendidikan Masa Depan* (Yogyakarta: BIGRAF Publishing, 2000), 90.

pemaknaannya maka peserta didik tidak hanya akan menjadi *religious beings*, tapi juga *historical beings* yang berkesadaran bahwa mereka hidup dalam satu konteks sosial tertentu yang dibentuk oleh beragam dimensi-dimensi kehidupan, seperti gender, ras, agama, politik, etnik, dan budaya.²⁷ Dimensi-dimensi kehidupan yang membentuk *habitus* sosial ini tidak bisa dipisahkan dan nilai dan ideologi. *Habitus* sosial adalah hasil dan pertarungan dan pelbagai macam kepentingan dan ideologi. Ideologi yang dominanlah yang kemudian akan sangat berpengaruh dalam membentuk wajah sosial suatu masyarakat.²⁸

Oleh karena itu, orientasi pendidikan Islam sebaiknya juga menekankan aspek pembangunan kesadaran kritis peserta didik sehingga mereka mampu mengatasi situasi-batas (*limit-situation*) dan aksi-batas (*limit action*) mereka. Subyek yang kritis dalam pendidikan Islam mengandung dimensi politik dan kultural, tidak sekedar “keterampilan berpikir” atau memperoleh tingkal keterampilan kognitif yang tinggi, tanpa mempertimbangkan untuk apa keterampilan berpikir ini dikembangkan.

Orientasi pendidikan Islam yang menempatkan posisi manusia sebagai *religious* dan *historical beings* membantu untuk mengembangkan agensi peserta didik, yaitu “kemampuan manusia untuk membentuk dan mengontrol kehidupan mereka, dan membebaskan diri mereka dan penindasan kekuasaan”.²⁹ Peserta didik sebagai agen adalah seseorang yang berkesadaran (*conscioun being*), bukan sekedar orang yang punya kesadaran, atau *prise a conscience*, yang mampu menghindari pemahaman yang simplistik terhadap *habitus* sosial, dan mampu memahami dunia sekeliling melalui *dekodifikasi*, *problematisasi* dan *transformasi*. Ini adalah tipikal manusia yang berkesadaran kritis, yang bisa membedakan antara yang natural dan yang kultural (*socially constructed*) dan menganggap bahwa dunia bukan sebagai sesuatu yang “*given*”, sebagai dunia yang secara dinamis berada dalam proses “menjadi”. Manusia yang berkesadaran kritis mampu untuk tidak terjebak *false consciousness*, yaitu anggapan bahwa realitas yang ada sesuatu yang ideal normal dan tidak bisa di rubah. Orang dengan tingkat kesadaran ini mampu mendemitologisasi realitas d berpartisipasi dalam penciptaan sejarah manusia.

²⁷*Ibid.*, 92.

²⁸Abuddin Nata, *Rekonstruksi Pendidikan Islam* (Jakarta: Rajawali Press, 2009), 34.

²⁹Joe Kincheloe, *Critical Pedagogy* (New York: Peter Lang, 2005), 2.

4. Pendidikan Islam sebagai Productive Force

Konseptualisasi dan teorisasi pendidikan Islam selama ini kurang memperhatikan aspek keterlibatannya dalam proses transformasi sosial. Jika pedagogik kritis dicangkokkan ke dalam pendidikan Islam maka pertanyaan yang menarik untuk diajukan adalah “Apakah pendidikan Islam selama ini menjadi *productive* atau *reproductive force*? Apakah pendidikan Islam selama ini menjadi media mobilitas kelas sosial atau justru menjadi media reproduksi sosial.

Teori korespondensi yang dikembangkan oleh Samuel Bowles dan Herbert Gintis, sebagaimana yang telah didiskusikan di atas, dapat membantu dalam menjawab pertanyaan di atas. Inti dan teori korespondensi adalah bahwa institusi pendidikan selama ini cenderung menjadi kekuatan reproduktif daripada produktif. Karena pendidikan tidak menjadi media bagi kelas menengah bawah untuk dapat mentransendensi posisi kelas sosialnya ketika dewasa. Bagaimana dengan institusi-institusi pendidikan Islam, seperti madrasah, pesantren, sekolah Islam, dan perguruan tinggi Islam negeri dan swasta, apakah telah menjadi *productive* atau *reproductive force*?³⁰

Tampaknya pendidikan Islam secara umum lebih menjadi kekuatan reproduktif, sebagaimana yang terjadi secara umum dalam pendidikan di Indonesia. Fakta menunjukkan adanya disparitas yang tinggi dalam soal kualitas antara lembaga pendidikan Islam dan non Islam dan antar lembaga pendidikan Islam sendiri. Secara umum institusi-institusi pendidikan Islam kurang kompetitif dibandingkan dengan yang lain. Madrasah, misalnya, mayoritas masih pada tahap pertumbuhan dan perkembangan, belum masuk pada fase akselerasi, meskipun secara usia sudah cukup tua. Upaya untuk meningkatkan kualitas madrasah bukannya tidak ada, tapi belum menampakkan hasil yang memadai. Karena madrasah memiliki masalah yang cukup kompleks, mulai dari inputnya yang kurang kompetitif dan selektif, kualifikasi dan kompetensi guru yang belum memenuhi standar undang-undang, fasilitas belajar yang kurang memadai, dan lain sebagainya.

Sedangkan dalam level perguruan tinggi Islam, baik STAIN, IAIN, UIN, PTIS, kurang lebih sama, mayoritas belum sampai pada fase akselerasi tapi baru pada fase pertumbuhan dan perkembangan. Tidak mengherankan jika belum ada satu pun perguruan tinggi Islam yang masuk jajaran sepuluh besar perguruan tinggi

³⁰Imam Tholkhah dan Ahmad Barizi, *Membuka Jendela Pendidikan; Mengurai Akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam* (Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2004), 10-11.

terbaik di Indonesia, apalagi masuk kategori *world class university*.³¹ Persoalan mendasarnya sama, input yang kurang kompetitif dan selektif, kualifikasi dan kompetensi dosen yang belum memenuhi standar undang-undang, dan fasilitas belajar yang kurang memadai.

Persepsi umum mengatakan bahwa kualitas pendidikan di Indonesia lebih banyak ditentukan oleh kepandaian dan modal ekonomi. Semakin besar modal kapital yang tersedia semakin besar peluang untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas. Sebaliknya, semakin sedikit dana yang dimiliki semakin kecil peluang untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas. Pendidikan Islam sebenarnya sangat potensial untuk menjadi kekuatan produktif, sebab mayoritas input di institusi-institusi pendidikan Islam berasal dari kelas menengah bawah. Institusi-institusi pendidikan Islam harus mampu membongkar mitos bahwa pendidikan yang berkualitas identik selalu berbiaya mahal. Jika pendidikan Islam mampu memberikan pendidikan yang berkualitas, namun tetap mampu diakses oleh masyarakat pedesaan maka sebenarnya pendidikan Islam telah berfungsi sebagai kekuatan produktif, sebab pendidikan yang berkualitas akan bisa mentransendensi kelas sosial masyarakat pedesaan. Kesadaran transformatif seperti ini seharusnya dimiliki oleh para pengambil kebijakan dan praktisi pendidikan Islam.

5. Language of Critique and Possibility dalam Pendidikan Islam

Pendidikan Islam tampaknya juga belum mengembangkan secara maksimal *language of critique* and *language of possibility*. Tradisi kritik belum menjadi budaya dalam praktek pendidikan Islam, apalagi menawarkan gagasan-gagasan alternatif dalam memecahkan masalah-masalah sosial kemasyarakatan. Ketika dua hal tersebut hilang dan pendidikan Islam maka institusi ini tidak mampu untuk menjawab persoalan-persoalan empiris-sosiologis dan bahkan ada kemungkinan terjebak pada ideologi positivisme yang cenderung menafikan anti penting kritik atas realitas sosial.

Di bawah kekuasaan positivisme, pendidikan Islam bisa berhenti aktivitasnya dalam mengonstruksi *language of critique*, yaitu sebagai media kritik terhadap realitas sosial.³² Jika ini terjadi, pendidikan Islam disangsikan punya peran yang signifikan dalam membentuk kehidupan publik, politik, dan kultural serta

³¹*Ibid.*, 13.

³²Muzaiyyin Arifin, *Kapita Selekta Pendidikan Islam* (Jakarta: PT. Bumi Aksara, 2003), 27.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQ *ṢID* AL-SYARĪAH

menyiapkan dan melegitimasi bentuk-bentuk tertentu kehidupan sosial. Ketika *language of critique* hilang dan konsep pendidikan Islam, maka sulit kiranya menjawab pertanyaan-pertanyaan “Mengapa Madrasah yang sudah berusia lebih dan setengah abad tetap tidak mampu menjadi “pembebas bagi peserta didiknya, terbukti dan kualitas pendidikannya yang memprihatinkan? Mengapa pendidikan Islam yang berkualitas dan unggul hanya melayani kepentingan satu kelompok tertentu dan tidak yang lain?”³³ Ketidakmampuan dalam merespons dan menjawab pertanyaan-pertanyaan ini sangat mungkin terjadi karena di bawah rezim positivisme pendidikan Islam telah kehilangan nalar kritisnya akibat hilangnya *language of critique*. Jika *language of critique* telah hilang maka kemungkinan pendidikan Islam juga tidak mampu menawarkan *language of possibility*, yaitu kemungkinan-kemungkinan dikembangkannya wilayah publik (*public sphere*) yang demokratis melalui media pendidikan Islam.

Language of critique tampaknya perlu dihidupkan dalam diskursus pendidikan Islam. Jika *vocabulary* ini telah menjadi bagian dan pendidikan Islam, maka pendidikan Islam bisa diposisikan sebagai kritik ideologi yang punya kekuatan aktif dan potensi untuk melakukan kritik sosial dan membangun pandangan yang kritis terhadap dunia, bukan sebagai pemelihara status quo, sebagaimana “yang terjadi pada institusi pendidikan Islam di masa klasik.³⁴ Jika diposisikan sebagai ideologi kritik, pendidikan Islam punya kekuatan untuk mendefinisikan, memproduksi, menantang dan mengubah *habitus* sosial.

Untuk mengembangkan tradisi kritik dan *language of possibility* maka proses pedagogis dalam pendidikan Islam harus menghindari apa yang telah dilakukan di masa lalu yang cenderung lebih mengedepankan cara yang tidak dialogis, karena proses pembelajaran menekankan pada transmisi informasi, hafalan, dan repetisi. Mendengar, menghafal, dan mengulang adalah metode yang banyak dipakai dalam proses pembelajaran di Madrasah di masa lalu. Proses pedagogis seperti ini membuat peserta didik menjadi subyek yang pasif, sedangkan guru menjadi subyek yang aktif karena mereka bertindak sebagai transmisi pengetahuan, tradisi, dan dogma. Proses pedagogis yang non-dialogis dan lebih cenderung ke indoktrinasi seperti ini masih terus ditradisikan dalam pendidikan Islam hingga sekarang. Tidak mengherankan

³³*Ibid.* 29.

³⁴Lihat, Aziz Talbani, *Pedagogy, “Power, and Discourse: Transformation of Islamic Education,”* in *Comparative Education Review*, 40 (1), 66-82; Khahl A Totah, *The Contribution of the Arabs to Education* (New York: Teachers College, Columbia University, 1926), 54-59

jika belum terjadi *paradigm shift* dalam kajian keislaman selama ini. Produk keilmuan Islam di masa lalu saat ini cenderung menjadi '*normal science*' (dalam pengertian Kuhn) yang mapan dan tidak berubah. Akibatnya, dalam studi keislaman kita lebih banyak menemukan 'konteks justifikasi' daripada 'konteks penemuan'.³⁵

Proses pedagogis di institusi-institusi pendidikan Islam harus lebih mengedepankan dialog daripada indoktrinasi. Metodologi yang ditawarkan pendidikan kritis tampaknya relevan untuk dipertimbangkan. Ada tiga prinsip pendidikan kritis yang relevan untuk dicangkokkan ke dalam pendidikan Islam.³⁶ *Pertama*, semua gagasan, konsep, teori, dan pemikiran tidak lahir dalam ruang vacuum. Prinsip ini seharusnya juga bisa diberlakukan dalam konteks keilmuan Islam. Semua produk keilmuan Islam klasik, misalnya, harus diletakkan dalam konteks semestinya. Produk tersebut tidak lahir dalam ruang vakum, tapi dalam satu *setting* sosial tertentu untuk merespons persoalan sosial keagamaan di masa itu. Memahami produk klasik, dengan demikian, harus memperhatikan konteks sosio-historis produk tersebut dilahirkan. Produk tersebut bisa kompatibel dan bisa tidak kompatibel kalau dihadapkan pada situasi kekinian.

Kedua, kegiatan ilmiah seharusnya memproduksi, mengaplikasikan dan mengkritik teori/konsep sebelumnya, bukan sekedar mereproduksi. Proses pedagogis dalam pendidikan Islam juga termasuk kegiatan ilmiah, dan oleh karena itu, seharusnya mengembangkan dan memproduksi keilmuan Islam yang ban sesuai dengan tantangan zaman. Jika proses pedagogis dalam pendidikan Islam diletakkan dalam kerangka kegiatan ilmiah maka prosesnya tidak sekedar mengonfirmasi dan mereproduksi tradisi Islam klasik tapi juga merevisi dan memperbaharunya sesuai dengan situasi kontemporer. *Ketiga*, teori, gagasan, konsep, prinsip, formula, dan prinsip-prinsip apapun dalam kegiatan ilmiah haruslah terbuka untuk dipertanyakan, dikritik, dan diuji. Penemuan-penemuan keilmuan dalam tradisi keislaman klasik seharusnya juga terbuka ditaruh di atas meja kritisisme untuk dipertanyakan, dikritik, dan diuji. Tidak ada kebenaran mutlak dalam tradisi Islam historis, sebab semua di konstruksi oleh manusia melalui medium bahasa. Proses pedagogis seperti ini akan membantu dalam mengembangkan tradisi kritik dan *language of possibility* di dalam praktek pendidikan Islam.³⁷

³⁵Abuddin Nata, *Rekonstruksi...*, 37.

³⁶*Ibid.*, 49.

³⁷A. Susanto, *Pemikiran Pendidikan Islam* (Jakarta: Amzah, 2009), 1.

C. Penutup

Untuk mengembangkan isu-isu kritis dalam pendidikan Islam melalui perspektif pedagogik kritis perlu diperhatikan lebih serius. Literatur-literatur yang berkaitan dengan pendidikan Islam dari dulu hingga sekarang cenderung didominasi oleh pendekatan normatif, dengan sedikit banyak mengabaikan diskursif praktisnya di tingkat historis-empiris. Hingga saat ini pun gagasan dari konsep pendidikan Islam yang diusung oleh pemikir pendidikan Islam kontemporer, seperti Naquib al-Attas, Hasan Langgulung, HM Arifin, dan Arifin H. Mazayyin dan lain-lain tidak menyentuh masalah riil yang berkaitan dengan persoalan kemanusiaan. Tidak ada upaya untuk menarik ke bumi konsep-konsep normatif, ideal, dan abstrak, ke tingkat empiris-sosiologis.

Tujuan, isi, dan metode tidak merefleksikan perlunya meningkatkan kapasitas kritis peserta didik yang diperlukan untuk mentransendensi situasi-batas mereka. Pemaknaan seperti ini mengindikasikan secara jelas bahwa konsep pendidikan Islam cenderung lebih dominan nuansa normatifnya, dan sedikit banyak mengabaikan diskursif di wilayah empiris-kontekstual. Dalam konteks inilah perlu untuk melakukan konseptualisasi pendidikan Islam melalui pendidikan kritis.

Ketika konsep pendidikan Islam tidak dihadapkan pada persoalan-persoalan empiris-sosiologis dan hanya bergulat pada persoalan normatif maka pendidikan Islam bisa terjebak pada ideologi positivisme yang cenderung menafikan arti penting kritik atas realitas sosial. Di bawah kekuasaan positivisme, pendidikan Islam bisa berhenti aktivitasnya dalam mengonstruksi *language of critique*, yaitu sebagai media kritik terhadap realitas sosial. Jika ini terjadi, pendidikan Islam disangsikan punya peran yang signifikan dalam membentuk kehidupan publik, politik, dan kultural serta menyiapkan dan melegitimasi bentuk-bentuk tertentu kehidupan sosial.

Jika *language of critique* telah hilang maka kemungkinan pendidikan Islam juga tidak mampu menawarkan *language of possibility*, yaitu kemungkinan-kemungkinan dikembangkannya wilayah publik (*public sphere*) yang demokratis melalui media pendidikan Islam. *Language of critique* dan *language of possibility* perlu dihidupkan agar pendidikan Islam bisa diposisikan sebagai kritik ideologi yang punya kekuatan aktif dan potensi untuk melakukan kritik sosial dan membangun pandangan yang kritis terhadap dunia, bukan sebagai pemelihara status quo, sebagaimana yang terjadi pada Madrasah di masa klasik. Jika diposisikan sebagai

ideologi kritik, pendidikan Islam punya kekuatan untuk mendefinisikan, memproduksi, menantang dan mengubah *habitus* sosial.

Pendidikan Islam perlu menyeimbangkan antara aspek religius-normatif dan historisitas peserta didik. Praktek pendidikan Islam sebaiknya juga menekankan pengembangan kesadaran kritis peserta didik sehingga mampu mengenali, memahami, dan mentransformasi realitas eksistensial mereka dan mampu mengatasi situasi-batas (*limit-situation*) dan aksi-batas (*limit action*) mereka. Situasi-batas adalah situasi sosial yang menghambat atau kurang memberikan ruang bagi peserta didik untuk berkembang dan memaksimalkan potensi kemanusiaan mereka. Aksi-batas adalah keterbatasan peserta didik untuk melakukan tindakan-tindakan dalam rangka melampaui situasi-batas mereka. Proses edukasi dan pedagogi dalam pendidikan Islam adalah proses untuk membantu peserta didik mentransendensi situasi-batas dan aksi-batas mereka.

Dalam rangka mengimbangi kecenderungannya yang normatif, filsafat dasar pendidikan kritis tentang manusia tampaknya relevan untuk dicangkokkan ke dalam teori pendidikan Islam. Manusia, selain berdimensi religius-normatif, seharusnya juga dipandang sebagai (a) makhluk yang diyakini punya kapasitas untuk berkembang dan berubah karena punya potensi untuk belajar, dan dibekali dengan kapasitas berpikir dan *self-reflection*; (b) makhluk praksis yang hidup secara otentik hanya ketika terlibat dalam transformasi dunia; dan (c) makhluk yang tidak sempurna dan punya panggilan ontologis dan historis untuk menjadi manusia yang lebih sempurna.

DAFTAR PUSTAKA

- A. Totah, Khahl. *The Contribution of the Arabs to Education*. New York: Teachers College, Colombia University, 1926.
- Arifin, Muzaiyyin. *Kapita Selektta Pendidikan Islam*. Jakarta: PT. Bumi Aksara, 2003.
- Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum*. Yogyakarta: Kanisius, 1992.
- Barnadib, Imam. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*. Yogyakarta: Andi Ofset, 1994.
- Bowles, Samuel dan Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Boks, 1992.

BATAS USIA NAFKAH ANAK BERDASARKAN MAQŪSID AL-SYARĪAH

- Derajat, Zakiah. *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Bulan Bintang, 1993.
- Dimiyati, M. *Dilema Pendidikan Ilmu Pengetahuan*. Malang: IPTI, 2001.
- Freire, Paulo and Macedo, Donald P. *Literary: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass: Bergin & Carvey Publishers, 1987.
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press, 1995
- _____. *Politics and Education*. UCLA: UCLA Latin American Center Publications, 1998.
- Giroux, Henry. *Border Crossing: A Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1993.
- _____. *Border Crossing: A Kultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1993.
- _____. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Harvey Publishers, 1983.
- Habermas, Jurgen. *Knowledge and Human Interest*. Boston: Beacon, 1971.
- Imam Zamroni, M. *Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat Kecil*. Yogyakarta: Presma UIN Sunan Kalijaga, 2004.
- Keraf, Sonny A. dan Dua, Michael. *Ilmu Pengetahuan Sebuah Tinjauan Filosofis*. Yogyakarta: Kanisius, 2001.
- Kincheloe, Joe. *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2005.
- Lankshear, Cohn. "Functional Literacy from a Point of View," dalam Pets McLaren dan Peter Leonard (ed), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London and New York: Routledge, 1993.
- Marcuse, Herbert. *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press, 1964.
- Nata, Abuddin. *Rekonstruksi Pendidikan Islam*. Jakarta: Rajawali Press, 2009.
- Nuh, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Slameto, *Belajar dan Fakta Perkembangan*. Jakarta: Bumi Aksara, 2004.
- Susanto, A. *Pemikiran Pendidikan Islam*. Jakarta: Amzah, 2009.
- Tholkhah, Imam dan Barizi, Ahmad. *Membuka Jendela Pendidikan; Mengurai Akar Tradisi dan Integrasi Keilmuan Pendidikan Islam*. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2004.

Marwan

V. Taylor, Paul. *The Texts of Paulo Freire*. Philadelphia: Open University Press, 1994.

Y.W.S. Usman Bharat, Nugaan. *Hubungan Potensi belajar*. Bandung: Rineka Cipta, 2003.

Zamroni, *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: BIGRAF Publishing, 2000.