

JURNAL

MLANGI

MEDIA PEMIKIRAN DAN BUDAYA PESANTREN

PENDIDIKAN KARAKTER:
SOLUSI ATAU PROBLEM?

PENDIDIKAN KARAKTER:
MEDAN PERTARUNGAN
HEGEMONI GLOBAL

PENDIDIKAN KARAKTER:
KONTRIBUSI PESANTREN

REVIEW KITAB-BUKU:
REVITALISASI MAQASHID
AL MUWAFQAT

MASJID JAMI' MLANGI

Pesantren DAN PENDIDIKAN KARAKTER BANGSA

Volume I No. 1 April-Juni 2013



contents.

Contents

Editorial 4

Riset Utama

- Pendidikan Karakter : 9 Solusi atau Problem?
22 Medan Pertarungan
Hegemoni Nilai dan Ideologi Global
40 Potret Pendidikan Karakter Nasional
dan Kontribusi Pesantren

Artikel Utama

- 58 Indonesia 2045,
Implikasi bagi Pengelola Guru
73 Pendidikan Karakter Berbasis Budaya
79 Pendidikan: Antara Ta'dib, Ta'lim, dan Tarbiyyah
(Pandangan Naquib Al-Attas)

Kolom

- 88 Pendidikan sebagai Basis Stra-
tegi Kebudayaan
93 Pendidikan sebagai Proses Humanisasi

Esai Lepas

- 95 Peran Pesantren dalam Memandirikan Anak
101 Agama dan Filsafat
di Zaman Islam Klasik

Pesantren dan
Pendidikan
Karakter Bangsa

Esai Budaya dan Sastra

115 Mengetahui Adab Jahili

123 Puisi-puisi

Review Kitab-Buku

Review Kitab : 124 Al Muwaffaqot

Review Buku : 133 Al Maqoshid untuk Pemula

Panorama Global

137 Kenapa Indonesia Tidak Bisa Menjadi Model untuk Jazirah Arab?

Apresiasi Tokoh

KH. Hasyim Asy'ary : 141 Dari Pesantren untuk Nusantara

KH. Ahmad Dahlan : 151 Pelopor Gerakan Pembaharuan Pendidikan

Aswaja Bergerak

156 Tantangan & Peluang Strategis Aswaja

Pesantren dan Pendidikan Karakter Bangsa: Menuju Pribadi Insan Kamil dan Keadaban Publik

*Assalamu'alaikum war-rohmah wal-barokah.
Innama bu'itsu liutammima makarimal akhlaq,
Kanjeng Nabi Muhammad saw
Al-akhlaq Fauqol-ilmi, Al-hikmah*

Rasa syukur tak terkira wajib kami panjatkan kehadiran Gusti Alloh swt, yang telah menganugerahkan rohmat dan *fadhal*-Nya kepada kami, sehingga memungkinkan edisi Perdana jurnal Mlangi ini dapat hadir. Kami berdoa, semoga apa yang ada dalam Jurnal ini menjadi ilmu dan pengetahuan yang bermanfaat, yang menyelamatkan kita semua.

Sidang pembaca yang terhormat, mengakumulasi pengetahuan, mengembangkan, mengamalkan, dan menuliskannya merupa-

kan satu siklus tak terpisahkan dalam institusi pendidikan. Tulisan dan ilmu, bagi Imam Ghozali, seperti kuda dan tali kekangnya. Selama apapun kuda dilatih, sejinak apapun kuda dididik, jika tidak diikat oleh tali kekang,



Struktur Pengelola

JURNAL
MLANGI
MEDIA PEMERIN DAN BUDAYA PESANTREN

Penerbit

Pesantren "Pelajar
Mahasiswa" Aswaja
Nusantara
Mlangi Yogyakarta

Penanggung Jawab

Pimpinan Pesantren

Editor in chief

Muhammad Mustafid

Dewan Redaksi

Ahmad Sidqi
Ali Rohmat
Ali Nazilatul Furqon

Bayu Soetrisno

Budi Ariyanto
Imam Wahyuddin
M. Sukron
Mustaghfiroh Rahayu
Muhammad Hilal
Syauqi Futaqi

Staf Redaksi

Ahmad Syafi'i
Joko W
Muhammad Azzam
M Ihsan Fajari

Manajer Keuangan

Dina Qoyyimah

Manager Marketing dan Iklan

Mu'minah

Fotografer

Budi Ariyanto

Lay Out dan Design

Muhammad Alif

Produksi

Erdy Syifa'ur Rohman

Distribusi

Zaenul Muttaqin
Fahrudin

Alamat Redaksi

PP Aswaja Nusantara
Mlangi Nogotirto GMP
Sleman Yogyakarta
Telp 0274-625843
CP 08156866002
Email:
jurnalmlangi@yahoo.com
Website:
www.aswajanusantara.com

akan memungkinkan lari dan kemudian hilang tak berbekas. Begitu juga ilmu dan pengetahuan, agar bisa bertahan, berkembang, akumulatif, dan bermanfaat untuk publik serta masa depan, niscaya harus dituliskan.

Dalam konteks itulah, Jurnal ini diterbitkan. Jurnal ini diharapkan menjadi arena atau medan untuk mengembangkan gagasan-gagasan transformatif, merefleksikan pengalaman, mengapresiasi pemikiran, yang terkait dengan kebu-dayaan dan pemikiran pesantren.

Pesantren adalah *kampung peradaban*, yang menyimpan khasanah nyaris tak terbatas ilmu dan pengalaman yang berusia ratusan tahun,

Dalam perbincangan, selain nama Jurnal Mlangi, juga muncul berbagai alternatif, seperti Jurnal Khatulistiwa, Jurnal Tali Jagad, Jurnal Taswirul Afkar, Jurnal Pesantren, dan lainnya. Namun setelah dikaji melalui berbagai pertimbangan, akhirnya nama Jurnal Mlangi dipilih.

Dalam edisi perdana ini kami mengambil “Pesantren dan Pendidikan Karakter Bangsa” sebagai tema utama. Pertimbangannya adalah isu ini begitu penting dan strategis serta masih dalam perbincangan publik. Pendidikan karakter sendiri sebenarnya sudah cukup lama menjadi diskursus pendidikan. Di Barat, secara his-



yang jika dieksplisitkan akan bermanfaat bagi masyarakat dan bangsa.

Jurnal ini diberi nama dengan Jurnal Mlangi. Pilihan ini sebagai bentuk *ikroman wata'dhiman* sekaligus ekspresi *tasyakkur* terhadap bumi di mana kami berpijak. Mlangi merupakan tempat di mana lebih dari 15 pesantren berproses dalam satu kampung, untuk memberi kontribusi pada masyarakat dan bangsa, serta dunia. Kami berharap dengan pilihan nama ini, Jurnal ini mendapatkan limpahan berkah, sehingga bisa *istiqomah* dan mampu memberikan perspektif yang lebih transformatif. *Allohumma amin.*

toris, pendidikan karakter memiliki akar-akar panjang seiring dinamika perkembangan kondisi sosial masyarakatnya. Dalam tradisi Islam, pendidikan karakter, yang secara populer disebut dengan pendidikan akhlak, memiliki akar lebih panjang lagi, bahkan seumur datangnya agama samawi terakhir ini. Dalam sebuah hadits, kanjeng Nabi Muhammad saw secara tegas menyebutkan bahwa dirinya diutus untuk menyempurnakan akhlak (karakter) nan luhur. Sementara itu, di jagad pendidikan nasional, pendidikan karakter baru saja dijadikan satu satu kebijakan pendidikan nasional.

Sebagaimana diketahui, pendidikan karakter, di samping pendidikan usia dini dan pendidikan berbasis ICT, telah dicanangkan sebagai benchmark tiga kebijakan pokok mendiknas Muhammad Nuh. Jika kita lihat latar belakang-nya, nampak bahwa kebijakan pendidikan karakter didisain sebagai respons strategis terhadap maraknya tata-laku kemasyarakatan dan pemerintahan yang semakin menyimpang dari nilai nilai akhlakul karimah.

Korupsi, untuk menyebut sebagai contoh, menjaral dari semua tingkatan pemerintahan, menelusup dari ruang profan (duniawi) hingga ruang sakral. Proyek percetakan kitab suci Al Qur'an pun bahkan menjadi arena korupsi. Belum lagi maraknya mafia peradilan (jual beli hukum), politik yang penuh dengan riswah, merebaknya kekerasan sehingga darah (nyawa) seolah tidak ada harganya, kepemimpinan yang dipegang orang-orang tak berpengetahuan dan berakhlak, lingkungan yang rusak, perampokan sumber daya alam, dan lain sebagainya. Inilah salah satu latar belakang lahirnya kebijakan pendidikan karakter dan kurikulum 2013.

Namun demikian, apa filosofi, paradigma, konsep, muatan isi, instrumen, hingga strategi implementasinya, hingga saat ini masih kabur, samar, dan gelap.

Pada sisi lain, pendidikan karakter dalam dirinya memiliki muatan nilai, substansi, dan relevansi yang sungguh penting dalam pendidikan. Pendidikan karakter, meskipun aneka konsep menyelimutinya, kesemuanya memiliki benang merah, yakni pendidikan yang berorientasi pembentukan karakter, akhlak, watak, tabiat, dan sikap yang mulia dan kuat. Menilik per definisi dalam literatur pendidikan, spirit pendidikan karakter sejalan dengan misi strategis kenabian saw yang secara eksplisit dideklarasikan sebagai misi penyempurnaan akhlakul karimah.

Dengan melihat secara sekilas titik singgung ini, sudah barang tentu irisan dengan dunia pesantren amat jelas dan kuat. Di mana pun, pendidikan akhlak menjadi salah satu

materi pokok dalam *dirosah islamiah ala* pesantren. Puncak keilmuan ala pesantren pada akhirnya juga di tasawwuf, pendidikan akhlak batiniah tingkat tertinggi. Dalam tradisi ini, ajaran, kajian, dan telaah yang mendalam melimpah ruah.

Berbagai ayat dan hadits bertaburan pujian yang memposisikan bertapa tinggi dan penting-nya akhlak. Derajat yang agung di akherat, kedudukan yang tinggi dan mulia, seperti disabdakannya saw, bisa dicapai dengan keluhuran akhlak, meskipun *dho'iful ibadah*. Sahabat Anas bin Malik menyebutkan bahwa sekalipun cendekiawan dan ahli ibadah, jika budi pekertinya buruk dan tercela, akan jatuh pada derajat yang hinda dan



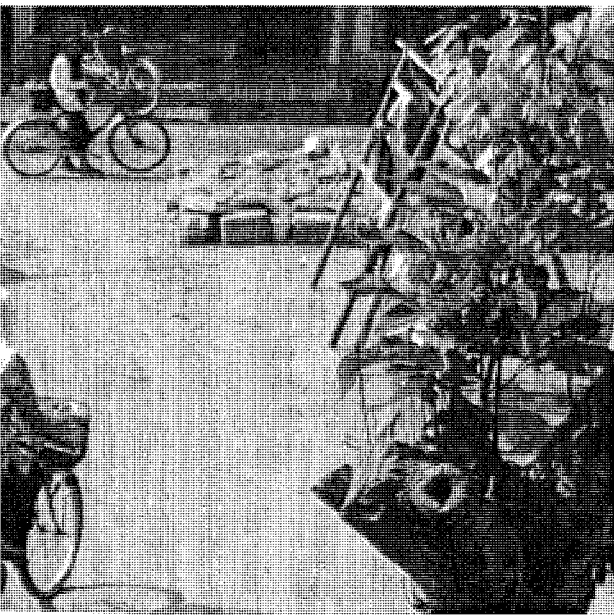
rendah. Imam Fudhail secara *cynical* lebih memilih bersahabat dengan orang fasiq namun berbudi luhur tinimbang dengan intelektual dan ahli ibadah namun rusak dan bejat budi pekertinya.

Hanya saja, sebagaimana dalam konteks problem pendidikan nasional, konsepsi pendidikan karakter berbasis nilai dan ajaran pesantren, yang jika dilihat secara selintas amat kaya dan kompleks, belum diformulasikan dengan sistematis dan programatis, sehingga belum operasional jika diimplemen-

tasikan dalam berbagai institusi pendidikan modern.

Pendidikan karakter di pesantren, jika dilihat dari sisi kurikulum, masih konvensional, berbasis pada kitab, belum dijabarkan dalam kurikulum dan silabus, serta sistem evaluasi yang terukur.

Hanya saja, problemnya tidaklah sederhana paparan di atas. Sekalipun kita sepakat pentingnya pendidikan karakter, akan tetapi kita akan dihadapkan oleh persoalan yang lebih rumit dan kompleks. Pendidikan, seperti dimaklumi bersama, bukanlah ruang yang bebas nilai, ideologi, dan kepentingan. Banyak pemikir meyakini bahwa pendidikan adalah bagian dari *strategic geopolitics* yang berfungsi



mengkonsolidasikan kesadaran, memberikan legitimasi kebijakan, instrumen hegemoni, dan bagian tak terpisahkan dari pasar. Begitupun dalam konteks pendidikan karakter. Karakter apa saja yang hendak diinternalisasikan, lewat model pembelajaran apa, merupakan contoh betapa pendidikan karakter juga masuk dalam arena kontestasi dan negosiasi pasar dan kekuasaan.

Kritisisme semakin penting untuk dibangun jika melihat *resources* pendidikan karakter sebagian besar berasal dari literatur Barat.

Sementara, basis pendidikan yang dikembangkan di Barat bersumber pada *world-view* (*welstanchuung*), filsafat, pemikiran, konteks sosial, dan kebudayaan yang khas, seperti *liberte*, *egalite*, dan *fraternite*. Di level *life-skill* juga ditumbuhkan nilai-nilai yang tidak selalu kompatibel dengan tradisi budaya nusantara seperti nilai eksploratif, yang diajarkan pada anak sejak dini, bahwa dunia bisa dipahami, dan karenanya bisa dikuasai. Pendek kata, pendidikan karakter di Barat tidak terlepas dari disain besar filsafat, format ekonomi, format politik, konstruksi kebudayaan, baik di level lokal, nasional, maupun global.

Dalam kertas kerja kementerian pendidikan nasional juga diformulasikan 18 karakter utama, di mana jika dicermati akan terasa kuat atmosfer nilai-nilai liberalismenya, serta masih belum bisa membedakan antara karakter, sikap, watak, tabiat, dan *soft-skill*. Dengan menyadari hal ini, rancangan pendidikan karakter yang dibangun akan terhindar dari “*salah kedaden*”. Tugas kita adalah melakukan riset muatan karakter-karakter utama yang berbasis pada nilai-nilai pesantren dan nusantara, yang relevan dan strategis terkait dengan dinamika perkembangan lingkungan lokal, nasional, dan global ke depan.

Atas dasar itulah, menjadi penting untuk mengeksplorasi lebih lanjut seputar pendidikan karakter, sebagai bagian dari ikhtiar pesantren untuk memberikan kontribusi terhadap dunia pendidikan nasional. Institusi pendidikan, seperti pesantren, berperan strategis dalam mendorong transformasi sosial lebih baik melalui penguatan dan penegakan kedaulatan *agency*, individu-individu yang berdiaspora dan menyebarkan nilai-nilai kebaikan akhlak personal dan keadaban publik. Tidak sebagaimana aktivis-me politik, strategi perjuangan ini membutuhkan proses dan waktu yang panjang. Akan tetapi dapat dipastikan, bahwa masa depan yang lebih baik terkait erat dengan kualitas pendidikan generasi mudanya. Semakin berkualitas pendidikan, baik secara akademik maupun karakter (akhlak), maka masa depan yang



lebih baik lebih mungkin dibayangkan dan diharapkan. *Output* pendidikan seperti ini akan menghasilkan warga masyarakat yang berbudi pekerti mulia-luhur, yang dalam jangka panjang akan menghasilkan *outcome* keadaan publik, mulai dari sistem sosial, sistem ekonomi, sistem hukum, hingga sistem kebijakan publik.

Tema utama Pesantren dan Pendidikan Karakter Bangsa ini akan dikupas dalam riset utama redaksi dan artikel utama, yang diperkaya dengan artikel lepas, kolom, review kitab-buku, dan juga sastra. **Riset Utama pertama** akan menulis secara eksploratif namun selintas pendidikan karakter, konsep, makna, dan lingkupnya, baik di Barat maupun di Indonesia. **Riset Utama kedua** akan mencoba melacak akar-akar historis muncul dan perkembangan pendidikan karakter di Barat (Eropa dan Amerika) hingga saat ini, teori dan praksis pendidikan karakter dan keterkaitannya dengan tata dunia global saat ini, ideologi di balik pendidikan karakter, serta perbandingan ringkas pendidikan karakter di Amerika dan Eropa. Riset ini, utamanya, akan melacak asumsi-asumsi filosofis terkait dengan pandangan filsafat manusia, yang mendasari konsepsi pendidikan karakter di

Barat. Sebagaimana diketahui, pandangan kependidikan dapat dikembalikan akarnya pada pandangan terhadap filsafat manusia. **Riset Utama ketiga** akan secara khusus akan menulis tentang pendidikan karakter di Indonesia, wacana yang berkembang dan anatomi kebijakannya dan konsepsi pendidikan karakter yang diformulasikan dari tradisi dan nilai-nilai pesantren.

Akhirnya, tiada gading yang tak retak, kami segenap redaksi Jurnal Mlangi, mengundang sidang pembaca yang mulia, untuk memberikan *critical review*, tanggapan, artikel, dan tulisan lain, untuk memperkaya pemikiran berbasis pesantren.

Tim Redaksi untuk **Riset Utama** edisi perdana ini dikerjakan oleh sebuah tim yang beranggotakan Muhammad Mustafied, Ali Formen Yudha, Ali Rohmat, Sauqi Futaqi, Bayu Soetrisno, Budi Ariyanto, dan Syukron. Selamat membaca.

*Wallohul muwaffiq ila aqوامith-tharieq,
Wassalamu 'alaikum war-rohmah wal-barokah.*

Redaksi Jurnal Mlangi



Mengurai Pendidikan Karakter Bangsa: SOLUSI SEKALIGUS PROBLEM

Oleh: Tim Redaksi

Barangkali tak berlebihan jika dalam sebuah esainya yang termasyhur, *Small Is Beautiful* (1973), cendekiawan EF Schumacher mengatakan bahwa pendidikan adalah sumber daya yang terbesar. Menurutnya, pendidikan menjadi bagian fundamental bagi keberlangsungan peradaban umat manusia. Tak ada orang yang dapat mengatakan bagaimana sebuah peradaban itu bermula, tapi kita tahu dan melihat bagaimana budi pekerti dipelihara, bahkan dipertahankan lewat berbagai jenis sekolah, pelatihan, kursus, dan sebagainya.

Singkatnya, dapatlah dikatakan disini bahwa jatuh bangunnya sebuah peradaban, juga peradaban yang dibangun masyarakat Indonesia secara umum, sangat tergantung pada dimensi kehidupan yang satu ini: pendidikan. Argumen ini dapat dimengerti karena seluruh sejarah dan pengalaman dewasa ini menunjukkan bahwa manusialah yang merupakan sumber daya utama. Faktor utama semua pembangunan ekonomi lahir dari akal dan budi pekerti manusia, bukan semata (sumber daya) alam.

Dalam konteks negara-bangsa, Jepang adalah contoh salah satunya. Dengan sumber daya alam yang terbatas mereka mampu menjadi negara dunia pertama dengan tingkat kemakmuran ekonomi yang tinggi, bahkan mengungguli bangsa lain, karena pendidikan berperan penting menggembleng sumber daya manusianya. Atau jika meminjam istilah para *founding fathers* negeri ini, pendidikan menjadi faktor utama dalam rangka *nation and character building*.

Demikianlah, beberapa dekade ini kita

menyaksikan perkembangan zaman yang tengah berlangsung menuntut sebuah tatanan masyarakat baru sebagai prasyarat penting menghadapi situasi global yang kian lintas batas dan kompleks seperti sekarang ini. Ya, kita hidup dalam sebuah era (pasca) modern yang semakin rumit dan kian berjejaring dimana setiap orang dituntut untuk semakin terpelajar.

Sebuah era yang konon menjanjikan petualangan, hasrat, dan fantasi bagi kemanusiaan kita, sekaligus menyimpan potensi resiko bencana yang tak terpermanai, tetapi juga ruang bagi harapan dan optimisme. Itulah tantangan yang mau tidak mau harus dihadapi setiap bangsa di awal abad 21 ini. Persoalan yang muncul kemudian, bagaimana kita bisa *survive*, menjadi subjek sejarah dan bukannya objek, memerankan fungsi profetis untuk *khifdhid-din dan kharosati-dunya*, di tengah semua itu?

Kalau kita mau konsisten dengan paparan di muka, lagi-lagi pendidikan adalah jawabannya. Hanya melalui pendidikanlah sebuah bangsa dapat meningkatkan kualitas manusianya. Namun, persis pada titik inilah sebenarnya yang menjadi masalah besar bangsa kita dalam membangun negeri ini. Sejak kemerdekaan hingga kini kualitas manusia Indonesia, kalau tak mau dikatakan mengalami kemunduran, cenderung jalan di tempat dan tertinggal oleh bangsa lain. Suatu indikasi yang memprihatinkan memang. Kondisi ini berbanding terbalik dengan era di awal kemerdekaan bangsa ini. Pada waktu itu, banyak dari negara-negara tetangga yang belajar ke tanah air untuk menuntut ilmu.

Sayangnya, dalam perkembangannya kemudian, bangsa kita tidak memberikan cukup perhatian pada pembangunan manusia. Berbeda dari negara-negara tetangga yang begitu jor-joran meningkatkan sumber daya manusianya melalui pendidikan. Sehingga dapat kita lihat sendiri bagaimana potret manusia sumber daya manusia Indonesia saat ini, dengan kuantitas yang begitu besar sayangnya tidak diimbangi dengan kualitas yang memadai. Tak ayal, jika bangsa ini menjadi bangsa yang

kalah. Bahkan di tingkat Asia Tenggara sekalipun, bangsa kita menjadi terbelakang dan produktivitasnya rendah. Data pembangunan manusia (*human development index*) untuk ASEAN berikut ini menunjukkan kualitas manusia Indonesia kalah jauh dari Singapura, Malaysia, Brunei, Filipina, dan Thailand, bahkan di bawah Vietnam.

Dalam laporan mendalamnya tentang pendidikan Indonesia, *Aljazeera*, Rabu (27/2/2013) menyebut, sebagaimana dikutip situs Okezone (27 Februari 2013 14:01 wib) Indonesia menempati posisi akhir dalam laporan indeks pendidikan yang dikeluarkan lembaga pendidikan internasional, Pearson. Laporan bertajuk *The Learning Curve 2012* ini didesain untuk membantu para pembuat kebijakan, pimpinan sekolah dan praktisi pendidikan dalam mengidentifikasi faktor-faktor kunci yang dapat meningkatkan luaran (*outcome*) pendidikan. Dikutip dari laman Pearson, data *The Learning Curve 2013* menunjukkan dari 40 negara yang diikutsertakan, negara-negara berkembang seperti Meksiko, Brasil dan Indonesia menempati posisi akhir, di mana Indonesia berada di posisi kunci alias buncit.

Merespons hal tersebut pemerintah merombak kurikulum lama dan melaunching kurikulum baru 2013. Hal inilah yang kemudian dalam beberapa waktu terakhir ini menjadi suguhan masyarakat pendidikan Indonesia. Suguhan ini setidaknya dapat dipilah menjadi dua hal. *Pertama*, kurikulum 2013 yang mengundang banyak kontroversi. *Kedua*, yang juga terkait dengan kurikulum 2013, diskursus tentang keutamaan pendidikan karakter (*character education*). Dalam draft akademik kurikulum baru tersebut disebutkan bahwa filosofi pendidikan nasional adalah berbasis pada nilai-nilai luhur, sementara hasil evaluasi pendidikan nasional menunjukkan bahwa output pendidikan belum mencerminkan nilai-nilai atau akhlak nan luhur. Relevansi ini semakin diperkuat dengan realitas kemasyarakatan dan kebangsaan yang carut marut, jauh dari nilai-nilai luhur, terbelit

lingkaran setan krisis sosial dan moral.

Karenanya, pendidikan karakter, yang antara lain bersendikan pendidikan nilai-nilai agama dan akhlak mulia, bahkan dalam *Rencana Strategis Pendidikan Nasional 2010-2014* (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009: 8, 57-58), diposisikan sebagai salah satu pilar utama pembangunan pendidikan nasional. Melalui pendidikan karakter diharapkan fungsi dan tujuan pendidikan nasional sebagai pranata pengembangan budi dan watak luhur dapat diteguhkan. Dengan cara itu pula, dan sebagaimana diamanatkan, pendidikan nasional dapat menjadi wahana yang baik bagi anak-anak Indonesia untuk tidak akan tumbuh dan berkembang menjadi insan yang cerdas tetapi juga religius, beradab, dan berakhlak mulia.

Implikasi dari amanat ini adalah bahwa aktivitas pembelajaran dan program pendidikan harus mengintegrasikan aspek-aspek non-kognitif seperti religiusitas, kreativitas, kemandirian, dan kemampuan serta keterampilan kewargaan (*citizenship*). Bekal kemampuan yang tidak berat-kognitif (*cognitive-heavy*) ini diharapkan akan membantu anak didik tumbuh menjadi pribadi yang utuh. Program pendidikan yang melulu menekankan aspek kognitif, kecerdasan intelektual, dan kemampuan saintifik, dalam kasus Amerika (Essa & Young, 2003), telah terbukti melahirkan generasi yang individualistik, apatis, dan berkecenderungan sosial rendah. Kelahiran generasi dengan tiga atribut ini lebih dari cukup untuk meruntuhkan sendi-sendi kehidupan berbangsa dan bernegara—bahkan bila bangsa tersebut memiliki sebuah negara adidaya sekalipun. Tentu amat disayangkan bila atribut-atribut semacam ini yang justru menjadi dampak sebuah sistem pendidikan nasional. Karena secara filosofis pendidikan dipercaya merupakan piranti untuk, dalam rumusan Jacques Rousseau (Spring, 2004: 4), “memberikan identitas nasional” dalam diri generasi muda.

Munculnya tuntutan untuk memperkuat kembali pendidikan karakter tidak terlepas dari kondisi terkini masyarakat, yang

mengalami krisis identitas kebangsaan dan lemahnya refensi pada nilai-nilai luhur dalam sikap dan tindakan-tindakan yang mereka ambil. Budimansyah (2010: 2) misalnya menyatakan “bahwa akhir-akhir ini begitu banyak sosok manusia Indonesia yang tampil penuh pamrih, tidak tulus ikhlas...dan sifat-sifat buruk lainnya”. Padahal di sisi lain, masyarakat Indonesia akrab dengan nilai-nilai luhur seperti “hidup bersahaja (*aja dumeh*)”, “mengesampingkan reputasi dan mendahulukan karya (*sepi ing pamrih rame ing gawe*)” dan sebagainya. Kondisi krisis ini juga disaksikan dan dialami secara langsung bagi oleh para pendidik maupun peserta didik.

Berada dalam kondisi kontradiktif antara idealisme keluhuran budi di satu sisi dan krisis nilai di sisi lain tidaklah menguntungkan baik bagi pendidik maupun peserta didik.

Karena hal itu dapat memicu defisit referensi keluhuran budi. Situasi ini semakin tidak menguntungkan bila variabel agen sosialisasi lain (Newman, 2000; Nucci & Narvaez, 2008), yang juga menurun kapasitas referensi, orientasi, dan perannya dalam pembinaan keluhuran budi—mulai dari keluarga, hingga media massa—juga ikut dihitung. Akibat lanjutannya dapat ditebak. Bukan saja para pendidik dan peserta didik kehilangan referensi moral, karakter, dan keluhuran budi, tetapi juga terkondisi dalam situasi tersebut, untuk kemudian secara bertahap menjadi potensial ikut memberikan justifikasi terhadap situasi yang menyimpang, memandangnya sebagai sesuatu yang alami, natural, dan karenanya dapat diterima (Olssen, Codd, & O'Neill, 2004).

Dari paparan di atas menjadi penting untuk melakukan kajian dan riset mengenai pendidikan karakter, komparasi tradisi pendidikan karakter yang berkembang di Barat dan Indonesia. Riset ini akan mencoba untuk memetakan konsep pendidikan karakter, gambaran singkat pendidikan karakter di Barat dan Indonesia, problem implementasi, serta review kritis terhadap konsep dan praktek yang berkembang.

Memahami Pendidikan Karakter

Meskipun mendapat perhatian luas dalam beberapa waktu terakhir ini, 'pendidikan karakter' sesungguhnya masih merupakan terma yang mengandung banyak pengertian, konsep, dan perspektif. Hal ini tidak terlepas dari lumer dan jamaknya makna istilah 'karakter' dan bagaimana 'pendidikan karakter' dilaksanakan selama ini. Sejumlah literatur misalnya menghubungkan pendidikan karakter dengan istilah lain dengan maksud yang mirip atau sama muatannya, misalnya 'pendidikan nilai', 'pendidikan moral', dan 'pendidikan agama'. Ada kalanya istilah tersebut juga dikaitkan dengan 'pendidikan kewargan' atau '*civic education*' (Veugelers & Vedder, 2003; Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004; Berkowitz, 2005; Berkowitz & Bier, 2005; Leming, 2008; Nucci & Narvaez, 2008).

Dalam konteks Indonesia, *civic education*, yang diterjemahkan ke dalam mata pelajaran *Pendidikan Kewarganegaraan* secara khusus dipercaya sebagai pintu masuk ke dalam pendidikan karakter dalam pengertiannya yang luas (misalnya tampak dalam publikasi Budimansyah, 2010). Mata pelajaran lain yang juga dianggap sebagai pintu masuk adalah, tentu saja, *Pendidikan Agama*. Lumernya makna istilah 'karakter' secara langsung membuat praktik pendidikan karakter menjadi sangat beragam baik pendekatan, tekanan, maupun dimensinya.

Secara leksikal 'karakter' memiliki makna generik 'tanda' (Lapsley & Narvaez, 2006: 250). Dalam penggunaan sehari-harinya di Indonesia, istilah ini dimaknai sebagai 'watak' atau 'sifat'. Dengan demikian secara sederhana 'pendidikan karakter' dimaknai sebagai

pembinaan atau pengembangan watak. Makna karakter sebagai "watak" inilah yang kemudian diadopsi dalam pedoman pendidikan karakter di Indonesia (Pusat Kurikulum, 2010b: 2).

Penerjemahan 'karakter' sebagai 'watak' untuk konteks kultural masyarakat Indonesia sesungguhnya mengandung masalah. Hal ini terkait dengan anggapan kultural yang kurang lebih menyatakan bahwa 'watak' bersifat bawaan (*hereditary*), sehingga sukar diubah. Ini tercermin dari ungkapan masyarakat misalnya, "*watak bisa ditambahi, tapi watek apa*

tambane—batuk dapat diobati, tetapi watak apa obatnya". Selain itu pemadanan karakter sebagai 'watak' terkesan berkonotasi 'potensi' dan belum merupakan kemampuan yang teraktualisasikan. Padahal, tujuan pendidikan karakter bukanlah semata-mata penumbuhan potensi, melainkan mencakupi pula fasilitasi agar potensi tersebut dapat maujud dalam sikap dan perilaku pribadi. Untuk mengatasi masalah definisi ini, ada baiknya dirujuk makna 'karakter' dan 'pendidikan karakter' yang disajikan dalam literatur, selain literatur kebijakan (*policy texts*) pendidikan

**secara sederhana
'pendidikan
karakter' dimaknai
sebagai pembinaan
atau pengembangan
watak. Makna
karakter sebagai
"watak" inilah yang
kemudian diadopsi
dalam pedoman
pendidikan karakter
di Indonesia**

karakter di Indonesia.

Sejumlah literatur tentang karakter dan pendidikan karakter memaknai kedua istilah ini dalam tekanan yang berbeda-beda, namun corak pandang psikologi tampaknya mendominasi. Publikasi Lapsley & Narvaez (2006), 'Character Education', yang menjadi bagian dari buku *Handbook of Child Psychology* (Renninger & Sigel, 2006) memperkuat kecenderungan ini. Fakta ini juga diperkuat misalnya oleh Berkowitz (2005: 48), yang memaknai karakter sebagai "*rangkaian ciri-ciri psikologis* yang mempengaruhi kemampuan dan kecenderungan dalam mewujudkan fungsi moral"

seseorang. Apapun maknanya yang paling tepat, yang jelas istilah karakter menurut Lapsley dan Narvaez (2006) senantiasa mengandung pengertian kecenderungan

jukkan bahwa karakter merupakan kecenderungan orang menganut nilai tertentu dan operasinya dalam memutuskan tindakan apa yang akan atauseharusnya mereka ambil.

Tabel 1. Standar Kompetensi Lulusan (SKL)-Rinci

DOMAIN	Elemen	SD	SMP	SMA
SIKAP	Proses	Menerima+ Menanggapi+ Menghargai+ Menghayati+ Mengamalkan		
	Individu	Beriman, Berakhlak mulia, jujur, disiplin, tanggung jawab, peduli, santun, rasa ingin tahu, estetika, percaya diri, motivasi internal		
	Sosial	Toleransi, gotong royong, kerjasama, dan musyawarah		
	Alam	Pola hidup sehat, ramah lingkungan, patriotik, dan cinta perdamaian		
KETERAMPILAN	Proses	Mengamati+ Menanya+ Mencoba+ Mengolah+ Menyaji+ Menalar+ Mencipta		
	Abstrak	Membaca, menulis, menghitung, menggambar, mengarang		
	Konkret	Menggunakan, mengurai, meraangkai, memodifikasi, membuat, mencipta		
PENGETAHUAN	Proses	Mengetahui+ Memahami+ Menerapkan+ Menganalisa+ Mengevaluasi		
	Obyek	Ilmu pengetahuan, teknologi, seni, dan budaya		
	Subyek	Manusia, bangsa, negara, tanah air, dan dunia		

Sumber: Draft Kurikulum 2013, Kemendiknas.

umum seseorang yang cenderung tetap dalam berperilaku. Namun demikian, kedua penulis ini juga menambahkan bahwa karakter merujuk pada kecenderungan baik yang secara konsisten ditunjukkan seseorang.

Penjelasan Lapsley dan Narvaez di atas menunjukkan bahwa karakter tidak semata-mata berdimensi kecenderungan, namun juga terkait dengan perilaku. Dimensi perilaku dalam makna karakter ini juga dinyatakan oleh ahli pendidikan karakter Thomas Lickona (1989, dalam Howard, et al., 2004: 190) yang menyatakan bahwa “karakter bersendikan ... nilai dalam tindakan”. Penjelasan ini menun-

Sejalan dengan pemahaman ini, Howard (2004: 189) dan para koleganya menyebut pendidikan karakter sebagai “upaya untuk mempersiapkan individu agar dapat membuat keputusan etis dan bertindak berdasarkan keputusan tersebut”.

Tuntutan akan perlunya pendidikan karakter dan keterlibatan institusi pendidikan dalam pengembangan karakter sesungguhnya bukan merupakan satu hal yang baru. Namun tuntutan ini memiliki ekspresi dan tekanan yang berbeda-beda dari satu masa ke masa berikutnya. Berangkat dari konteks sosial masyarakat Belanda dan Eropa pada umumnya,

Veugelers & Vedder (2003), misalnya, mencatat bahwa para guru sudah bersinggungan dengan isu ini setidaknya sejak paruh kedua abad ke-20. Tetapi pada decade 1950-an tekanan diberikan pada kemampuan untuk beradaptasi dengan tuntutan masyarakat.



Sementara pada dekade 1960-an tekanan diberikan pada kemampuan aktualisasi diri dan komitmen kepada nilai-nilai demokrasi.

Pada dekade berikutnya, dunia pendidikan tampaknya lebih dituntut untuk membelajarkan kemampuan-kemampuan berpikir teknis-instrumental, yang mematikan perhatian dunia pendidikan terhadap persoalan nilai. Ini dibarengi dengan melunturnya sistem nilai di masyarakat di satu sisi dan menguatnya individualisme di sisi lain. Kecenderungan ini ternyata mendapatkan arus balik, yakni dengan kembali mengemukakan tuntutan akan perlunya pendidikan nilai baik di masyarakat Barat, Asia, maupun kawasan Amerika Latin. Maka tidak mengherankan bila pada akhir dekade 1990-an istilah-istilah seperti “pendidikan nilai”, “pendidikan karakter”, “pendidikan moral” membanjiri banyak publikasi ilmiah di bidang pendidikan (Veugelers & Vedder, 2003: 378)

Kecenderungan ini terus berlanjut. Schwartz (2002: 1) bahkan mencatat, dalam

konteks Amerika, bahwa bila selama beberapa waktu lalu masyarakat justru memperdebatkan persoalan “nilai siapa” sebagai respons terhadap upaya untuk mengarusutamakan pendidikan nilai, kini keadaan justru berbalik arah. Para orangtua dan pendidik bersepakat untuk mengembangkan nilai-nilai inti dan dasar (*core values*) yang semestinya ditransmisikan kepada anak didik. Para pendidik dan orangtua pun tidak lagi bernada skeptikal, melainkan eksploratif dengan menyatakan “bagaimana semestinya para pendidik dapat mentransmisikan nilai-nilai inti ini kepada para murid” (Schwartz, 2002: 2).

Pergeseran orientasi ini setidaknya memberikan tiga pelajaran penting. *Pertama*, munculnya optimisme bahwa pendidikan karakter merupakan sebuah agenda yang mungkin dilaksanakan. *Kedua*, institusi pendidikan merupakan tempat yang mungkin bagi persemaian karakter. *Ketiga*, munculnya kesadaran baru bahwa krisis karakter merupakan suatu hal yang nyata sekaligus kesadaran bahwa karakter merupakan satu hal yang penting dalam dan bagi tumbuh kembang individu. Tiga skenario ini memperkuat pemikiran bahwa “budaya sekolah dan guru sebagai pribadi moral...sangatlah penting bagi perkembangan moral siswa” (Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2007: 2).

Pendidikan Karakter di Barat

Dalam sebuah diskusi redaksi, seorang nara-sumber, Ahmad Munjid, yang menghabiskan waktu 8 tahun di Amerika untuk kuliah dan mengajar, mengungkapkan pengalamannya yang mencolok mengenai situasi pembelajaran kelas, baik tingkat dasar maupun universitas dibanding dengan situasi secara umum di Indonesia. Yang mencolok dalam setiap kelas di Amerika, ketika dosen memberi kesempatan untuk bertanya, maka hampir semuanya mengacungkan tangan, dan bertanya. Tanggapan, klarifikasi, dan pertanyaan tersebut disampaikan dengan jernih, lugas, dan jelas inti gagasannya.

Fenomena tersebut, menurutnya, menun-

jukkan bahwa penghargaan terhadap orang lain, terhadap pendapat, keyakinan, pilihan, memperoleh tempat memadai. Penghargaan ini memang sangat ditekankan baik dalam kehidupan akademik maupun sosial. Sejak kecil, keluarga di Amerika, melakukan pembiasaan terhadap karakter yang dianggap baik. Ungkapan maaf dan terima kasih, misalnya, dijadikan kebiasaan sehingga menjadi watak. Ini yang menjadi basis kultur dan watak mengapa dalam dunia akademik, bertanya, dan menghargai pendapat orang lain, telah cukup menjadi sebuah kultur dan atmosfer akademik. Kultur ini konon juga terbawa dalam membaca buku, sehingga, meskipun membaca teks teks (buku) besar dan berwibawa, para siswa dan mahasiswa tidak merasa cukup terbebani ketika melontarkan ketidaksetujuan.

Pertanyaannya, nilai atau karakter dasar apa sajakah yang ditanamkan melalui institusi pendidikan di Barat seperti Amerika? Ahmad Munjid menyebutkan beberapa hal yang menunjukkan *world-view*, *values*, moral, karakter, hingga *life-skill*. Nilai utama yang diajarkan adalah keyakinan bahwa *everybody is born equal and different*; kerja keras (selalu ada solusi untuk masalah apapun asal tidak menyerah); kerja sama; kemampuan eksplorasi (menekankan bahwa seluu dunia bisa dipahami, dieksplorasi, dan dikuasai); tanggung jawab (*accountable-responsible*); *freedom* atau kebebasan (sejak kecil dikondisikan tidak boleh dipaksa, segala hal yg terkait anak, maka dia harus dilibatkan). Uraian mendalam dan komprehensif pendidikan karakter Barat dapat dibaca di riset utama kedua.

Sementara itu, *Living Values Educational Programme* (Diane Tillman, 2005), yang didukung oleh Unesco PBB, yang menjadi bagian dari gerakan global untuk sebuah kebudayaan damai dalam rangka dekade untuk kultur damai dan tanpa kekerasan untuk anak-anak dunia, merumuskan setidaknya 12 unit nilai utama yang harus diarusutamakan dalam pendidikan. Kedua belas nilai tersebut

adalah kedamaian; penghargaan; cinta; toleransi; kebahagiaan; tanggung jawab; kerja sama; kerendahan hati; kejujuran; kesederhaan; kebebasan, dan; persatuan. Dimensi konteks historis-struktural, ideologis, dan filsafat dari nilai-nilai ini diungkapkan dalam riset kedua. Riset lebih lanjut mengenai pendidikan karakter di Barat dapat dibaca di Riset Utama Dua.

Pendidikan Karakter di Indonesia

Isu pendidikan karakter pada akhirnya juga menyentuh Indonesia. Mendukung penguatan pendidikan karakter, pemerintah Indonesia misalnya melakukan fasilitasi dengan menerbitkan dokumen pedoman, yang mengatur antara lain fungsi dan tujuannya. Pendidikan karakter secara umum memiliki tiga fungsi, yaitu fungsi *pengembangan*, *perbaikan*, dan *penyaring* (Pusat Kurikulum, 2010a: 6). Fungsi yang pertama menyangkut pendidikan karakter sebagai upaya untuk mengembangkan potensi peserta didik untuk menjadi pribadi dengan perilakuk yang baik. Fungsi kedua berkenaan dengan penyelenggaraan pendidikan karakter sebagai upaya untuk memperkuat kontribusi pendidikan nasional dalam mengembangkan peserta didik untuk menjadi insan yang bermartabat. Fungsi ketiga merujuk pada upaya pendidikan karakter sebagai salah satu cara untuk menyeleksi budaya asing yang tidak seusai dengan budaya dan identitas nasional. Adapun tujuan pendidikan karakter, menurut pedoman yang diterbitkan Pusat Kurikulum Kementerian Pendidikan Nasional (Pusat Kurikulum, 2010b: 6), adalah untuk:

"Mengembangkan potensi kalbu/nurani/afektif peserta didik sebagai manusia dan arganegara yang memiliki nilai-nilai budaya dan karakter bangsa; [2] mengembangkan kebiasaan dan perilaku peserta didik yang terpuji dan sejalan dengan nilai-nilai universal dan tradisi budaya bangsa yang religius; [3] menanamkan jiwa kepemimpinan dan tanggung jawab peserta didik sebagai generasi penerus bangsa; [4] mengembangkan kemam-

puan peserta didik menjadi manusia yang mandiri, kreatif, berwawasan kebangsaan; dan, [4] mengembangkan lingkungan kehidupan sekolah sebagai lingkungan belajar yang aman, jujur, penuh kreativitas dan persahabatan, serta dengan rasa kebangsaan yang tinggi dan penuh kekuatan”.

Dalam pelaksanaannya, pendidikan karakter tidak dikembangkan sebagai unit mata pelajaran khusus, meskipun tampaknya berkembang asumsi bahwa mata pelajaran seperti Pendidikan *Kewarganegaraan* (PKn) dan *Agama* merupakan unit khusus yang pembelajaran karakter (Budimansyah, 2010). Menjadikan pendidikan karakter sebagai unit khusus dikhawatirkan akan membuatnya menekankan aspek pengetahuan saja. Oleh karena itu, materi-materi pengembangan karakter dibelajarkan secara terintegrasi dengan mata pelajaran yang ada di sekolah. Untuk itu sejumlah nilai pokok yang menjadi inti praktik pembelajaran karakter pun telah ditetapkan, berdasarkan empat sumber nilai yang khas Indonesia yaitu, agama, Pancasila, budaya, dan tujuan pendidikan nasional (Pusat Kurikulum, 2010a). Nilai-nilai inilah yang kemudian dikembangkan secara integratif dan komprehensif, dalam pengertian tidak semata-mata melalui pembelajaran mata pelajaran, tetapi juga melalui program-program pengembangan diri siswa dan pengembangan budaya sekolah. Dengan kata lain, untuk keberhasilan pendidikan karakter berbasis sekolah diperlukan transformasi kultur sekolah itu sendiri.

Jika bersumber pada agama, pancasila, budaya bangsa, dan tujuan pendidikan nasional, maka menjadi penting untuk mencermati nilai-nilai apakah yang sebenarnya hendak diinternalisasikan dalam pendidikan nasional? Pendidikan karakter nasional didisain untuk menjawab kebutuhan individu, (sosio-eko-kultural) masyarakat, bangsa, negara, dan peradaban global dunia. Output dari proses ini adalah pembelajar sukses, pembelajar yang percaya diri, warga negara yang bertanggung jawab, dan berkontribusi terhadap peradaban global secara efektif. Karakter yang hendak

diinternalisasikan dirincikan dalam elemen atau ranah proses, individu, sosial, alam (lihat bagan). Proses ini dirancang berlangsung hingga 2024 nanti.

Gugusan nilai-nilai itulah yang disebut dengan 18 nilai karakter yang dirumuskan oleh kementerian pendidikan nasional, yakni: Religious; Jujur; Toleransi; Disiplin; Kerja keras; Kreatif; Mandiri; Demokratis; Rasa ingin tahu; Semangat kebangsaan; Cinta tanah air; Menghargai prestasi; Bersahabat/komunikatif; Cinta damai; Gemar membaca; Peduli lingkungan; Peduli sosial, dan; Tanggungjawab.

Secara teoretik, kurikulum pendidikan karakter ini sudah memenuhi syarat kurikulum ideal, karena telah memuat ideal pendidikan yang dicita-citakan, desain kurikulum, persiapan pendidik dan tenaga kependidikan, sarana dan prasarana, tata kelola pelaksanaan kurikulum, hingga evaluasi pembelajaran dan kurikulum. Hanya saja, terdapat paling tidak tiga problem utama dalam perumusan nilai tersebut.

Pertama, substansi nilai yang dibangun terasa cukup beraroma neoliberalistik. Nilai-nilai kreatif, disiplin, kerja keras, mandiri, rasa ingin tahu—jika itu semua dapat disebut sebagai nilai—merupakan nilai-nilai yang jika dilacak berasal dari tradisi individualisme yang disiapkan untuk konteks hidup yang penuh kompetisi, persiangan bebas (*free-fight*), dan *survival of the fittes*. Peduli sosial, peduli lingkungan merupakan nilai-nilai yang strukturnya sangat berbeda dengan saripati Pancasila—yang disebut-sebut secara formal sebagai basis karakter bangsa—sebagaimana dirumuskan Soekarno, yakni Gotong-Royong. Yang aneh adalah terma gotong royong sempat muncul dalam draft awal kurikulum 2013 yang disejajarkan dengan nilai kerja sama, musyawarah, dan toleransi.

Kedua, sebagai ke-18 nilai karakter tersebut, sebagaimana dikritik banyak kalangan, mencampurkan antara nilai, moral, karakter, akhlak, dan keterampilan (*soft-skill, life-skill*). Nilai gemar membaca,

semangat ingin tahu, misalnya, berada dalam ranah berbeda dengan nilai kejujuran, tolerans, dan lainnya. Begitu juga dengan nilai lainnya. Nilai religius, misalnya, masih sangat abstrak dan luas.

Ketiga, ada kemungkinan empat payung nilai, yakni religius, Pancasila, budaya bangsa, dan tujuan pendidikan nasional sebatas formalisme belaka yang tidak dijadikan acuan pokok dalam merumuskan ke-18 nilai karakter tersebut. Nilai-nilai budaya yang sangat penting seperti, *sepi ing pamrih rame ing gawe, tuna satak bathi sanak, sengguh ora mingkuh, ngelmu iku ana jeroning ati, ngelmu kang nyoto, karyo resepping ati, tetep anteping budhi lan kencenging tekad iku wohing kawruh, mjulut sarira hangrasa wani, ojo rumongso bisa, bisa rumongso, mun aya angin bula bali ulah muntang kana kiara, muntang mah ka sadagori, hade ku omong, goreng ku omong, Silih Asih, Silih Asah, Silih Asuh*, silih wawangi, dan lain sebagainya.

Artinya, rujukan nilai yang dirumuskan tersebut sesungguhnya bukan nilai religius, Pancasila, budaya bangsa, maupun pendidikan nasional, melainkan nilai-nilai liberal yang didisain untuk menghasilkan manusia yang patuh pada sistem yang dikembangkan. Sistem yang dikembangkan ini tidak lain adalah kapitalisme dalam filsafat ekonomi, demokrasi liberal dalam filsafat politik, liberalisme dalam kebudayaan. Sistem-sistem tersebut hanya dapat ditegakkan jika basis sosial masyarakatnya adalah individualistik sekaligus dapat dikendalikan oleh sistem yang ada.

Persoalan substansi nilai ini sebenarnya merupakan persoalan paling penting dan strategis dalam pendidikan karakter. Sebab konstruksi manusia seperti apa yang akan dihasilkan dan mewarnai proses sosial-kemasyarakatan dan kebangsaan sangat ditentukan oleh karakteristik nilai-nilai ini. Proses pendidikan ini merupakan arus gerak besar dan massif yang sangat berpengaruh terhadap masa depan nasional. Arah transformasi sosial jangka panjang, bagi yang percaya pendidikan merupakan arena transfer pengetahuan dan nilai, dideterminasi oleh

substansi nilai yang diinternalisasi. Apakah bangsa dan negara Indonesia ke depan akan berkarakter religius, Pancasila, sosialis, liberalis, tribalis ditentukan oleh rumusan karakter dalam pendidikan.

Dalam konteks itu, pendidikan karakter merupakan solusi namun sekaligus sebagai problem. Sebagai solusi sebab pendidikan karakter dapat diandalkan untuk mendorong transformasi sosial ke arah yang lebih baik melalui pembentukan warga negara yang berakhlakul karimah, yang pada gilirannya akan menghasilkan masyarakat-kolektif yang *goryatun thoyyibathun warobbun ghofur*. Struktur masyarakat ini merupakan basis sosial yang dibutuhkan untuk menghasilkan struktur tata pemerintahan (relasi politik, ekonomi, kuasa) yang berkarakter *baldatun thoyyibathun warobbun ghofur*. Sebaliknya, akan menjadi bagian dari problem jika nilai-nilai karakter yang dibangun justru berasal dari filsafat dan ideologi yang secara diametral bertentangan dengan nilai-nilai khas kebangsaan Indonesia.

Tantangan Pendidikan Karakter

Problem lain yang menyertai pendidikan karakter, selain akar-akar ideologi dan nilai di atas, adalah di level implementasi. Perdebatan soal ini juga mewarnai kurikulum 2013 yang cenderung terlalu dipaksakan waktunya karena ketidaksiapan teknis dan infrastrukturnya seperti pelatihan guru. Pendidikan karakter, meskipun terus dikampanyekan, termasuk dalam aspek pengembangan perangkat kebijakan teknis pendukung implementasinya, bukan berarti hal itu mudah dilakukan. Beragamnya pendekatan merupakan salah satu tantangan tersendiri yang harus dipecahkan demi keberhasilan program tersebut. Tantangan lain adalah kenyataan bahwa para pendidik dan komponen lain lembaga pendidikan, merasa terbebani dengan mandat baru itu.

Laporan Character Education Study Group (2002, dalam Howard, et al., 2004: 207) misalnya menyebutkan bahwa para guru mempertanyakan kebijakan pendidikan karakter. Mereka menyatakan kurang lebih

Tipe	Pendekatan pedagogis yang digunakan
Penalaran moral– perkembangan aspek kognitif	Diskusi dilemma moral yang ditujukan untuk memfasilitasi perkembangan kemampuan penalaran moral siswa
Pendidikan moral– kebijakan	Penggunaan muatan akademik (sastra dan sejarah) untuk mengajarkan tradisi moral dan dengan cara itu memfasilitasi perkembangan kebiasaan moral dan sifat-sifat moral internal siswa
Pendidikan kecakapan hidup	Penekanan pada kecakapan praktis seperti komunikasi dan sikap sosial positif
Pembelajaran melalui program pengabdian masyarakat (service-learning)	Pengalaman langsung (hands-on) program layanan sosial dan pengabdian yang diintegrasikan ke dalam kurikulum.
Latihan kewargaan—Civics education	Prinsip-prinsip dasar kewargaan diajarkan sebagai persiapan untuk peran kewargaan siswa di masa depan
Komunitas peduli	Penekanan pada perkembangan hubungan yang dilandasi saling peduli baik pada level kelas maupun sekolah.
Pendidikan kesehatan	Diorientasikan pada isu penyalahgunaan obat, kesehatan reproduksi untuk mencegah perilaku antisosial.
Resolusi konflik dan mediasi sebaya	Siswa dilatih untuk memediasi konflik sebagai cara untuk mengembangkan kecakapan resolusi konflik.
Etika—filsafat moral	Etika moralitas diajarkan secara eksplisit
Pendidikan agama	Pendidikan karakter disampaikan dalam konteks tradisi agama sebagai cara untuk mengembangkan justifikasi moral dari sumber transenden.

”pendidikan karakter: bukankan selama ini kita sudah melaksanakan”. Lebih lanjut, Howard (2004: 205) juga menyebutkan bahwa para pendidik tampak lebih ”memfokuskan perhatian mereka pada implementasi ketimbang evaluasi pendidikan karakter”. Akibatnya, kualitas pelaksanaan pendidikan karakter tidak mendapatkan dukungan riset yang

memadai, sehingga sukar untuk menentukan kontribusi maupun keberhasilannya.

Fokus pada pelaksanaan tanpa disertai praktik-reflektif sangatlah tidak menguntungkan baik jika dilihat dari sisi tujuan program pendidikan karakter maupun pertimbangan *cost-benefit ratio*. Ini misalnya ditunjukkan dalam studi kolejal Harrington (2001)

terhadap pelaksanaan *All Stars Character Education*, sebuah program yang dikembangkan di kawasan North Carolina. All Stars merupakan sebuah proyek pendidikan karakter yang bersifat *theory-based*, yang secara spesifik ditujukan antara lain untuk mencegah timbulnya perilaku bermasalah para remaja sekolah. Dua aktor penting dalam implementasi program ini adalah guru kelas dan *program specialist*, yakni orang yang secara khusus bertugas memberikan materi karakter. Evaluasi Harrington dkk (2001: 542) menunjukkan bahwa proyek tersebut memberikan dampak "yang segera namun tidak bertahan lama". Studi ini juga menemukan bahwa dampak yang diberikan guru kelas kepada para siswa segera memudar, sementara dampak yang diberikan para *program specialist* kian menguat. Dengan demikian pelajaran yang dapat diambil dari studi ini adalah perlunya kerjasama antar komponen-komponen dalam lembaga pendidikan dalam pelaksanaan pendidikan karakter. Pelajaran lain yang juga dapat diambil dari studi ini adalah terkait bagaimana menciptakan kultur lembaga pendidikan yang kondusif bagi tumbuh kembang karakter secara permanen.

Mengingat pentingnya pendidikan karakter di satu sisi, dan beragamnya praktik, lantas apa hal-hal dasar yang semestinya dijadikan patokan dalam pelaksanaan pendidikan karakter. Lapsley dan Narvaez, (2006: 269-270) merekam sebelas hal yang, direkomendasikan oleh Character Education Partnership, dipercaya menjadi dasar bagi keberhasilan pelaksanaan pendidikan karakter sebagai berikut:

"[1] karakter baik dibangun atas dasar nilai-nilai ini, seperti peduli, jujur, adil, tanggung jawab, dan hormat...nilai-nilai ini dapat dirumuskan oleh sekolah dengan meminta pertimbangan masyarakat...atau dianjurkan oleh kelompok-kelompok pendukung [pendidikan karakter...penting untuk dicatat bahwa nilai-nilai yang dipilih haruslah universal...[2] membelajarkan nilai secara holistik, melibatkan komponen kognitif, afektif, dan

perilaku...[3] melibatkan seluruh personil secara proaktif...[4] mengutamakan tumbuhnya komunitas sekolah yang peduli...[5] memberikan kesempatan kepada para siswa untuk terlibat dalam tindakan moral seperti pengabdian masyarakat...[6] tidak mengabaikan kurikulum akademik yang ketat...[7] mendorong motivasi intrinsik untuk bertindak benar dengan membangun suasana saling percaya dan saling hormat...melalui dialog...dan pengambilan keputusan yang demokratis...[8] nilai-nilai yang menjiwai siswa juga harus dimiliki semua staf sekolah...[9] agar dapat mengakar, diperlukan kepemimpinan yang menjamin kelangsungan program...[10] pelibatan orangtua dan masyarakat; dan, [11] dilandasi komitmen untuk terus melakukan perbaikan evaluasi".

Meskipun perbedaan budaya potensial untuk mempengaruhi keberhasilan pendidikan karakter, prinsip-prinsip di atas dapat diadopsi dengan tetap memperhatikan perlunya mempertimbangkan konteks lokalitas pendidikan di Indonesia. Bila demikian, lantas seperti apakah model atau tipe pendidikan karakter yang cocok untuk konteks Indonesia. Sayangnya meskipun dipercaya banyak model telah diimplementasikan di lapangan, tidak terdapat publikasi yang memadai di lapangan. Kalaupun ada, praktik-praktik di lapangan yang terpublikasikan pun sangat kasuistik atau belum mendapatkan *impact study* yang memadai di satu sisi (misal Handoyo & Tijan, 2010), atau masih berupa konsep akademik-filosofis yang tidak mudah diakses guru di lapangan disisilain.

Konsep *Pendidikan Holistik Berbasis Karakter*, yang di Indonesia dipelopori oleh Ratna Megawangi (Megawangi, 2005, 2007), misalnya berpijak pada konteks pendidikan anak usia dini dan sebagian besarnya mengacu pada kerangka filosofis "pembelajaran selaras perkembangan (PSP, *developmentally appropriate practice*, DAP)" yang dikembangkan asosiasi pendidikan anak usia dini Amerika (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2007), meskipun diakui filosofi ini juga memberikan pengaruh yang

besar untuk jenjang pendidikan yang lebih tinggi.

Salah satu publikasi lain yang relatif komprehensif membidik pendidikan karakter adalah karya Donny Koesoema A (Koesoema A, 2007), *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. Namun bagaimana implementasi model dan pendekatan yang ditawarkan karya ini di lapangan tampaknya belum banyak studi yang menginformasikannya. Dengan demikian, pendidikan karakter tampaknya memang sebuah program yang plural di dalam pendekatan dan implementasinya. Pluralitas implementasi program pendidikan karakter misalnya dilaporkan Howard, Berkowitz, & Schaeffer (2004: 197-198) dalam tabel berikut.

Keragaman pendekatan dan pelaksanaan pendidikan karakter, meskipun sesungguhnya mungkin dapat membingungkan guru dan komunitas sekolah di lapangan, sesungguhnya sekaligus merupakan kekayaan khasanah yang perlu digali. Tidaklah salah untuk membekali para pendidik di lapangan dengan berbagai pengetahuan dan keterampilan yang beragama di bidang pengembangan karakter. Namun apapun pendekatan yang akan dipilih dan bagaimana mengembangkan kemampuan pendidik di lapangan, upaya yang dilakukan tidak semestinya melepaskan diri dari konteks personal yang para guru berikut lingkungan sosial budaya yang melingkupi mereka. Untuk itu diperlukan langkah sistematis, mulai dari pemetaan potensi dan masalah hingga kebutuhan pengembangan kecakapan pedagogis-profesional yang dibutuhkan para guru dalam melaksanakan pendidikan karakter.

Tentu saja situasi tersebut tidak semestinya dibiarkan terjadi, meskipun hal itu tidak mustahil terjadi bila tidak terdapat langkah untuk mengatasinya. Merespons kemungkinan buruk tersebut, yang sebagian tandatanya mulai mengemuka beberapa waktu terakhir ini, pemerintah telah menggariskan perumbuhan karakter mulia sebagai salah isu strategis pendidikan nasional. Mendukung upaya tersebut, Mengantisipasi hal ini Pusat

Kurikulum Kementerian Pendidikan Nasional (Pusat Kurikulum, 2010b) telah mengembangkan pedoman penyelenggaraan pendidikan karakter untuk sekolah.

Selain itu telah dikembangkan pula pedoman penyelenggaraan pelatihan pendidikan karakter dalam berbagai tingkatan (Pusat Kurikulum, 2011). Kendatipun demikian, karena pendidikan karakter merupakan sebuah agenda kebijakan baru, bukan mustahil bila para pelaku pendidikan di lapangan mengalami kesulitan dalam melaksanakannya. Mengantisipasi hal tersebut, seperti disarankan ahli pendidikan karakter Berkowitz & Bier (2005: 3), “pengembangan profesi pendidik” pendidik di lapangan merupakan sarat mutlak implementasi pendidikan karakter di lembaga-lembaga pendidikan.

Keragaman pendekatan dan pelaksanaan pendidikan karakter, meskipun sesungguhnya mungkin dapat membingungkan guru dan komunitas sekolah di lapangan, sesungguhnya sekaligus merupakan kekayaan khasanah yang perlu digali. Tidaklah salah untuk membekali para pendidik di lapangan dengan berbagai pengetahuan dan keterampilan yang beragama di bidang pengembangan karakter. Namun apapun pendekatan yang akan dipilih dan bagaimana mengembangkan kemampuan pendidik di lapangan, upaya yang dilakukan tidak semestinya melepaskan diri dari konteks personal yang para guru berikut lingkungan sosial

budaya yang melingkupi mereka. Untuk itu diperlukan langkah sistematis, mulai dari pemetaan potensi dan masalah hingga kebutuhan pengembangan kecakapan pedagogis-profesional yang dibutuhkan para guru dalam melaksanakan pendidikan karakter.

Tentu saja situasi tersebut tidak semestinya dibiarkan terjadi, meskipun hal itu tidak mustahil terjadi bila tidak terdapat langkah untuk mengatasinya. Merespons kemungkinan buruk tersebut, yang sebagian tandatanya mulai mengemuka beberapa waktu terakhir ini, pemerintah telah menggariskan perumbuhan karakter mulia sebagai salah isu

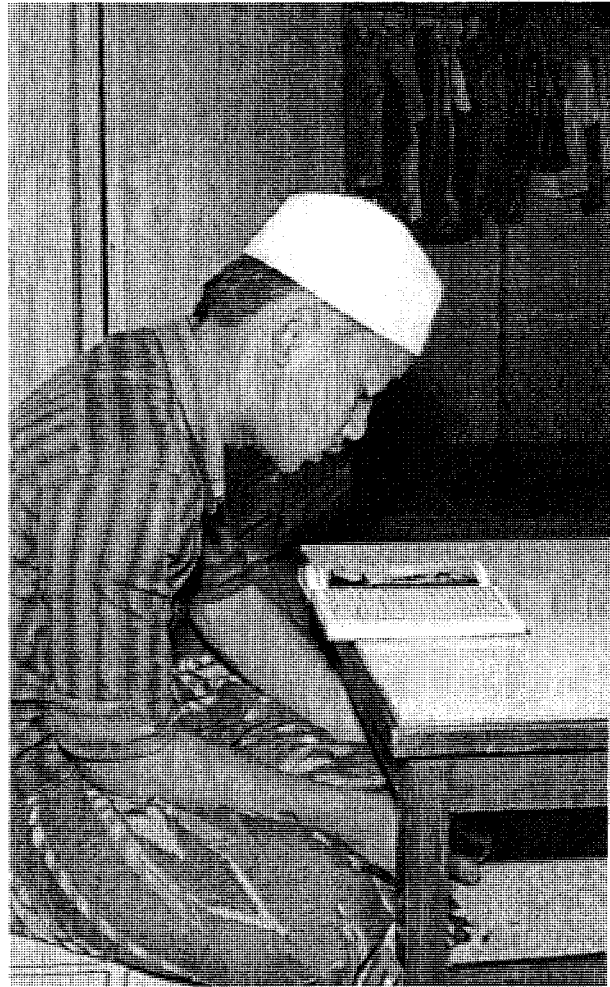
strategis pendidikan nasional. Mendukung upaya tersebut, Mengantisipasi hal ini Pusat Kurikulum Kementerian Pendidikan Nasional (Pusat Kurikulum, 2010b) telah mengembangkan pedoman penyelenggaraan pendidikan karakter untuk sekolah.

Selain itu telah dikembangkan pula pedoman penyelenggaraan pelatihan pendidikan karakter dalam berbagai tingkatan (Pusat Kurikulum, 2011). Kendatipun demikian, karena pendidikan karakter merupakan sebuah agenda kebijakan baru, bukan mustahil bila para pelaku pendidikan di lapangan mengalami kesulitan dalam melaksanakannya. Mengantisipasi hal tersebut, seperti disarankan ahli pendidikan karakter Berkowitz & Bier (2005: 3), “pengembangan profesi pendidik” pendidik di lapangan merupakan sarat mutlak implementasi pendidikan karakter di lembaga-lembaga pendidikan.

Penutup

Demikianlah, pendidikan karakter, dalam batas tertentu, memiliki relevansi sebagai salah satu kekuatan sosial untuk mendorong transformasi sosial keindonesiaan menuju ke arah lebih baik, yang berpijak pada penegakan keagenan subjek, yang dalam jangka panjang akan mempengaruhi structure (hukum, ekonomi, politik, baik level lokal, nasional, maupun global) dan suprastruktur (nilai, tradisi, adat istiadat, budaya, kesadaran). Akan tetapi, pendidikan karakter menyimpan dua problematik, di mana yang pertama berada di level perebutan nilai, sedangkan yang kedua di ranah praksis-implementasi. Pada ranah yang pertama pendidikan karakter di Indonesia sudah semestinya digali dari nilai-nilai keagamaan, Pancasila, dan budaya bangsa, dan bukannya ideologi dan nilai yang tidak memiliki akar-akar kultural kebangsaan. Pada ranah kedua, pendekatan, metodologi pembelajaran, dan berbagai perangkat pendukungnya, termasuk sumber daya manusia yang tangguh, harus disiapkan secara komprehensif sehingga operasional. Para praktisi dan pemikir pendidikan pesantren memikul tugas

besar merumuskan formula nilai-nilai karakter hingga instrumen implementasinya jika ingin mewarnai khasanah pendidikan nasional, dan dengan demikian, turut serta menggerakkan arus sejarah bangsa ke depan. *Wallohu a'lam bis showwab.*



Khidmat.

Seorang santri sedang beribadah,
membaca ayat suci Al Qur'an



Siswa santri sedang
menggunakan laptop dalam
kegiatan belajar
dan meningkatkan wawasan

Riset Utama

PENDIDIKAN KARAKTER:

MEDAN PERTARUNGAN HEGEMONI NILAI DAN IDEOLOGI GLOBAL

Berbagai permasalahan degradasi nilai dan moral yang melanda masyarakat global tak urung memancing perdebatan paradigmatis di kalangan pemikir pendidikan. Isu degradasi moral seperti tawuran pelajar, penyalahgunaan narkoba, korupsi, terorisme, eksploitasi, dan persoalan krisis nilai lainnya, dianggap sebagai potret kegagalan pendidikan dalam membentuk sikap generasi muda.

Indikasi kegagalan ini kemudian melahirkan wacana yang cukup menantang dan mempesona. Banyak kalangan pendidikan giat mencari tahu bagaimana menangani masalah krusial ini. Beberapa respon muncul sebagai bagian dari wacana, tapi tidak jarang respon itu terkesan samar, repetitif, dan bahkan terkadang membahayakan. Sebagai respon yang membahayakan, formulasi yang ditawarkan justru semakin menambah daftar panjang masalah yang hendak diselesaikan.

Dalam mempertimbangkan hal ini, pendidikan karakter tampaknya menjadi wacana yang dinilai sebagai respon positif. Pendidikan karakter, yang dimulai di dunia Barat sejak 1776 (bersamaan terbitnya buku Adam Smith, leluhur kapitalisme, *the wealth of nation*), kemudian menjadi topik cukup populer awal 1900-an, dan secara bertahap kehilangan dukungan pada tahun 1960-an. Pendidikan karakter kembali menemukan minat baru pada pertengahan 1980-an. Dalam tahun-tahun berikutnya, tragedi sekolah dan masalah-masalah sosial yang berkembang telah menekankan perlunya pendidikan karakter, sehingga wacana ini semakin berkembang secara intensif di dunia global. Hampir semua negara tergerak untuk ikut andil dalam mengembangkan wacana pendidikan karakter.

Tidak mau ketinggalan, pendidikan karakter juga menjadi wacana yang cukup

berkembang di kalangan pemikir-praktisi pendidikan di Indonesia, serta pendidikan Islam. Akhir-akhir ini, wacana ini menjadi concern tidak hanya bagi pemangku kepentingan, tetapi juga hampir semua kalangan yang menekuni bidang pendidikan, dan bahkan cukup santer terdengar dalam obrolan di masyarakat. Berbagai kegiatan seperti workshop, pelatihan, loka karya, dan seminar yang mengangkat tema pendidikan karakter, diselenggarakan hampir di semua institusi pendidikan. Beberapa opini media massa juga sampai saat ini masih terdengar suara desakan diberlakukannya pendidikan karakter di setiap sekolah dan bahkan di semua institusi pendidikan, tanpa terkecuali. Dari sekian heroisme akademik yang begitu hebat, tampaknya keterkikisan karakter telah menjadi kegelisahan kolektif kalangan akademisi, dan oleh karenanya pendidikan karakter mendesak untuk diterapkan sedini mungkin.

Untuk menunjuk pendidikan yang berorientasi pada nilai ini, beberapa negara menggunakan istilah yang berbeda-beda. Kalangan Amerika cenderung menggunakan pendidikan nilai (*moral education*) dan pendidikan karakter (*character Education*). Sedangkan di negara-negara Eropa lebih sering menggunakan istilah pendidikan afektif (*affective Education*) ketimbang nilai. Di Indonesia pendidikan karakter sekaligus juga dipergunakan bersamaan dengan pendidikan budi pekerti. Bahkan, karya-karya yang muncul belakangan ini pun kebanyakan menggunakan keduanya hampir tidak memiliki perbedaan.

Perbedaan istilah untuk menunjuk pada pembentukan karakter barangkali dapat ditangguk untuk sementara, dan kalaupun ingin melihat lebih jauh secara teoritis masih memerlukan kajian tersendiri. Yang lebih penting sebenarnya adalah persoalan nilai yang akan dijadikan ukuran bagi pembentukan kepribadian seseorang. Nilai universal yang dalam ukurannya dijadikan sebagai standar kualitas pribadi manusia, akan mempengaruhi tidak hanya pada aspek kognitif, melainkan

juga psikologi dan sosial, dan karenanya kesadaran sosial dan ideologisnya. Dalam konteks inilah pendidikan karakter menjadi arena pertarungan hegemoni nilai dan ideologi global. Seperti nanti akan terlihat, nilai-nilai yang diturunkan dari kultur Barat, Keindonesiaan, dan Keislaman, memiliki konstruksi yang berbeda-beda.

Untuk melihat perbedaan nilai yang hendak diinternalisasikan kepada peserta didik, riset ini akan melihatnya melalui tiga karya yang mewakili pemikiran Barat, Indonesia, dan pemikiran keislaman, yang merepresentasikan keragaman sumber nilai yang digunakan dan corak pembentukan manusia hasil dari perumusan nilai ini, serta langkah operasional yang dapat diterapkan dalam lembaga pendidikan. Kajian komparatif ini bukan dalam konteks membenturkan vis a vis tradisi pemikiran, namun sebagai bentuk penyadaran kritis agar pendidikan karakter tidak tertelakung dalam prosesnya. Apalagi sepenuhnya disadari, di era konvergensi global ini, barangkali tidak ada satupun tradisi pemikiran yang tidak terlibat dalam proses negosiasi dan kontestasi. Karya yang akan dibahas dalam riset ini meliputi: karya Dianne Tillman bersama perkumpulan para pendidik lainnya yang terdiri 5 jilid untuk mewakili perspektif Barat, karya Agus Zaenal Fitri *Reinventing Human Character: pendidikan Karakter berbasis nilai dan etika di sekolah* untuk mewakili konteks Indonesia, dan karya Abdul Majid dan Dian Andayani *Pendidikan Karakter Perspektif Islam* sebagai representasi pendidikan karakter dalam perspektif Islam.

Akan tetapi, sebelumnya riset ini terlebih dahulu akan melakukan lacakan sejarah asal muasal lahirnya pendidikan karakter di Barat. Amerika dan Eropa memiliki sejarah, konteks, dan potret yang berbeda-beda, karenanya sejarah pendidikan karakter akan dilacak baik di Amerika maupun Eropa. Lacakan ini menjadi penting lebih memahami dan memperkaya perspektif dalam memotret pendidikan karakter.

Sejarah Pendidikan Karakter di Amerika

Pendidikan Karakter di Amerika telah menjadi salah satu perhatian besar. Pemberian dana yang melimpah sejak era presiden Bill Clinton hingga George W. Bush yang diperkirakan mencapai miliaran dollar Amerika menjadi bukti betapa Amerika sangat memprioritaskan pendidikan karakter ini. Istilah pendidikan karakter di Amerika sebenarnya memiliki sejarah yang panjang. Bagian awal riset ini akan mengurai sejarah tentang pendidikan karakter di Amerika dimulai sejak masa kolonial sebelum abad ke-20 hingga pembuatan *Kurikulum Pendidikan karakter* yang masih digunakan sekarang ini.

Sebelum Abad ke-20

Komunitas di koloni Amerika yang relatif kecil membuat orang tua tidak kesulitan untuk mengetahui nilai moral yang disampaikan di sekolah. Orang tuapun bisa mengontrol tingkah laku anak-anak mereka dengan baik. Sekolah-sekolah pada masa kolonial ini mengajarkan nilai yang berdasarkan prinsip agama Kristen. Fakta menunjukkan bahwa seratus persen buku bacaan di sekolah berisi tema tentang moral dan agama (Gailbraith, 1977). Para orang tua yang juga mengetahui nilai-nilai tersebut menuntut anak-anaknya untuk mematuhi. Pada tahap ini, pendidikan karakter di Amerika berpijak pada moralitas yang diajarkan oleh injil.

Setelah koloni-koloni tersebut menjadi sebuah negara, muncul sebuah arus yang mencoba untuk memisahkan sekolah dengan gereja. Adanya dukungan terhadap sekolah umum menimbulkan konflik tentang pengajaran nilai moral di sekolah (Goldbecker, 1976). Konflik akibat dorongan pemisahan ini, yang merupakan turunan dari pergeseran filsafat dari teks dogmatik ke nalar, pergeseran otoritas publik dari gereja ke negara-bangsa, pergeseran paradigma ekonomi merkantilistik ke free-fight competition, akhirnya dimenangkan oleh arus yang menghendaki pemisahan.

Antara tahun 1776 hingga tahun 1825, terjadi sebuah transmisi dari pendidikan ber-

corak religius yang berbasis komunitas menuju periode pendidikan sekuler (Golightlu, 1926). Salah satu faktor yang mempengaruhi sekularisasi pendidikan (1826-1913) adalah meningkatnya jumlah imigran dengan latar belakang agama yang berbeda-beda yang mulai menetap di kota-kota besar di daerah timur. Berkembangnya industri pada waktu itu memaksa sekolah-sekolah mulai menekankan nilai yang sama seperti apa yang diterapkan di perusahaan, yaitu pentingnya datang tepat waktu atau kedisiplinan. Hal ini sebagai bagian dari strategi dan usaha untuk mengurangi keterlambatan dan kemoloran waktu. Pada tahun 1859, kalangan pabrik dan perusahaan merasa bahwa moralitas jauh lebih penting daripada pengetahuan. Kesadaran sosial masyarakat yang rendah pada waktu itu juga menciptakan masalah produktivitas di tempat kerja. Dan pekerja yang lebih terdidik secara moral lebih menunjukkan karakteristiknya yaitu sikap, perilaku dan kepatuhan serta kemauan untuk mematuhi aturan dan kewajiban daripada para pekerja yang tidak terdidik secara moral (Katz, 1971).

Menjelang tahun 1879, Amerika mendirikan sekolah gratis yang dibiayai dari pajak. Namun, kalangan pendidik secara umum masih belum yakin apakah sekolah umum mampu memberikan nilai moral yang bisa diterima oleh masyarakat. Di waktu yang sama, komunitas Katolik menuntut pendanaan ketika mereka mendirikan sekolah, mereka mengklaim bahwa sekolah umum mendasarkan pendidikan moralnya pada injil, oleh karenanya mereka juga berhak mendapatkan pendanaan. Hal itu bermuara pada pelarangan terhadap penggunaan injil di sekolah (Katz, 1971) untuk 20 tahun kedepannya.

Para pendidik pun kemudian ragu apakah mereka mampu memberikan pelajaran moral tanpa disertai pengetahuan agama. Karena mereka meyakini bahwa pendidikan moral dan agama memegang peran penting dalam pembentukan karakter siswa. Pendidikan dan pembangunan karakter memang merujuk pada kualitas seseorang secara keseluruhan,

namun moralitas memang menjadi sentral dalam membentuk pribadi yang baik. Dari sini, muncul inisiatif untuk memberikan materi khusus di sekolah untuk membentuk karakter siswa yang baik secara moral, meskipun tidak berpegang pada pendidikan agama.

Era 1900-1950

Pada tahun 1916, seorang rektor perguruan tinggi bernama William Hutchins mengembangkan konsep *kode moral anak*. Kode ini menekankan pada nilai-nilai berikut: pengendalian diri, kesehatan, kebaikan, kebenaran, sportivitas, kerja tim, kemandirian, kewajiban, kecakapan, dan kemahiran. Nilai tersebut berhubungan dengan konsep kepatuhan dan *Americanism* (Gailbraith, 1977). Namun, Hartshorne dan May (1928-1930) mengadakan sebuah studi lapangan di Amerika pada tahun 1924-1929 yang dilakukan terhadap 10.865 anak kelas lima hingga kelas delapan. Tujuan studi ini adalah untuk mengetahui efek pendidikan moral, baik sekuler maupun religius, terhadap tingkah laku siswa yang berhubungan dengan karakter. Namun, studi ini secara general menyimpulkan bahwa pendidikan karakter, keagamaan, maupun pendidikan moral tidak memiliki dampak apapun terhadap moralitas siswa.

John Dewey, seorang filsuf dan psikolog Amerika, peletak dasar filsafat pragmatisme dan menjadi salah satu ideologi pendidikan kontemporer, melakukan kajian yang memfokuskan perhatian pada kebutuhan pendidikan moral, pengembangan karakter, dan pendidikan nilai. Dewey (1934) menyatakan: "karakter dan moral seorang anak harus berkembang dalam atmosfer sosial dan natural. Sekolah harus menyediakan lingkungan tadi karena hal itu merupakan bagian dari perkembangan moral anak." kemudian Dewey (1964) juga mengkritik kebijakan sekolah untuk memisahkan penerimaan pengetahuan dengan perkembangan karakter. Hal inilah yang, menurut Dewey, membuat pendidikan moral dan keagamaan tidak berdampak apapun pada moralitas siswa. Pada periode ini, pendidikan

karakter di Amerika seolah tenggelam. Pengajaran tentang moral dan agama masih dilakukan di sekolah namun wacana tentang pendidikan karakter meredup.

Era 1950-1990

Pada akhir tahun 60-an, muncul ketertarikan baru pada perkembangan karakter anak. Bedanya, arus ini dipengaruhi oleh teori Kohlberg tentang tahap perkembangan moral pada anak. Kohlberg merumuskan beberapa tahap perkembangan moral di mana anak, melalui diskusi, mampu berpindah dari tahap perkembangan moral di mana mereka berada ke tahap yang lebih tinggi (Kohlberg, 1976). Namun implementasi teori Kohlberg di sekolah-sekolah pada tahun 70-an mendapatkan banyak kendala seperti waktu yang sangat lama yang dibutuhkan untuk memahami kondisi anak per individu.

Pada tahun 1968, the Character Education Institute of San Antonio, Texas, mulai mengembangkan *kurikulum pendidikan karakter* yang bertujuan untuk membangun “masyarakat yang bertanggung jawab”. Pelajaran yang diberikan di tiap level kelas adalah sebuah kondisi di mana ada masalah yang harus mereka selesaikan. Dalam proses pemecahan masalah tersebut, kemampuan berfikir kritis seorang anak akan terbangun. Pemberian alternatif pemecahan masalah terhadap siswa juga dilakukan. Pendekatan hadap-masalah atau *problem-solving* ini dimaksudkan agar siswa mampu menganalisa konsekuensi dari setiap alternatif hingga akhirnya mampu menghasilkan sebuah kesimpulan pemecahan masalah. *Kurikulum pendidikan karakter* ini telah di implementasikan di hampir 600.000 ribu kelas di seluruh Amerika sejak tahun 1986.

Evaluasi yang dilakukan oleh pihak sekolah dan lembaga pendidikan karakter menunjukkan hasil yang memuaskan. Para siswa mampu mempertimbangkan konsekuensi dari apa yang mereka lakukan, sehingga tindakan negatif seperti perkelahian atau kecurangan di sekolah sangat berkurang. Hasil ini menunjukkan dicapainya tujuan dari peng-

ajaran pendidikan karakter. Beberapa penelitian lain yang menunjukkan kesuksesan pendidikan karakter di sekolah pada periode 1980-an hingga tahun 1990 telah menandai periode ini sebagai awal periode pendidikan karakter modern yang masih berlangsung hingga sekarang.

Era Pendidikan Karakter Modern

Program pendidikan karakter pada level nasional di Amerika bermuara pada pembentukan *The Character Education Partnership* pada tahun 1993. Misinya adalah untuk mengembangkan kesadaran sipil dan moral terhadap generasi muda agar tercipta masyarakat yang perhatian dan bertanggung jawab. The character Education Partnership mengelola pusat data yang telah dikomputerisasi tentang pendidikan karakter dan menerima permintaan informasi tentang pendidikan karakter. Program ini menjadikan baik sekolah maupun institusi lain yang membutuhkan informasi tentang pendidikan karakter bisa mendapatkannya dengan lebih mudah.

Pada periode 1990an ini, pendidikan karakter mengalami perkembangan yang ditandai dengan munculnya beberapa program tentang pendidikan karakter. Dengan masih menggunakan format *Kurikulum pendidikan karakter* yang menyuguhkan tentang beberapa keadaan yang mengandung suatu masalah yang harus dipecahkan oleh siswa. Strategi pendekatan dan metode pembelajaran ini dianggap masih efektif dalam pembentukan karakter siswa.

Namun, pada masa pendidikan karakter modern ini, kurikulum yang dirancang untuk tiap level kelas telah disusun sedemikian rupa, nilai-nilai yang hendak dibangun, serta berbagai keahlian yang diharapkan dapat dikuasai oleh siswa telah disusun dengan rapi sesuai dengan level kelas mereka. Pendidikan karakter modern juga melibatkan masyarakat terutama orang tua dalam penanaman nilai moral, karena peran masyarakat dianggap sangat penting. Ada beberapa program pendidikan karakter yang sekarang ini populer di

Amerika, seperti the Heartwood Program, CharacterCounts!, dan the Center for the 4th and the 5th Rs. Program-program pendidikan karakter ini telah menjadi bagian di banyak komponen pendidikan dan telah diimplementasikan kedalam berbagai setting lingkungan sekolah dengan banyak cara.

Pendidikan Karakter: Kasus Eropa

Pendidikan karakter di Eropa lebih dikenal dengan istilah *Affective Education*. Dalam hal ini, berbeda dengan Amerika serikat, Eropa belum memiliki kurikulum khusus yang dirancang untuk diaplikasikan dalam pembentukan karakter di sekolah. Pada tahun 1994, di Eropa terbentuk jaringan pendidikan yang disebut *The European Affective Education Network* yang anggotanya merupakan para pakar berbagai disiplin pendidikan yang fokus utamanya adalah pada *Affective Education*. Namun, jaringan ini hanya sebatas forum diskusi tentang *affective Education*. Pada buku *Affective Education: The Comparative View* karya Peter Lang dan Kawan-kawan, pendidikan karakter di Eropa, *Affective Education*, belum memiliki standar dan aplikasi pengajarannya di berbagai negara Eropa pun dimanifestasikan secara berbeda-beda. *Affective Education* masih merupakan sebuah konsep yang terdiri dari banyak aspek dan menifestasinya bergantung pada negara yang bersangkutan.

Bab ini akan membahas tentang manifestasi *Affective Education* di negara-negara besar Eropa, serta kondisi pendidikan di negara tersebut. Diberikan pula critical review terhadap manifestasi *affective Education* di masing-masing negara.

Jerman

Sistem pendidikan di Jerman dimulai ketika anak sudah berusia tiga tahun. Level pendidikan paling rendah adalah Taman Kanak-Kanak. Namun, pendidikan di level ini tidak diwajibkan. Di daerah yang jauh dari perkotaan, bahkan, sangat sedikit anak yang mengikuti pendidikan jenjang ini. kurangnya

partisipasi di level Taman kanak-kanak membuat banyak anak di Jerman mengalami kesulitan pada masa-masa awal mereka memasuki level sekolah dasar. Satu-satunya level pendidikan yang diwajibkan di Jerman adalah Sekolah Dasar. Masa pendidikan di sekolah dasar di Jerman adalah empat tahun, umumnya pada umur enam hingga sepuluh tahun. Selama empat tahun, siswa sekolah dasar akan diajar oleh seorang guru yang sama, namun terkadang ada beberapa mata pelajaran yang diberikan oleh guru lain. *Affective Education* atau pendidikan karakter di level sekolah dasar ini sangat dipengaruhi oleh kedekatan yang terjalin antara siswa dan guru pengajar. Hal ini memungkinkan sang guru lebih mudah untuk mendidik moral dan membentuk karakter siswa. Di level sekolah dasar ini, guru diwajibkan untuk memberikan rekomendasi tentang sekolah menengah mana yang tepat untuk masing-masing siswa. Guru kelas sangat bertanggung jawab terhadap siwanya, jadi bisa disimpulkan bahwa model pendidikan karakter di Jerman pada level sekolah dasar adalah pendidikan karakter berbasis lingkungan kelas.

Memasuki jenjang pendidikan menengah, sistem pengajarannya hampir sama yaitu adanya seorang guru yang bertanggung jawab terhadap sebuah kelas. Namun sekarang ini tidak sedikit sekolah menengah di Jerman yang mengganti guru kelas atau mengelompokkan siswa ke dalam kelas yang berbeda-beda di tiap levelnya. Pendidikan karakter di level sekolah menengah ini berfokus pada hubungan antara guru dengan siswa, siswa dengan siswa serta perkembangan personal siswa itu sendiri. Kesadaran moral dan jiwa sosial yang dibangun dari interaksi siswa dengan guru dan teman kelas akan sangat membantu pencapaian siswa tersebut di level personal. Pendidikan karakter dipandang tidak hanya sebagai penanaman nilai terhadap siswa, namun juga bagaimana hal tersebut mendukung prestasi akademik siswa tersebut di level personal. Tapi sekali lagi, belum ada materi pelajaran yang khusus mengajarkan tentang nilai.

Model pembelajaran yang melibatkan seorang guru sebagai penanggung jawab pendidikan dalam sebuah kelas hampir secara keseluruhan ini mempunyai kelemahan tersendiri. Adanya kecenderungan seorang guru dalam memperhatikan beberapa siswa saja, terutama yang berprestasi, membuat beberapa siswa lain kurang diperhatikan. Tentu saja pembentukan karakter akan terhambat karena kedekatan guru terhadap beberapa siswa saja. Meskipun sudah banyak dikembangkan metode-metode pembelajaran yang memacu siswa untuk bisa memecahkan suatu persoalan, meningkatkan kepercayaan diri, dan menumbuhkan kesadaran sosial, tetap saja ketika tanggung jawab pendidikan di kelas hanya diemban oleh seorang saja, pembentukan karakter disekolah tidak akan maksimal sesuai yang diharapkan.

Rusia

Hingga tahun 2000, belum ada sebuah konsep dalam sistem pendidikan di Rusia yang mengarah ke Pendidikan Karakter. Namun, pendidikan yang memperhatikan sisi psikologis peserta didik di Rusia diyakini menjadi cikal bakal lahirnya pendidikan karakter di Rusia. Sejak tahun 1906, psikologi telah ditawarkan untuk menjadi sebuah mata pelajaran tersendiri yang diajarkan di sekolah Rusia. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan tidak hanya memperhatikan perkembangan siswa secara akademis tetapi juga secara psikologis.

Memasuki era millenium, pendidikan yang mengedepankan pembentukan manusia secara utuh menjadi tuntutan dalam sistem pendidikan Rusia. Sekolah-sekolah mulai mengajarkan tentang etika dan psikologi. Ilmu-ilmu sosial semakin melebur ke dalam kurikulum di sekolah-sekolah. Pendekatan yang lebih spesifik dilakukan dengan adanya penggodokan materi *psikologi untuk remaja*. Hal ini dipandang sebagai sesuatu yang penting karena pada usia remaja, seseorang membutuhkan kemampuan yang bisa mendukung perkembangan personal seperti kemampuan untuk beradaptasi dengan lingkungan sosial

dan kemampuan memecahkan masalah. Pengetahuan tentang struktur sosial kemanusiaan serta budaya diajarkan dalam materi ini. Lima kategori dasar yang ditekankan antara lain: *hubungan interpersonal, pengelolaan emosi, kreativitas, cara bersikap, dan pengembangan diri*. Dengan mengajarkan lima kemampuan dasar ini, diharapkan agar tidak adanya pemisahan antara kemampuan sosial dan personal, namun justru bagaimana dua kemampuan itu digabungkan untuk membentuk karakter yang kuat secara personal dan sosial. Target remaja sebagai sasaran materi ini karena masa remaja dianggap sebagai masa transisi dimana pengalaman-pengalaman yang didapatkan pada fase ini akan membentuk karakter dalam jangka panjang.

Hasil analisis menunjukkan bahwa setelah mendapatkan materi psikologi, kecenderungan untuk bertindak agresif menurun. Kemampuan untuk saling memahami antarsesama semakin meningkat, yang menghasilkan peningkatan yang signifikan pada tingkah laku yang lebih konstruktif remaja di dalam masyarakat. Penanaman materi psikologi pada remaja, yang mengedepankan tentang hubungan interpersonal, pengelolaan emosi, kreatifitas, cara bersikap, dan pengembangan personal dipandang mampu membuat perubahan personal ke arah yang lebih baik. Di luar belum adanya rumusan khusus yang membahas tentang pendidikan karakter, Rusia telah mampu mengembangkan sebuah materi psikologi remaja yang tujuan utamanya hampir sama dengan pendidikan karakter itu sendiri.

Inggris

Sejak sebelum abad 20, para pendidik di Inggris telah memperhatikan perkembangan anak didik secara keseluruhan. Pandangan bahwa seorang peserta didik bukanlah 'bak kosong yang bisa diisi dengan pengetahuan' telah lama dianut para pengajar di Inggris. Konsep *Loco Parentis* dimana seorang guru juga memainkan peran sebagai orang tua di sekolah juga telah lama diimplementasikan. Selain itu, sekolah juga dipandang sebagai sebuah

institusi untuk sosialisasi yang harus mampu untuk mencapai target pengembangan personal dan kemampuan sosial peserta didik. Dengan kata lain, sekolah dan para guru di Inggris telah lama mengimplementasikan konsep pendidikan karakter, dimana kebutuhan perkembangan karakter seperti kebutuhan konseling, pembimbingan, dan dukungan akademis diperankan dengan baik.

Konsep pendidikan yang mengarah pada pengembangan karakter seseorang secara keseluruhan memang telah lama diperankan oleh para guru di Inggris. Namun, bukan berarti pendidikan karakter di Inggris berjalan dengan sangat baik. Masalah utama yang dihadapi adalah pada level sekolah. Adanya kesenjangan antara sekolah negeri dan swasta dianggap sebagai suatu masalah karena banyak sekolah swasta yang secara kualitas tidak seimbang. Banyak sekolah swasta yang mampu mengembangkan potensi siswa dengan sangat baik, baik secara akademis ataupun psikologis, namun tidak sedikit pula yang dianggap kurang memuaskan. Masalah lain yang dipandang serius adalah adanya kesenjangan antar jenjang sekolah. Dari segi pengelolaan, hal ini tampak jelas karena di sekolah dasar tidak ada pemisahan antara peran guru dalam hal akademis dan pembimbingan personal, sedangkan di level sekolah menengah, peran akademis dan peran pengembangan personal di sekolah dipisahkan. Pemisahan peran tersebut dianggap kontra-produktif karena semestinya seorang guru harus memainkan kedua peranan tersebut, tidak satu saja. Tren pemisah antara peran akademis dan pengembangan personal tersebut berdampak pada adanya kecenderungan untuk menekankan sisi akademis di sekolah. Guru lebih fokus hanya pada kemampuan akademis siswa karena mereka beranggapan bahwa peran pengembangan personal bukan tugas utamanya. Dampak langsung yang diakibatkan oleh tren ini adalah pendidikan karakter di sekolah seolah menjadi hal yang sekunder.

Inggris memang sebuah negara dimana konsep pendidikan karakter telah diimplemen-

tasikan sejak lama. Bahkan di sekolah-sekolah menengah di Inggris telah terbentuk budaya konseling, dimana siswa memiliki waktu khusus untuk mendapatkan pengarahan dan pembimbingan tentang perkembangan personal. Akan tetapi, justru hal inilah yang dipandang para kritikus pendidikan sebagai sebuah kemunduran dalam pendidikan karakter. Karena dengan adanya konseling yang merupakan implementasi dari peran pembimbingan personal, peran guru di kelas sebagai pendidik telah direduksi. Guru tidak lagi mendidik siswa untuk menjadi manusia secara utuh, tetapi sebatas mengajar siswa untuk pandai secara akademis.

Spanyol

Pada akhir 90an, terjadi perkembangan besar dalam dunia pendidikan di Spanyol. Selain adanya perkembangan dalam kualitas pengajaran, pendidikan di Spanyol juga mulai berfokus pada pengembangan peserta didik secara keseluruhan. Perkembangan personal sangat diperhatikan seperti skill dan kemampuan akademis, akses informasi, serta penanaman nilai moral dalam tataran individu, keluarga, sosial dan dunia profesional.

Seorang guru di Spanyol tidak hanya dianggap sebagai instruktur dan pemberi informasi, namun sebagai penanggung jawab penuh dalam perkembangan peserta didik baik secara fisik, emosi, intelektual, dan sosial. Salah satu faktor yang dianggap paling berpengaruh dalam perkembangan peran guru adalah perubahan Spanyol menjadi negara demokratis sejak tahun 1975. Selama berproses menjadi negara demokratis, pendidikan diharapkan memberikan kontribusi besar sehingga muncul tuntutan untuk menghasilkan sebuah pendidikan yang berkualitas. Pendidikan diharapkan untuk menjadi sarana pembentukan masyarakat yang demokratis, sehingga peran seorang guru tidak hanya membentuk kecakapan intelektual peserta didik, namun juga moral dan tingkah laku. Pendidikan yang menanamkan penalaran kritis terhadap peserta didiknya dianggap

sebagai kunci dari sebuah negara yang demokratis, oleh karenanya pendidikan karakter dipandang sebagai sesuatu yang sangat penting diterapkan.

Konsep pendidikan karakter di Spanyol telah dirancang sedemikian rupa melibatkan peran guru, sekolah, dan orang tua dalam pembentukan karakter siswa. Kemampuan dasar yang harus dikuasai oleh seorang peserta didik adalah bagaimana menjadi mausia, bagaimana cara hidup dalam masyarakat sosial, dan bagaimana cara berfikir kritis. Pada kemampuan dasar tentang bagaimana menjadi manusia, tahap perkembangan peserta didik benar-benar diperhatikan. Hal ini memungkinkan penanaman konsep diri pribadi dan identitas, yang sangat penting didalam masyarakat yang demokratis. Pada kemampuan dasar tentang bagaimana cara hidup bersama, peserta didik diajarkan tentang pentingnya menghargai orang lain dalam kehidupan sosial. Pengajaran tentang norma dan etika dalam bermasyarakat tidak hanya diberikan berupa materi yang harus dihafal, tetapi dengan menghadapkan peserta didik dalam sebuah contoh situasi sosial di mana mereka harus melakukan sebuah tindakan. Pada kemampuan tentang bagaimana cara berfikir, ditakankan pada empat kemampuan berfikir dasar yaitu: kreatifitas, pemecahan masalah, penalaran deduktif dan induktif, serta tentang kesadaran moral dan sipil.

Implementasi pendidikan karakter di Spanyol tidak berhenti pada level konsep, namun telah dirumuskan pula sistem yang menunjang implementasi tersebut. Penelitian tentang pendidikan yang telah banyak dilakukan di Spanyol juga semakin memperkaya sistem pendidikan yang telah ada. Meskipun belum sepenuhnya tujuan dari pendidikan karakter di Spanyol telah terpenuhi, namun setidaknya Spanyol telah optimis menatap ke depan untuk menuju kearah pendidikan yang jauh lebih baik.

Belanda

Jumlah sekolah negeri di Belanda hanya

sepertiga dari total jumlah sekolah secara keseluruhan. Hal ini berdampak pada kurangnya kontrol pemerintah terhadap pendidikan. Sekolah-sekolah diberikan kebebasan dalam mengembangkan kurikulum mereka sendiri. Namun, dana pendidikan yang dialokasikan oleh pemerintah terhadap sekolah negeri dan swasta tidak dibedakan, dengan kata lain, setara. Hal ini merupakan hasil dari sebuah proses sejarah panjang sejak abad 19. Berawal dari perdebatan tentang apakah pemerintah atau sekolah dan orangtua yang berhak menentukan kurikulum sekolah. Dan perdebatan yang lebih intens adalah tentang apakah sekolah swasta dengan program spesial yang mereka rancang sendiri layak mendapatkan bantuan pendanaan penuh dari pemerintah atau tidak. Seiring berjalannya waktu, masyarakat menuntut kurikulum sekolah yang lebih luas dan para guru agar lebih profesional, berdampak pada semakin tingginya biaya operasional sekolah. Orangtua pun semakin kesulitan dalam memenuhi biaya pendidikan untuk anak-anaknya. Hingga pada tahun 1920, usaha untuk pemberian bantuan dana kepada sekolah swasta menghasilkan sebuah keputusan yang menyatakan bahwa dana bantuan yang diberikan ke sekolah negeri dan swasta akan disetarakan.

Kebebasan sekolah untuk mengembangkan kurikulumnya sendiri membuat banyak sekolah saling bersaing dalam memberikan materi. Cara pengajaran lama dimana banyak guru yang menghukum siswa secara fisikpun semakin berkurang. Sekolah-sekolah semakin memperhatikan perkembangan moral dan psikologis siswa. Kerangka pendidikan yang mengarah ke pendidikan karakter secara tidak langsung telah terbentuk. Namun, para guru di Belanda lebih familiar dengan istilah pendidikan sosio-emosional daripada pendidikan karakter. pendidikan sisio-emosional inilah yang sedang banyak dikembangkan di sekolah-sekolah belanda. Akan tetapi tidak sedikit pula sekolah yang masih fokus pada pencapaian nilai akademis dan cenderung mengesampingkan perkembangan sosio-emosional siswa.

Israel

Pendidikan di Israel menjadi salah satu perhatian utama pemerintah. Jenjang sekolah di Israel sendiri dibagi menjadi tiga yaitu pendidikan sekolah dasar, menengah, dan atas. Yang paling menarik untuk disimak dari pendidikan di Israel yang berhubungan dengan pendidikan karakter adalah tentang metode Konseling.

Menurut Klingman dan Aizen (1991) sistem konseling di Israel mengacu pada sistem konseling yang berkembang di Inggris. Namun, petugas konselor di Israel merupakan para profesional yang tugas utamanya berada di tiga area yaitu siswa, guru dan orangtua. Konselor seolah menjadi jembatan bagi faktor-faktor pendukung pendidikan. Pada hubungannya dengan siswa, konselor bertugas untuk mendampingi siswa secara psikologis dalam memenuhi tuntutan sekolah dan sosial, membantu siswa untuk mengenal diri sendiri dengan menumbuhkan kesadaran diri dan kemampuan inter-personal mereka, serta mendorong siswa untuk mengaktualisasikan dan memaksimalkan potensi mereka dalam kehidupan sekolah maupun sosial. Pada hubungannya dengan guru, konselor bertugas untuk berkoordinasi tentang perkembangan siswa dan memastikan bahwa guru juga siap mengajar siswa dengan keadaan psikologis yang prima. Hal ini bertujuan untuk menciptakan kondisi sekolah yang benar-benar siap untuk melakukan proses belajar mengajar. Peran konselor yang ketiga adalah yang berhubungan dengan orang tua. Perkembangan seorang siswa tentu saja harus dipantau oleh orang tua, para konselor bertugas untuk memastikan bahwa para orangtua mengetahui apa yang dibutuhkan oleh anak mereka dalam hal pendidikan dan perkembangan personalnya.

Sistem konseling di Israel tidaklah monoton seperti halnya di Inggris. Untuk memenuhi tugasnya secara profesional, para konselor di Israel membagi konseling ke dalam beberapa kategori. Hal ini bertujuan untuk mengkategorisasi wilayah tugas yang mereka

kerjakan. Salah satunya adalah sistem konsultasi dimana para konselor akan berperan sebagai supervisor dalam penyelenggaraan pendidikan. Mereka akan melayani keluhan serta memberikan masukan-masukan kepada siswa maupun guru agar tercipta keadaan pembelajaran yang ideal. Para konselor selalu mengevaluasi keadaan pembelajaran di sekolah. Hal inilah yang dipandang sebagai bentuk implementasi dari pendidikan karakter di sekolah. Pendampingan yang dilakukan tidak hanya terhadap siswa tetapi juga terhadap guru, membuat penanaman moral dan pembentukan karakter terhadap siswa akan lebih maksimal.

Israel telah menyuguhkan sebuah aspek berbeda dari pendidikan karakter. Tanggung jawab terhadap pendidikan karakter memang diemban oleh para konselor yang telah terdidik dan profesional dalam mengemban tugasnya. Akan tetapi, peran guru dan orang tua yang selalu proaktif juga mendukung kinerja para konselor. Sebuah kerja sama yang dibangun antara siswa, guru, orangtua, dan konselor merupakan kunci dari penanaman pendidikan karakter di Israel.

Berbagai macam model implementasi yang berbeda di masing-masing negara Eropa sebenarnya menunjukkan bahwa pendidikan karakter sangat bergantung pada keadaan masing-masing negara. Meskipun negara-negara di Eropa belum memiliki kurikulum pendidikan karakter seperti halnya di Amerika, bukan berarti mereka belum memiliki model pendidikan yang mengarah ke pendidikan karakter. Berbagai macam model implementasi yang berbeda tersebut justru menunjukkan kekayaan model pembelajaran pendidikan karakter di Eropa.

Nilai dan Ideologi Pendidikan Karakter, Telaah Buku *Living Value Education*

Formulasi pendidikan karakter di dunia Barat dalam beberapa hal memiliki ciri khas yang berbeda-beda. Di kalangan Eropa, untuk menunjuk model pendidikan karakter menggunakan istilah *Affective* (afektif). Sedangkan di

Amerika, istilah yang digunakan adalah *value* (nilai). Maka, salah satu term pendidikan yang berorientasi pada pembentukan karakter disebut dengan *Living Value Education* (LVE) (pendidikan nilai kehidupan). LVE ini berkembang cukup pesat menjadi program unggulan bagi dunia pendidikan dewasa ini.

LVE sebenarnya tidak menggambarkan semua wacana pendidikan karakter yang berkembang di Amerika, akan tetapi ada kecenderungan bahwa LVE dalam perkembangannya semakin mendominasi wacana global karena digunakan sebagai standar oleh UNESCO untuk melancarkan program pendidikan model ini. Lembaga yang salah satu program utamanya untuk turut serta berkontribusi dalam memajukan dan terkadang juga melakukan penetrasi format pendidikan, terutama di negara sedang berkembang seperti Indonesia, memainkan peran cukup vital dan sekaligus juga agresif dalam menyebarkan formulasi pendidikan yang berorientasi pada pembentukan kepribadian peserta didik melalui pendidikan nilai.

Di Indonesia, LVE semakin gencar digaungkan dalam dunia pendidikan berkat kerjasama dengan UNESCO. Karya-karya berbentuk buku – yang digunakan sebagai standar sekaligus dipublikasikan oleh lembaga ini – yang mengupas tentang formulasi pendidikan karakter diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia. Melihat gerakan pendidikan model ini cukup sukses dilancarkan di beberapa lembaga pendidikan di Indonesia, karya ini banyak menjadi rujukan utama dalam melaksanakan program pendidikan ini.

Buah karya yang cukup masyhur di kalangan pendidikan di Indonesia adalah karya Diane Tillman, seorang psikolog berlisensi di bidang pendidikan, bersama perkumpulan para pendidik lainnya. Untuk jilid ketiga ditulis bersama Pilar Querra Colombia. Kelima karya tersebut, yaitu *Living Values Activities for Children Ages 8-14* (pendidikan nilai untuk anak Usia 8-14), *Living Values Activities for Young Adults* (pendidikan Nilai untuk Kaum Dewasa-Muda), dan *Educator Training Guide* (Panduan

Pelatihan bagi Pendidik). *Living Value Partner Groups: A Facilitator Guide* (kelompok-kelompok pasangan menghidupkan nilai: Pedoman Fasilitator); dan *Living Value Activities for Refugees and Children Affected by War* (aktivitas menghidupkan nilai bagi pengungsi dan anak-anak yang dikondisikan oleh perang).

Kehadiran buku ini berangkat dari proyek internasional yang dimulai pada tahun 1995 oleh Brahma Kumaris dalam rangka merayakan ulang tahun PBB yang ke-50. Saat itu diberi nama *Sharing Our Values for a Better World* (berbagi nilai-nilai kita untuk dunia yang lebih baik), proyek ini terfokus pada dua belas nilai-nilai universal. Temanya – yang diambil dari pasal dalam Pembukaan Perjanjian PBB – berbunyi: “*To reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the man person...*” (untuk menguatkan kepercayaan pada hak-hak asasi manusia, harga diri, dan kelayakan manusia....)(buku pertama, hal. xi)

Karya besar ini berusaha menyuguhkan nilai universal yang bisa diterapkan di semua lembaga pendidikan, baik formal, informal, maupun non formal. Titik sentral dalam pembahasan kelima buku tersebut adalah mengkategorikan nilai yang digunakan standar bagi pembentukan sikap peserta didik. Nilai universal yang ditonjolkan dalam karya tersebut berupa 12 nilai, yaitu kedamaian, penghargaan, cinta, toleransi, kejujuran, kerendahan hati, kerja sama, kebahagiaan, tanggung jawab, kesederhanaan, kebebasan dan persatuan. Keduabelas nilai ini lah yang nantinya hendak diinternalisasikan kepada peserta didik agar menjadi manusia ideal. Jika ditelisik dari orientasinya, lahirnya buku ini tidak bisa dilepaskan dari tujuan untuk membentuk manusia sempurna dengan ukuran standar nilai yang harus dimiliki oleh setiap manusia.

Selain karya besar Diane Tillman dan Pillar ini, di dunia Barat sebenarnya cukup banyak karya yang mengupas tema yang sama, seperti halnya karya James Arthur yang berjudul *Education with Character: The moral economy of schooling*, karya Roy Gardner Jo Cairns Denis Lawton yang berjudul *Education*

for Values: Moral, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching, karya Sharron L. McElmeel yang berjudul *Character Education: A book Guide for Theacers, Librarian, and Parents*, Pat Duffy Hutcheon yang berjudul *Building Character and Culture*, karya Larry P. Nucci dan Darcia Narvaes yang berjudul *Handbook of Moral and Character Education*. Dan, yang juga banyak menjadi rujukan kalangan pendidikan di Indonesia adalah dua karya Thomas Lickona yang berjudul *Education for Character* dan *Religion and Character Education*. Dibanding karya-karya pemikir Barat tersebut, karya yang dipublikasikan oleh UNESCO melalui *Living Value Education Programme* (LVEP) ini kelihatannya lebih populer di kalangan pendidikan di Indonesia. Hal ini dikarenakan LVEP disamping mendapat dukungan secara finansial, juga didukung oleh tenaga ahli dan pendirian lembaga di Indonesia yang berafiliasi dengan UNESCO, sehingga program ini banyak diselenggarakan di beberapa tempat di tanah air.

Dibanding beberapa karya lainnya, karya Diane Tillman memang memiliki banyak keunggulan secara operasional yang memungkinkan para guru dapat menerapkannya secara mudah. Bahkan, di dalam karya ini juga disuguhkan langkah-langkah teknis, aktivitas yang bisa dilakukan, dan media yang cocok digunakan dalam proses pembelajaran. Terlebih lagi, dalam bagian terakhir terdapat lampiran-lampiran yang berisi tentang contoh-contoh pengalaman-pengalaman lapangan dan perangkat praktis dan teknis yang bisa diterapkan, serta contoh-contoh dialog untuk digunakan sebagai dalam drama pendek, lirik-lirik lagu, dan cerita-cerita untuk pemahaman bacaan dan diskusi. Tidak hanya seputar strategi pembelajarn nilai, LVEP juga mengembangkan sesi pelatihan bagi para pelatih. Buku ketiga, *Educator Training Guide* dirancang untuk membantu para pelatih mengadakan pelatihan untuk pendidik LVE. Kehadiran serial ini ingin membantu para guru agar dapat menciptakan suasana belajar yang berbasiskan nilai. Panduan ini sebenarnya hendak mem-

bentuk pelatih-pelatih profesional yang nantinya dapat melatih para guru. Buku pedoman ini cukup membantu sekaligus dapat memecah kegelisahan selama ini bahwa pendidikan karakter banyak digaungkan sebagai wacana yang sangat penting, namun sulit diwujudkan dan diimplementasikan secara praktis dalam proses pembelajaran.

Namun demikian, sekecil apapun sebuah karya tidak bisa terlepas dari kelemahan. Karena hanya bersifat operasioanal, karya ini memiliki kelemahan secara teoritis dan sumber nilai yang cukup, sempit. Sebagai pedoman praktis, buku ini tidak menyertakan filosofi nilai yang hendak ditekankan atau lebih konkritnya dimulai dengan pertanyaan “mengapa” nilai tertentu, dan bukan nilai yang lain, yang menjadi titik penting dalam pembentukan karakter. Padahal, formulasi pendidikan tidak bisa disederhanakan menjadi kategori-kategori sempit nilai yang dijadikan dasar bagi pembentukan karakter yang utuh. Secara tidak langsung membatasi nilai tertentu sebagai sesuatu yang ideal, bisa juga berarti menegasikan nilai yang lainnya. Di samping itu, persoalan nilai sebenarnya memiliki akar sejarah yang kuat dalam perdebatan filosofis. Di dalam tradisi filsafat, nilai menjadi pembahasan yang selalu mengundang perdebatan karena setiap individu, aktor intelektual, dan institusi bisa saja memberikan batasan nilai yang layak. Sedangkan kelayakan nilai dalam tradisi filsafat dipengaruhi oleh aliran-aliran yang telah menyejarah.

Dalam konteks global, kita juga menyaksikan perdebatan ideologi yang sampai saat ini masih berjalan secara massif dalam pusaran global. Ideologi ini saling menebarkan jejaring yang salah satunya melalui standarisasi gaya, gagasan, pikiran, dan pandangan hidup seseorang yang dibalut dengan ukuran nilai tertentu. Kapitalisme dan Liberalisme masih menjadi objek pembahasan yang terus menerus dan banyak kalangan mencoba mengamati model propagandis yang sedang diluncurkan. Ada kekhawatiran bahwa nilai yang diusung oleh baik Kapitalisme maupun Liberalisme

menyebar dalam dunia pendidikan, sehingga produk manusia yang dihasilkan pun searah dengan tujuan ideologi ini.

Barangkali masih segar dalam ingatan kita soal tesis kontroversial Francis Fukuyama, dalam karya besarnya *The End of History and The Last Man*, yang menyimpulkan bahwa kemenangan Kapitalisme dan Demokrasi Liberal atas Sosialisme menandai akhir sejarah pertarungan ideologi (*The end of History*). Dalam bentuknya yang sangat halus, keberadaan demokrasi liberal yang didukung oleh sistem kapitalisme ingin membentuk *The Last Man* (manusia terakhir) dengan konstruk berpikir yang linier dengan nilai yang ditetapkan.

Terlepas dari ada atau tidaknya hubungan LVE dengan tesis Fukuyama, proyek LVE tampaknya memancing beberapa perdebatan yang mengarah pada penelanjangan atas nilai universal yang dianggap sebagai kunci utama. Jika dibandingkan dengan karya Pat Duffy Hutcheon yang berjudul *Building Character and Culture*, LVE lebih kering dalam segi basis kultural. Hutcheon cenderung memberikan pandangan dalam persepektif kebudayaan, sehingga lebih dekat dengan kondisi kultural setiap individu. Program LVE tampaknya kurang memperhatikan pada masalah ini sehingga tidak menutup kemungkinan akan terjebak pada pengung-gulan nilai atas nilai yang lainnya.

Konteks Indonesia, Telaah Buku *Reinventing Human Character*

Untuk melihat lebih jauh pergeseran nilai yang menjadi perdebatan di kalangan pendidikan, rasanya cukup penting untuk mengkomparasikan LVE dengan buku yang mencerminkan kondisi lokal di Indonesia. Lebih penting lagi mengingat bahwa setiap negara memiliki akar kultural, ideologi dan tradisi filosofis yang berbeda-beda, sehingga memungkinkan adanya perbedaan paradigmatis dalam merumuskan standar nilai yang akan diterapkan dalam membentuk karakter peserta didik.

Selain negara-negara maju, wacana pen-

didikan karakter di Indonesia juga pernah dikampanyekan secara hebat pada saat kepemimpinan Soekarno pada awal 1960-an, yang dalam perjalanannya kemudian diredupkan oleh doktrin-doktrin Orde Baru hingga lahirnya reformasi. Dalam perkembangannya, reformasi juga belum mampu membendung gejolak dekadensi moral dalam berbagai bentuknya. Sehingga, pendidikan karakter mendesak untuk diberlakukan di sekolah-sekolah. Dalam hal ini, Kemendiknas segera mencanangkan visi pendidikan karakter pada tahun 2010. Dengan pemahaman yang baik tentang pembentukan karakter (*character building*) dan pendidikan karakter (*character education*), diharapkan dapat menjadi pemecah persoalan karakter anak bangsa.

Dalam rangka mencapai tujuan mulia ini, Balitbang Kemendiknas telah menyusun *grand design* pendidikan karakter (2010) dengan penuh semangat. Konfigurasi karakter dalam konteks totalitas proses psikologis dan sosial-kultural tersebut dapat dikelompokkan dalam: Olah Hati (*Spiritual and emotional development*), Olah Pikir (*intellectual development*), Olah Raga dan Kinestetik (*Physical and kinesthetic development*), dan Olah Rasa dan Karsa (*Affective and Creativity development*). Berdasarkan kajiannya, Balitbang Kemendiknas (2010:7) telah menetapkan nilai-nilai yang dikembangkan dalam pendidikan budaya dan karakter bangsa yang diidentifikasi dari empat sumber, yaitu; *Agama, Pancasila, Budaya dan Tujuan Pendidikan Nasional*. Secara elaboratif, nilai-nilai tersebut terdiri dari delapan belas macam yaitu; religius, jujur, toleransi, disiplin, kerja keras, kreatif, mandiri, demokratis, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, cinta tanah air, menghargai prestasi, bersahabat/komunikatif, cinta damai, gemar membaca, peduli lingkungan, peduli sosial, dan tanggung jawab.

Perhatian lain juga ditunjukkan dengan lahirnya sejumlah karya yang membahas masalah ini. Menyusul lahirnya karya-karya yang diproduksi oleh para pemikir pendidikan Barat, kalangan pemikir pendidikan di Indonesia tampaknya juga tidak mau keting-

galan. Hadirnya buku yang berjudul *Reinventing Human Character, Pendidikan Karakter Berbasis Nilai dan Etika di Sekolah* karya Agus Zaenal Fitri merupakan salah satu bentuk respon dari wacana pembanding atas menguatnya wacana global pendidikan karakter. Meski terdapat banyak karya membahas tema yang sama, namun karya Agus ini setidaknya dapat diambil sebagai salah satu representasi dari kegelisahan akademik kalangan pendidikan Indonesia terhadap masalah karakter bangsa.

Buku karya anak bangsa ini mencoba memberikan konstruksi berpikir tentang pentingnya penanaman nilai kepada anak didik. Indikator yang digunakan sebagai dorongan bagi urgensi pendidikan karakter diantaranya adalah munculnya kasus sontek massal, tawuran antar pelajar, penyalahgunaan obat-obatan terlarang, dan penyimpangan sosial berupa *free sex*, aborsi, homoseksual, lesbian, dan lain sebagainya. Dalam hal pola hubungan, para anak didik terkesan kurang hormat kepada orang tua, guru, orang yang lebih tua, dan tokoh masyarakat. Maka, secara jelas bahwa degradasi nilai atau karakter merupakan potret kesalahan dan kegagalan paradigmatis dalam menjalankan pendidikan. Kurangnya kesadaran untuk menanamkan nilai kepada peserta didik dianggap sebagai kedok bagi munculnya berbagai masalah sosial, sehingga menuntut adanya formulasi baru yang ideal dengan pola pembentukan karakter anak didik yang disesuaikan dengan lokalitas bangsa Indonesia.

Sayangnya, lagi-lagi dalam konteks Indonesia, perangkat teknis dan penggunaan strategi implementasinya tidak terumuskan secara baik, terlebih lagi menyangkut persoalan strategi yang akan digunakan dalam pembelajaran di kelas. Menurut Agus Zaenal, strategi ini dapat dilihat dalam empat bentuk integrasi, yaitu: (1) integrasi ke dalam mata pelajaran, 2) integrasi melalui pembelajaran tematik, 3) integrasi melalui pembiasaan, 4) integrasi melalui kegiatan ekstrakurikuler, 5)

integrasi antara program pendidikan sekolah, keluarga, dan masyarakat (Agus, 2012:46). Pola integrasi ini ingin menunjukkan bahwa pendidikan karakter harus menjadi warna bagi totalitas proses pendidikan. Namun, pola ini tentu saja memerlukan langkah-langkah praktis bagaimana hal itu dapat berjalan secara efektif dalam proses pendidikan untuk membentuk karakter anak didik.

Dalam upaya mempraktekan pendidikan karakter dalam proses pembelajaran, Agus mencoba memperkenalkan beberapa pendekatan yang bisa digunakan, diantaranya yaitu; pendekatan evokasi/ekspresi spontan (*evocation approach*), pendekatan enkulturasi nilai (*The Values Enculturation Approach*), Pendekatan Kesadaran (*Awareness Approach*), pendekatan pertimbangan moral (*moral reasoning approach*), pendekatan analisis nilai (*values analysis Approach*), pendekatan klarifikasi nilai (*value clarification approach*), pendekatan mengintegrasikan diri (*union approach*), pendekatan bangunan rasional (*the rationale building approach*), pendekatan pembelajaran aksi (*The Action Learning Approach*), pendekatan pengembangan kognitif (*the cognitive development Approach*), pendidikan perilaku sosial-pendidikan

Meski demikian, setidaknya sumbangan besar dari karya Agus ini menandai sebuah pemantapan pentingnya pendidikan karakter di lingkungan lembaga pendidikan, terutama sekolah. Namun, sebagai bahan rujukan sekurang-kurangnya bagi pembaca Indonesia, karya tersebut memerlukan kajian lebih mendalam mengenai sumber nilai yang hendak dibangun. Agus menggunakan ukuran nilai dengan merujuk pada hasil kategorisasi yang dibentuk oleh Kemendiknas seperti yang disebutkan di atas. Dan, tampaknya kategorisasi ini bisa dikatakan sebagai standar bagi pembentukan karakter manusia Indonesia, meskipun dalam bentuknya yang lebih konkrit bisa diterjemahkan sesuai dengan kecenderungan masing-masing daerah. Jika kita melihat akar kultural masyarakat Indonesia, kita bisa menelisik memori apa saja yang

menjadi nilai yang cukup kuat bagi karakter bangsa.

Sayangnya, karya agus ini tidak disertai langkah-langkah operasional dalam mengintegrasikan nilai sebagaimana yang dikemukakan sebelumnya. Kita tidak bisa menutup mata bahwa sumber daya guru yang memahami secara baik apalagi dapat menerapkan dalam keseluruhan aktivitas pembelajaran, masih jauh dari memadai. Idealitas tujuan pembangunan karakter tentu saja akan mengalami hambatan yang serius manakala tidak didukung oleh sumber daya yang memadai. Ini lah yang perlu menjadi kajian serius bagi kalangan pendidikan di Indonesia.

Perspektif Islam, Pendidikan Karakter Perspektif Islam

Wacana pendidikan karakter dalam perspektif Islam juga mulai diperbincangkan secara sporadis. Beberapa karya mencoba menghadirkan persoalan karakter dilihat dari sudut pandang Islam. Secara sekilas, kemunculan tersebut terkesan bersifat reaktif menyusul berkembangnya wacana pendidikan karakter di dunia Barat. Namun, jika dirunut dalam sejarah peradaban Islam, persoalan karakter sebenarnya sudah menjadi perhatian utama sejak kelahiran Islam di dunia Arab. Sebagaimana ditunjukkan oleh kerasulan Muhammad saw bahwa ia diutus untuk menyempurnakan akhlak. Dengan demikian, persoalan akhlak pada dasarnya mendapat kedudukan yang paling utama dalam ajaran Islam.

Dalam pandangan Islam, istilah karakter seringkali disamakan dengan akhlak (Ahmad Tafsir, 2012;iv). Pandangan ini mengandung pengertian bahwa ketika membicarakan pendidikan karakter, maka secara otomatis kita sedang membicarakan tentang pendidikan akhlak sebagaimana yang ditekankan dalam Islam. Maka, tujuan Islam sebenarnya ingin membentuk karakter peserta didik sesuai dengan nilai-nilai Islami. Hal ini bisa dilakukan dalam proses pembelajaran di setiap lembaga pendidikan, terutama pendidikan

Islam. Tanpa mempersoalkan perbedaan peristilahan, Islam memiliki sejumlah nilai yang bersumber dari wahyu. Nilai-nilai keislaman ini lah yang digunakan sebagai pedoman bagi pembentukan karakter Muslim yang kaffah.

Salah satu buku representasi bagi pendidikan karakter perspektif Islam yang akan diperbincangkan disini adalah karya Abdul Majid dan Dian Andayani dengan judul *Pendidikan Karakter Perspektif Islam*. Buku ini setidaknya menjadi salah satu ekspresi akademik yang berupaya memberikan kerangka teoritis dan praktis tentang pendidikan karakter dalam pandangan Islam. Dugaan saya, iktikad penulis tidak bisa terlepas dari upaya mencari landasan *islamic ethic* sebagai pijakan bagi pembentukan karakter peserta didik. Tentu saja, sumbangan ini dapat menambah daftar rujukan dan referensi bagi dunia pendidikan, terutama pendidikan Islam.

Jika dibandingkan dengan karya Dianne Tillman, karya Majid dan Dian ini memiliki beberapa perbedaan, terutama soal nilai yang harus diinternalisasikan. Berdasarkan analisis kajian yang dilakukan Majid dan Dian, Islam memiliki sumber nilai yang terbagi menjadi dua, yaitu nilai *Ilahiyah* dan nilai *Insaniyah*. Nilai *Ilahiyah* terdiri dari 8 hal, yaitu, Iman, Islam, Ihsan, Taqwa, Ikhlas, Tawakkal, Syukur, dan Shabar. Sedangkan nilai *Insaniyah* terbagimenjadi 12 macam, yaitu Silaturahmi (pertalian cinta kasih), *Al-Ukhuwah* (persaudaraan), *Al-Musawah* (kesamaan derajat), *Al-'Adalah* (keseimbangan), *Husnu al-Dzan* (Berprasangka Baik), *Al-Tawadlu* (rendah hati), *Al-Wafa* (tepat janji), *Insyirah* (lapang dada), *Al-Amanah* (dapat dipercaya), *Iffah* atau *Ta'affuf* (penuh harga diri), *Qawamiyah* (tidak boros), dan *Al-Munfiqun* (suka menolong).

Keduapuluh nilai tersebut merupakan landasan etik yang bersumber dari wahyu. Ajaran Islam yang bersumber dari Wahyu tidak lantas memberikan kategori nilai yang jelas, sehingga menuntut para ulama atau

tokoh pemikir agama untuk merumuskan kategori-kategori nilai yang dianggap sebagai cerminan dari Islam. Kemudian muncul lah kategorisasi-kategorisasi nilai yang dibentuk melalui seperangkat metodologi penafsiran yang digunakan. Seseorang yang menekuni bidang tasawuf, misalnya, tentu saja memiliki perbedaan dalam segi kategorisasi nilai dengan ulama yang menekuni bidang fiqh maupun filsafat. Meski demikian, semua produk pemikiran yang dicetuskan para ulama dalam sejarahnya merupakan khazanah keislaman yang sebenarnya turut menyumbangkan kerangka teoritis dan aplikatif bagi pembentukan karakter anak didik. Hal ini tidak hanya diimplementasikan dalam lingkungan lembaga pendidikan Islam formal, melainkan juga harus menjadi standar nilai yang perlu diimplementasikan dalam kehidupan masyarakat.

Sayangnya, nilai-nilai islami sebagaimana diungkapkan dalam karya Majid dan Andayani tidak disertai langkah operasional. Karya Diane di atas tampaknya lebih unggul secara operasional dibanding karya Majid dan Andayani ini. Meski karya Majid dan Andayani lebih unggul dalam persoalan nilai, namun akan sangat sulit diterapkan manakala para pendidik tidak memiliki kemampuan untuk mengopersikan dalam pembelajaran. Barangkali metode pembiasaan dan keteladanan seringkali dianggap sebagai metode yang paling baik dalam mengajarkan akhlak islami, namun alangkah baiknya langkah-langkah operasional tetap dibutuhkan agar nilai yang hendak diinternalisasikan semakin hidup dalam seluruh aktivitas pembelajaran.

Corak Pembentukan

Penegasan duabelas nilai universal oleh Diane yang dianggap sebagai kunci bagi pembentukan karakter peserta didik membawa konsekuensi bahwa manusia yang sempurna adalah manusia yang mampu menginternalisasikan ke duabelas nilai tersebut ke dalam dirinya dan lingkungannya. Secara tidak langsung, penegasan universalitas nilai dalam

pembentukan karakter berarti juga menegasikan nilai lainnya yang juga universal. Sehingga, penekanan pada aspek nilai tertentu tanpa disadari telah membentuk corak tersendiri bagi pembentukan karakter manusia.

Jika dibandingkan dengan karya Agus yang dalam ukuran nilainya menggunakan standar Kemendiknas, karya Diane memiliki corak yang berbeda. Dua belas nilai universal sebagaimana dalam karya Diane tidak menyertakan kata religius, mandiri, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, peduli lingkungan, peduli sosial, bersahabat, cinta tanah air, dan gemar membaca. Sebaliknya, dalam karya Diane yang tidak terdapat dalam domain nilai yang dirumuskan oleh Kemendiknas, diantaranya; kebebasan, kebahagiaan, kesederhanaan, kerendahan hati, dan persatuan.

Jika dibandingkan dengan nilai yang dituangkan dalam karya Majid dan Andayani dengan Dianne, maka akan tampak juga perbedaan penekanan yang cukup tegas. Karya Majid dan Andayani mencoba menjadikan Islam sebagai sumber nilai. Nilai yang tidak terdapat dalam Diane, misalnya, adalah *Al-amanah* (dapat dipercaya), *shabar* (sabar), syukur, *Al-Munfiqun* (suka memberi), dan lainnya. Perbedaan ini yang terletak pada sumber nilai yang digunakan, dalam banyak hal akan mempengaruhi kepribadian seseorang. Barangkali kebebasan dan kebahagiaan tidak dimasukkan oleh Majid, karena ia bukan merupakan nilai kunci bagi pembentukan karakter menurut Islam.

Semua nilai yang menjadi ukuran pembentukan karakter akan memperlihatkan corak seperti apakah yang hendak diimpikan oleh manusia. Misalnya, kenapa kebebasan dan kebahagiaan dimasukkan dalam karya Dianne, sedangkan dalam Kemendiknas dan Majid tidak disebutkan. Diane juga tidak menyebutkan kepedulian sosial, bersahabat, dan semangat kebangsaan sebagai nilai kunci, sedangkan dalam Kemendiknas nilai tersebut justru dimasukkan. Tentunya perumusan dan pengkategorian ini membawa implikasi yang tidak kecil bagi pembentukan karakter seseorang.

Dengan tawaran nilai kebahagiaan sebagai sebuah nilai universal, yang diperlihatkan dalam karya Dianne misalnya, tentu saja bisa diterima oleh semua orang. Namun, nilai kebahagiaan sebagai ukuran nilai tidak sepenuhnya ditafsirkan secara positif di dalam kehidupan. Mengejar kebahagiaan bisa jadi diterjemahkan dalam bentuk pemenuhan hasrat material, yang dalam hal ini bisa jadi dimanfaatkan oleh industri kapitalis dalam memuluskan aksinya dalam membentuk masyarakat konsumen.

Beberapa wacana pendidikan karakter yang sekurang-kurangnya direpresentasikan oleh ketiga penulis di atas akan memperlihatkan sebuah corak pembentukan karakter yang berlangsung dalam lingkungan pendidikan. Berangkat dari titik tekan nilai yang hendak diinternalisasikan dalam peserta didik, setidaknya dapat menambah daftar referensi dan juga refleksi bagi usaha pembentukan karakter generasi bangsa. Sebagai sebuah dorongan, tentu saja lahirnya karya ini memberikan sumbangan cukup besar bagi dunia pendidikan. Setidaknya, sejumlah kelemahan yang dimiliki pada masing-masing karya dapat menjadi dorongan bagi kemunculan ide-ide segar sebagai bentuk penyempurnaan-penyempurnaan yang berlangsung secara terus menerus.

Perebutan dan Pertarungan Hegemoni Nilai

Sejumlah karya yang dibahas di atas sebenarnya memiliki karakteristik yang berbeda-beda. Secara konseptual, perspektif Barat, Indonesia, dan Islam sebenarnya sama-sama ingin menunjukkan pentingnya nilai yang harus ditanamkan padapeserta didik. Namun, meskipun nilai tersebut bersifat universal, akan tetapi ketika yang ditekankan adalah nilai-nilai tertentu, maka secara tidak langsung dan seringkali tanpa disadari akan membentuk sebuah pola pembentukan karakter yang berbeda-beda.

Hal ini tidak bisa dilepaskan oleh kerangka berpikir yang melandasi munculnya standar nilai universal yang menjadi titik tolak

bagi pembentukan karakter seseorang. Standar nilai ini bukan lantas muncul dengan sendirinya, melainkan dilatarbelakangi oleh setting historis wacana tersebut dikembangkan. Tradisi pemikiran yang melandasi pembentukan karakter di dunia Barat tentu saja memiliki perbedaan yang tidak sedikit dengan dunia Timur dalam memformulasikan pendidikan. Bahkan, tradisi Eropa dan Amerika sendiri pun memiliki perbedaan tidak hanya dalam peristilahan atau semantik kata, melainkan juga konsep dan teori yang digunakan. Di lingkungan Eropa sendiri juga terdapat perbedaan pola antara satu negara dengan negara lainnya.

Dalam konteks Indonesia, pendidikan karakter mencoba didekatkan dengan mencari akar kultural dan karakter keindonesiaan. Sayangnya, upaya yang seharusnya dilakukan ini justru mengalami kebuntuhan. Karya Diane Tillman banyak menjadi sumber rujukan bagi kalangan pendidikan tanah air melalui program LVE atas kerjasama dengan UNESCO. Hal ini mengandung konsekuensi bahwa nilai yang diinjeksikan dalam pikiran dan mental peserta didik adalah nilai yang sebagaimana dua belas nilai yang ditetapkan.

Kehadiran nilai yang diformulasikan oleh Kemendiknas, yang juga dikutip dalam karya Agus, patut mendapat tanggapan yang cukup positif, mengingat konteks sosio-kultural masyarakat memiliki perbedaan-perbedaan yang cukup tampak. Apalagi ideologi kebangsaan kita bukan berangkat dari ideologi Liberal, apalagi Kapitalisme, melainkan ideologi Pancasila yang dibalut dengan spirit religiositas dan budaya yang sangat luhur. Jika perebutan nilai ini tidak menjadi perhatian utama, dikhawatirkan kita justru akan kehilangan karakter kebangsaan kita di tengah wacana pendidikan karakter yang berkembang di dunia global. Berkembangnya LVEP dikhawatirkan akan menimbulkan implikasi yang tidak kecil bagi pembentukan karakter anak bangsa.

Riset Lebih Lanjut

Kalau kita ingin menelusuri kembali jejak filosofis dan pemikiran seputar nilai universal

yang paling baik untuk membentuk kepribadian manusia yang sempurna (*insan kamil*), kita akan disugahi berbagai kategorisasi-kategorisasi yang cukup beragam. Hal ini merupakan konsekuensi logis dari keragaman cara berpikir manusia, tradisi filsafat dan kultur yang berkembang. Perspektif filsafat, agama, dan ideologi memberikan kategori yang berbeda-beda, meski dalam beberapa hal memiliki kesamaan, dan hal ini memungkinkan adanya penekanan pada nilai tertentu.

Meskipun hampir semua perdebatan nilai mengharapkan sesuatu yang ideal, namun penekanan pada nilai tertentu melahirkan bentuk manusia yang berbeda-beda sesuai dengan nilai yang diinjeksikan. Yang pasti, cara untuk mencapai kualitas manusia yang sempurna memerlukan serangkaian proses yang berkelanjutan. Dan bisa jadi pencapaian ini tidak pernah berakhir lantaran kesempurnaan hanya lah semacam pancingan agar manusia senantiasa tetap optimis dalam menjalankan kehidupannya.

Kiranya sejumlah karya yang dibahas dalam riset singkat ini dapat memberikan gambaran secara baik bagaimana pendidikan karakter tercermin dari serangkaian gagasan, pemikiran, dan produk nilai yang telah diformulasikan. Dengan cara mengkomparasikan beberapa karya, dan mungkin tanpa disadari riset ini kurang mencerminkan keutuhan analisis, diharapkan dapat memberikan pemahaman yang utuh, sekaligus membuka peluang bagi pendalaman lebih lanjut mengenai persoalan nilai, karakter, atau akhlak, serta perangkat teknis yang bisa digunakan secara lebih efektif dan efisien. Tentu saja perdebatan nilai bisa berdampak positif jika kita jadikan dorongan untuk menemukan formulasi paling ideal bagi pembentukan karakter di masing-masing konteks negara. Pertimbangan kultur lokal dan nilai agama akan semakin kokoh. Yang tidak kalah pentingnya, formulasi nilai tersebut akan menjadi perdebatan semata ketika tidak diwujudkan dalam langkah-langkah konkrit yang bisa dilakukan oleh para pendidik dalam membentuk karakter peserta didik.



Berpose di depan kamera
Santriwati-santriwati cilik
sedang bermain bersama

Riset Utama

POTRET PENDIDIKAN KARAKTER NASIONAL DAN KONTRIBUSI PESANTREN



Mandiri.
Seorang santri sedang
membaca kitab di kamar
mandinya sendiri.

Pendidikan karakter, sebagaimana ulasan dua riset utama terdahulu, menunjukkan tawaran pendidikan yang bukan tanpa masalah. Persoalan pertama menyangkut muatan konseptual karakter itu sendiri, yang memiliki banyak arti dan tafsir, yang memiliki implikasi luas dalam pengembangan nilai dan praktik pendidikan. Persoalan kedua menyangkut muatan substansi nilai yang hendak diinternalisasikan dalam pendidikan kepada peserta didik. Nilai-nilai yang dikembangkan dalam tradisi pendidikan Amerika, Eropa, Indonesia, dan di kalangan pemikir pendidikan Islam, memiliki titik tekan yang berbeda-beda. Perbedaan ini dapat dilacak dalam akar historisnya dan terutama pada pandangan filsafat manusianya, filsafat politik (formasi politik), filsafat ekonomi (formasi ekonomi) yang hendak diwujudkan dalam tata pemerintahan global saat ini.

Akan tetapi, keragaman nilai sebenarnya merupakan sebuah keniscayaan transendental dan historis di dunia ini sebagai implikasi niscaya dari keragaman suku, ras, agama, geografis, dan kebudayaan. Cara pandang dan

sikap kosmopolit, yang telah dipraktekkan dunia pesantren ratusan tahun, akan memperlakukan perbedaan di atas tidak selalu dalam konteks vis-à-vis, namun saling memperkaya. Pandangan yang terjebak dalam esensialisme bisa memicu tension yang tidak perlu dan melewatkan kesempatan penting merajut dialog dan komunikasi yang komunikatif.

Persis di titik itu dibutuhkan sebuah eksplorasi sebagai langkah awal terhadap sumber-sumber nilai pendidikan yang berbasis keindonesian dan kepesantrenan. Langkah berikutnya tentu saja adalah mengolah, menganalisis, dan merumuskannya menjadi nilai-nilai pendidikan karakter yang relevan dengan konteks tantangan zaman, yang diterjemahkan dalam kurikulum, silabus, pendekatan dan strategi pembelajaran, infrastruktur, dan kerangka evaluasi. Dalam konteks inilah, riset ketiga berikut ini akan mencoba melihat dua hal, yakni potret pendidikan karakter yang saat ini dijadikan kebijakan nasional oleh pemerintah dan khazanah pendidikan karakter dalam tradisi pesantren.

Potret Kebijakan Pendidikan Karakter

Lahirnya pendidikan karakter tidak lepas dari respon Menteri Pendidikan Nasional M. Nuh atas pidato Presiden RI Susilo Bambang Yodhoyono (SBY) pada peringatan hari pendidikan nasional 2 Mei tahun 2010. SBY, pada saat itu, menyampaikan kegelisahannya atas perkembangan perilaku sosial anak bangsa yang belakangan semakin kebablasan. SBY menegaskan akan pentingnya pembangunan kepribadian dan moral yang sekarang lebih akrab disebut dengan pendidikan karakter.

Jika melihat sejarahnya, pembangunan moral tersebut sudah dilakukan sejak lama di Indonesia. Contohnya adalah kebijakan pendidikan kewarganegaraan yang diterjemahkan dalam bentuk P-4. Akan tetapi, pendidikan P4 ini dianggap pemikir dan pengamat pendidikan telah gagal, dengan argumen yang bermacam-macam. Namun demikian, pendidikan karakter bukan berarti selalu jelek dan buruk. Pendidikan karakter yang benar, tetap memiliki peran strategis, oleh sebab salah satu tugas penting pendidikan adalah membentuk karakter kebangsaan yang kuat. Soekarno sudah sejak awal kemerdekaan meneriakan pentingnya *nation character building*. Hanya saja, pendidikan karakter yang seperti apa, inilah yang perlu dicermati, sehingga penting untuk mengetahui seperti apakah bangun-konseptual pendidikan karakter yang saat ini dijalankan pemerintah. Riset ketiga bagian pertama (yang kedua mengenai sumbangan pesantren) ini akan mencoba memotret kebijakan pendidikan karakter, dengan melihat konteks-konteks yang melatarinya, isi kebijakan, dan review terhadap kebijakan tersebut.

Konteks Sosiologis

Indonesia adalah bangsa yang majemuk. Sebagai bangsa majemuk, Indonesia mempunyai kekayaan sumber daya manusia yang beragam. Perbedaan ras, suku, etnis, agama, budaya serta golongan adalah karakter khas bangsa ini. Perbedaan tersebut merupakan anugerah yang luar biasa, akan tetapi mem-

butuhkan manajemen kenegaraan dan pengelolaan yang baik. Kesalahan dalam tata kelola pemerintahan bukan hanya beresiko gagal menjadikan Indonesia sebagai bangsa yang kaya, kuat, dan bermartabat, melainkan akan menjadi ancaman bagi eksistensi dan keberlangsungan Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI).

Kemajemukan bangsa yang berusia panjang ini terkristalisasi dalam falsafah bangsa yang disebut Pancasila. Dalam bingkai pancasila, Indonesia masih dapat bertahan sebagai negara kesatuan di tengah-tengah fenomena geopolitik balkanisasi, afrikanisasi, dan pergeseran di jazirah Arabia. Seiring perkembangan zaman, tantangan Indonesia semakin kompleks. Pancasila masih dihadapkan oleh pergeseran realitas dan ideologi global. Berbagai konflik horizontal dan vertikal yang masih marak sampai saat ini merupakan sebagian bentuk tantangan tersebut. Begitu juga dengan kekerasan, kerusakan, etnonasionalisme, primordialisme, hingga separatisme yang sedikit banyak mengancam integrasi bangsa. Dalam optik pendidikan, fenomena anomali tersebut menunjukkan lunturnya nilai-nilai luhur bangsa.

Keadaan tersebut melahirkan kegelisahan berbagai elemen bangsa yang peduli dengan keberlangsungan kehidupan bangsa. Inilah yang melatari evaluasi pemerintah terhadap pembangunan karakter dalam konteks bangsa yang multikultural ini. Pemerintah merasa sudah waktunya mengejawantahkan kembali nilai-nilai Pancasila sebagai ideologi, dasar negara, dan pandangan hidup bangsa. Semangat inilah yang melatari lahirnya kebijakan pendidikan karakter nasional.

Konteks Akademik

Lahirnya pendidikan karakter juga tidak lepas dari keprihatinan akademik. Era globalisasi tidak hanya membawa perubahan positif, namun juga berbagai tantangan dan dampak. Sebagai bangsa yang masih kental dengan tradisi "ketimuran", tidak menjamin bangsa ini terlepas dari berbagai persoalan normatif.

Perilaku menabrak etika, moral, dan hukum kerap diperlihatkan, baik dari kalangan pelajar maupun mahasiswa.

Sebut saja tawuran antar-pelajar, berbagai peristiwa asusila, kriminalitas, penyalahgunaan obat-obatan, yang menjadi menu berita langganan para awak media. Tidak sampai di sini, perkembangan teknologi informasi dan komunikasi meningkatkan tren pergaulan bebas para pelajar yang semakin hari semakin tidak terkontrol. Budaya populer berkembang begitu massif dan mereduksi budaya bangsa sendiri.

Perilaku tidak beretika juga ditunjukkan oleh kaum akademik. Budaya mencontek baik yang dilakukan sendiri atau secara bersama-sama dalam ujian nasional terjadi di mana mana. Bagi kalangan mahasiswa budaya copy-paste, penjiplakan, plagiarisme, semakin menjadi-jadi. Bahkan budaya tersebut juga menjangkiti kalangan akademik tingkat doktoral. Semuanya ini adalah bentuk nyata dari kerapuhan karakter di kalangan akademik. Fenomena tersebut dijadikan dasar oleh pemerintah untuk merekonstruksi pancasila sebagai dasar dan ideologi bangsa ini lewat pendidikan karakter.

Kebijakan Pendidikan Karakter

Lahirnya pendidikan karakter tidak terlepas dari misi pembangunan nasional. Hal itu tercermin dari misi pembangunan nasional yang memposisikan pendidikan karakter sebagai misi pertama dari delapan misi pembangunan nasional, seperti tercantum dalam Rencana Pembangunan Jangka Panjang Nasional Tahun 2005–2025 (UU No. 17 Tahun 2007), yaitu terwujudnya karakter bangsa yang dicirikan dengan watak dan perilaku manusia dan masyarakat Indonesia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan YME, berbudi luhur, bertoleran, bergotong royong, berjiwa patriotik, berkembang dinamis, dan berorientasi ipteks.

Misi tersebut diterjemahkan dalam tujuan pendidikan nasional sebagaimana terdapat dalam UU No. 20 tahun 2003. Dalam UU tersebut dikatakan: “Pendidikan nasional

bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis, serta bertanggung jawab.”

Untuk mempermudah pencapaian tujuan dari setiap unit kependidikan dari tujuan pendidikan nasional, maka disusun pula kebijakan yang memberi arah bagi tujuan pendidikan institusional. Tujuan institusional ini sesuai dengan tingkat dan jenjang pendidikannya, seperti tujuan pendidikan Taman Kanak-kanak (TK), Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), Sekolah Menengah Atas (SMA), Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), dan tujuan pendidikan perguruan tinggi. Semua tujuan institusional tersebut mengacu pada tujuan pendidikan nasional yang dituangkan dalam kurikulum masing-masing jenjang pendidikan.

Kurikulum Pendidikan Karakter

Pengembangan kurikulum dilakukan berdasarkan sejumlah pendekatan yang sesuai dengan perkembangan dan kebutuhan peserta didik. Orientasi kurikulum ada pada pengembangan kompetensi anak didik. Untuk mencapai tujuan tersebut dibutuhkan guru-guru yang berkompeten. Karena peran guru, terutama di dalam kurikulum 2013 jauh lebih penting dari peran yang lainnya. Guru diharapkan mampu mendorong peserta didik agar mampu lebih baik dalam melakukan observasi, bertanya, bernalar, dan mengkomunikasikan (mempresentasikan), terhadap apa yang mereka peroleh atau mereka ketahui setelah menerima materi pelajaran.

Dalam isi kurikulum 2013 dijabarkan berbagai standar kompetensi lulusan menurut jenjang pendidikan dan berbagai domain seperti berikut; *Pertama*, Untuk jenjang pendidikan dasar (SD) pada domain sikap, anak didik diharapkan mampu memiliki perilaku yang mencerminkan sikap orang beriman, berakhlak mulia, percaya diri, dan bertanggung jawab

dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam di sekitar rumah, sekolah, dan tempat bermain.

Kedua, pada jenjang pendidikan menengah pertama (SMP) masih dalam domain yang sama, peserta didik diharapkan dapat memiliki perilaku yang mencerminkan sikap orang beriman, berakhlak mulia, percaya diri, dan bertanggung jawab dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam dalam jangkauan pergaulan dan keberadaannya.

Ketiga, untuk tingkat pendidikan menengah atas (SMA), kompetensi domain sikap yang diharapkan adalah peserta didik mampu memiliki perilaku yang mencerminkan sikap orang beriman, berakhlak mulia, percaya diri, dan bertanggung jawab dalam berinteraksi secara efektif dengan lingkungan sosial dan alam serta dalam menempatkan dirinya sebagai cerminan bangsa dalam pergaulan dunia. Sementara untuk domain keterampilan siswa SD diharapkan dapat memiliki kemampuan pikir dan tindak yang efektif dan kreatif dalam ranah abstrak dan konkret sesuai dengan yang ditugaskan kepadanya.

Siswa SMP pada domain ini diharapkan bisa memiliki kemampuan pikir dan tindak yang efektif dan kreatif dalam ranah abstrak dan konkret sesuai dengan yang dipelajari di sekolah. Sedangkan jenjang SMA diharapkan bisa memiliki kemampuan pikir dan tindak yang efektif dan kreatif dalam ranah abstrak dan konkret terkait dengan pengembangan dari yang dipelajarinya di sekolah secara mandiri.

Domain terakhir adalah ilmu pengetahuan, di mana untuk tingkat SD diharapkan memiliki pengetahuan faktual dan konseptual dalam ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, humaniora, dengan wawasan kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait fenomena dan kejadian di lingkungan rumah, sekolah, dan tempat bermain. Sedangkan untuk siswa SMP diharapkan memiliki pengetahuan faktual, konseptual dan prosedural dalam ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, humaniora, dengan wawasan kebangsaan, kenegaraan,

dan peradaban terkait fenomena dan kejadian yang tampak mata. Pada jenjang SMA mereka diharapkan memiliki pengetahuan prosedural dan metakognitif dalam ilmu pengetahuan, teknologi, seni, budaya, humaniora, dengan wawasan kebangsaan, kenegaraan, dan peradaban terkait penyebab fenomena dan kejadian.

Perolehan dari domain-domain tersebut, baik dari sikap, keterampilan, dan ilmu pengetahuan akan dapat dicapai oleh siswa melalui observasi, bertanya, bernalar, dan mengkomunikasikan (mempresentasikan). Agar perolehan kompetensi lulusan dapat berjalan dengan baik, guru sebagai ujung tombak penerapan kurikulum diharapkan bisa menyiapkan diri sebaik mungkin. Persiapan guru dianggap baik paling tidak jika sudah terpenuhi empat aspek kompetensi; pedagogi, akademik (keilmuan), sosial dan manajerial atau kepemimpinan.

Infrastruktur Pendidikan Karakter

Untuk merealisasikan kurikulum 2013 dengan baik, pemerintah melihat adanya kebutuhan berbagai sarana dan prasarana pendukung, di antaranya; *Pertama*, ketersediaan buku sebagai bahan ajar dan sumber belajar yang fungsinya untuk mengintegrasikan keempat standar pembentuk kurikulum, harus sesuai dengan model interaksi pembelajaran, dan sesuai dengan model pembelajaran berbasis pengalaman individu dan berbasis deduktif, serta mendukung efektivitas sistem pendidikan.

Kedua, adanya kesesuaian kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan dengan kurikulum yang diajarkan dan buku teks yang dipergunakan. Ketidakesesuaian kompetensi guru terhadap subjek pelajaran dikhawatirkan pada tidak tercapainya cita-cita pendidikan. Sehingga untuk mencapai tujuan kompetensi lulusan siswa secara maksimal, dibutuhkan tenaga pendidik yang profesional dan kompeten dalam bidangnya masing-masing.

Ketiga, adanya penguatan manajemen dan budaya sekolah.

Keempat, penguatan peran pemerintah dalam pembinaan dan pengawasan.

Strategi Pelaksanaan Pendidikan Karakter

Dalam upaya melaksanakan pendidikan karakter, pemerintah mengembangkan strategi pendidikan karakter di dua level, yakni strategi di level kelembagaan (strategi di tingkat kementerian, strategi di tingkat daerah, dan di tingkat satuan pendidikan) dan ranah pembangunan (melalui Sosialisasi; melalui Pendidikan; melalui Pemberdayaan; melalui Kerjasama).

Beberapa Catatan

Keberadaan kebijakan kurikulum 2013 ini menjadi sorotan publik. Publik beranggapan bahwa pemerintah terlalu buru-buru mengambil kebijakan tersebut. Kurikulum KTSP dirasa sudah cukup baik dalam proses pelaksanaannya. Kurikulum KTSP pun baru saja mencapai semacam satu putaran siklus implementasi yang belum sempat direfleksikan secara mendalam dan dievaluasi. Namun tiba-tiba diganti dengan kurikulum 2013. Pemeo “ganti menteri ganti kebijakan” seolah memperoleh pembenaran konkret. Sebagian lagi berpendapat bahwa pergantian kurikulum hanyalah “proyek” pemerintah saja. Terlepas dari kontroversi tersebut, pendidikan karakter yang dicita-citakan pemerintah masih menam-pakkan beberapa celah yang penting untuk dikritisi.

Pertama, masih adanya kekaburan nilai yang diharapkan, antara satu nilai dengan nilai yang lain kadang-kadang memiliki makna yang hampir sama, seperti karakter gigih dengan kerja keras.

Kedua, inkonsistensi dalam penulisan nilai karakter yang diharapkan, seperti karakter “cinta tanah air” tertulis dalam 18 nilai karakter dalam draf yang diluncurkan oleh Tim Pusat Kurikulum Pengembangan dan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa; Pedoman Sekolah tahun 2009, sedangkan dalam draf kurikulum 2013 tidak tertulis kata tersebut, namun muncul istilah “jiwa patriotik.”

Ketiga, karakter “jiwa patriotik” dalam Panduan Pelaksanaan Pendidikan Karakter Badan Penelitian dan Pengembangan Pusat Kurikulum dan Perbukuan tahun 2011 masuk dalam ranah olah hati, sementara dalam Draft Kebijakan Nasional Pembangunan Karakter

Bangsa tahun 2010, karakter “jiwa patriotik” berada dalam ranah olah rasa.

Keempat, inkonsistensi dalam perumusan nilai karakter pada setiap kebijakan yang diluncurkan, sebut saja, Draft Kebijakan Nasional Pembangunan Karakter Bangsa tahun 2010, di sana terdapat nilai-nilai karakter baru yang tidak disebutkan dalam 18 karakter bangsa yang sudah dirumuskan dalam draf yang di luncurkan oleh Tim Pusat Kurikulum Pengembangan dan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa; Pedoman Sekolah tahun 2009, seperti karakter kemanusiaan, hormat dan keber-samaan.

Kelima, pemberian kebebasan dalam implementasi nilai-nilai karakter disesuaikan dengan budaya dan karakteristik daerah justru mengesankan pemerintah seperti kurang serius dalam perumusan kebijakan pendidikan karakter ini, setidaknya pemerintah perlu membuat kategorisasi mana saja karakter yang perlu ditekankan untuk daerah konflik, daerah metropolitan, daerah tandus, rawan bencana dan seterusnya, agar lebih memudahkan bagi pendidik dalam mengimplementasikan pendidikan karakter tersebut.

Keenam, pemerintah terkesan kurang serius jika dilihat dari keberadaan nilai-nilai karakter yang tidak tertuang utuh dalam standar kompetensi lulusan pada kurikulum 2013; seperti tidak adanya karakter kerja keras, gemar membaca, kreatif, menghargai prestasi. Namun justru muncul kembali karakter-karakter baru dalam standar kompetensi lulusan seperti karakter percaya diri, estetika, motivasi internal dan musyawarah.

Pendidikan Karakter: Menengok Khasanah Pesantren

Pendidikan karakter yang menjadi medan perebutan nilai dan ideologi global dan berbagai problematik konseptual-praktikal kebijakan pendidikan karakter nasional memberikan peluang bagi tradisi pesantren untuk menyumbangkan kontribusi berharganya bagi pendidikan karakter bangsa. Sebagaimana diketahui, ujung dan pangkal pendidikan pesantren

dibalut dengan kental oleh pendidikan karakter. Pesantren, karenanya, menyimpan gudang besar dan lautan luas khasanah pendidikan karakter. Seperti apakah khazanah tersebut? Riset ini merupakan akhir dari semua riset di atas yang akan mengeksplorasi pendidikan karakter dalam perspektif pesantren.

Oleh karena banyaknya pemikir dan kitab khazanah pesantren yang berisi pendidikan karakter, maka riset ini akan memfokuskan diri pada pemikiran tiga ulama, dari ribuan ulama, untuk menggali pandangan pesantren. Selain itu, juga akan sedikit memberikan gambaran beberapa kitab yang dijadikan standar pendidikan adab atau akhlak di pesantren. Ketiga ulama tersebut adalah Ibn Miskawaih, Ibn Khaldun, dan Imam Ghazali.

Ibn Miskawaih: Tiga Tingkat Keutamaan (*Al-Fadhilah*)

Menurut Ibn Miskawaih, *akhlaq* merupakan bentuk jama' dari kata *khuluq* yang secara etimologis berarti watak dan karakter (*al-thab' wa al-sajiyah*). Sedangkan secara terminologis, akhlak adalah kondisi jiwa manusia yang mendorongnya untuk melakukan perbuatan tanpa pikir dan ragu (spontanitas). Keadaan jiwa yang berupa watak dan karakter tersebut dapat berupa *fitrah* alami sejak lahir (*al-thab'*), seperti sifat kedermawanan, kekikiran, penakut, dan pemberani tergantung pada *fitrah* dan *mood*-nya. Namun bisa juga berupa hasil latihan-latihan dan pembiasaan (*al-sajiyah*), seperti sifat jujur dan adil yang dapat berlangsung sesuai pembiasaan yang dilakukan sampai menjadi karakter yang sedemikian melekat, sehingga dapat dilakukan secara spontan.

Dengan demikian, dapat dipahami bahwa *khuluq* itu merupakan watak dan karakter manusia yang dapat berubah dari tidak baik menjadi baik ataupun sebaliknya. Pada dasarnya manusia memiliki kecenderungan untuk berperilaku bermacam-macam. Di sinilah, menurutnya, letak perlunya syariat Islam yang mengatur baik buruknya perilaku dan perbuatan manusia, pentingnya nasihat-nasihat, dan pendidikan nilai-nilai moral masyarakat

(*al-akhlaq al-karimah*), sehingga memungkinkan manusia melalui akalnya untuk memilih dan membedakan mana yang seharusnya dilakukan dan mana yang semestinya ditinggalkan.

Walaupun hal tersebut tergantung secara alamiah kepada *mood* manusia, yang mendorong untuk melakukan perbuatan sesuai dengan kehendak dan nalurinya. Namun karena *mood* ini sering datang dan pergi begitu saja dan tidak terikat dengan faktor keinginan, maka *mood* dapat berubah sesuai dengan pendidikan yang diperolehnya.

Dalam membentuk dan mendidik akhlak mulia, manusia harus mengenali terlebih dahulu jiwanya sendiri, potensi dan karakteristiknya, berikut daya-daya (*al-quwwah*) yang dimilikinya, yang dengan itu manusia dapat mencapai kebahagiaan dan kesempurnaan dalam arti sesungguhnya. Oleh karena itu, menurutnya, jiwa merupakan substansi sederhana yang tidak dapat dirasa oleh indera dan bersifat spiritual (*ruh*), dengan kata lain jiwa adalah substansi yang *non-material*.

Dalam jiwa terdapat daya nalar yang mampu mengetahui sesuatu yang tidak didahului dengan pengetahuan inderawi. Dengan pengetahuan tersebut, jiwa mampu membedakan antara yang benar dan yang salah berkaitan dengan hal-hal yang ditangkap pancaindera. Dengan demikian, jiwa bertindak sebagai pembimbing indera dan membetulkan kekeliruan-kekeliruan yang dialami indera.

Ibn Miskawaih juga menjelaskan bahwa jiwa manusia mempunyai tiga bagian: bagian pertama, yang berkaitan dengan proses berpikir (*al-fikr*), melakukan observasi (*al-nadzhar*), dan memberikan pertimbangan (*al-tamyiz*) atas segala realitas. Bagian kedua, yang merepresentasikan dalam amarah (*al-ghadlab*) dan keberanian (*al-iqdam*) dalam menghadapi ancaman atau bahaya, atau dalam hasrat untuk menjadi berkuasa dan lain sebagainya. Bagian ketiga, yang menjadikan seseorang memiliki dorongan keinginan hawa nafsu (*al-syahwat*) terhadap makanan, minuman, senggama, dan kenikmatan inderawi lainnya.

Ketiga bagian tersebut, menurutnya, ma-

sing-masing mempunyai kekuatan dan kelemahan yang berbeda-beda tergantung bagaimana seseorang menyikapinya dan bagian-bagian ini dapat eksisi dan dominan pada diri seseorang melalui pengaturan, pembiasaan, maupun pendidikan, yang semuanya disebut dengan daya (*al-quwwa*). Daya ini diklasifikasikan menjadi tiga, yakni: *pertama*, daya kebinatangan (*al-quwwa al-bahimiyyah*) atau daya dorongan keinginan (*al-quwwah al-syahwatiyyah*) di mana instrumen daya ini adalah liver (*al-kabid*). *Kedua*, daya kebuasan (*al-quwwa al-sabu'iyah*) atau daya amarah (*al-quwwa al-ghadlabiyyah*) di mana sarana utamanya adalah hati. *Ketiga*, daya berpikir (*al-quwwa al-nathiqiyyah*) di mana instrumen pokoknya adalah akal (*al-dimagh*).

Ketiga daya tersebut berbeda satu dengan yang lainnya dan berlaku pasang surut tergantung *mood*, karakter, dan watak yang ada pada diri manusia. Di sisi lain, tergantung pada pembiasaan dan pola pendidikan yang diperoleh. Ketika daya pikir dominan pada diri seseorang, maka akan menjadi manusia yang paling mulia setingkat malaikat, dan dalam hidupnya cenderung mengikuti dorongan-dorongan kebajikan untuk mencapai kesempurnaan hidup dan kebahagiaan. Sedangkan manusia yang dirinya dikuasai dua macam daya lain (daya kebinatangan dan daya kebuasan), maka derajatnya turun dari derajat kemanusiaan menyerupai binatang sebagai makhluk biologis dan bahkan lebih hina dari binatang itu sendiri. Kedua daya tersebut akan menimbulkan sifat-sifat pengecut, pongah, sombong, pengolok-olok, penipu, penindas, zalim. Namun jika kedua daya tersebut diimbangi dengan daya berpikir, maka akan melahirkan sifat-sifat baik seperti kebijakan (*al-hikmah*), kehormatan (*al-'iffah*), keberanian (*al-syaja'ah*), dan adil (*al-'adalah*), dan lain-lainnya. Keempat sifat tersebut Ibn Miskawaih disebut sebagai keutamaan (*al-fadlilah*).

Melalui prinsip keutamaan (*al-fadlilah*), Ibn Miskawaih menyimpulkan bahwa kebahagiaan adalah kebaikan yang sempurna. Kebaikan ini mempunyai tingkatan, yakni : *pertama*, kebaikan internal atau spiritual atau kearifan (*al-*

hikmah), yang dengannya manusia dapat menyamai ruh-ruh yang disebut malaikat. *Kedua*, kebaikan jasmani, seperti keutamaan yang memunculkan akhlak mulia namun tidak mencapai kearifan. *Ketiga*, kebaikan eksternal seperti harta, kedudukan, dan kewibawaan yang berfungsi sebagai sarana menuju tingkatan yang kedua dan pertama.

Ibn Kholdun

Ibnu Khaldun mengembangkan konsep pendidikan yang memiliki cakupan komprehensif. Pendidikan, menurutnya, bukan hanya proses belajar mengajar, tetapi juga merupakan suatu proses, di mana manusia secara sadar menangkap, menyerap, dan menghayati peristiwa-peristiwa alam sepanjang zaman. Tujuan pendidikan, menurutnya, adalah menyiapkan seseorang dari segi keagamaan, menyiapkan seseorang dari segi akhlak, menyiapkan seseorang dari segi kemasyarakatan atau sosial, menyiapkan seseorang dari segi pekerjaan, menyiapkan seseorang dari segi pemikiran, dan menyiapkan seseorang dari segi kesenian.

Menurutnya, manusia bukan merupakan produk nenek moyangnya, akan tetapi produk sejarah, lingkungan sosial, lingkungan alam, dan adat istiadat. Karena itu, lingkungan merupakan pemegang tanggung jawab dan sekaligus memberikan corak perilaku manusia. Ibn Khaldun berpandangan bahwa manusia adalah makhluk yang berbeda dengan berbagai makhluk lainnya di mana manusia mempunyai akal (makhluk berfikir). Lewat kemampuan berfikirnya itu manusia tidak hanya mengembangkan kehidupannya sehingga mampu melahirkan ilmu (Pengetahuan) dan teknologi, tetapi juga menaruh perhatian terhadap berbagai cara guna memperoleh makna hidup.

Proses-proses inilah yang melahirkan peradaban. Oleh karenanya, dalam proses belajar atau menuntut ilmu pengetahuan, manusia di samping harus sungguh-sungguh, juga harus memiliki bakat. Menurutya, dalam mencapai pengetahuan yang bermacam-macam itu seseorang tidak hanya membutuhkan ketekunan, tetapi juga bakat. Berdasarkan



Ilustrasi Ibn Khaldun

perkembangan ilmu pengata-huan yang banyak dipelajari manusia saat itu, Ibn Khaldun mengklasifikasi ilmu pengetahuan menjadi dua macam: Ilmu Naqli dan Ilmu Aqli. Yang wajib diajarkan kepada anak didik, yaitu: ilmu syari'ah dengan semua jenisnya, ilmu filsafat seperti ilmu alam dan ilmu ketuhanan, ilmu alat yang membantu ilmu agama seperti ilmu bahasa, gramatika dan sebagainya, dan ilmu alat yang membantu ilmu falsafah seperti ilmu mantiq.

Selain, muatan pendidikan, Ibn Khaldun juga mengembangkan metodologi pembelajaran yang dianggap efektif dan baik. Metodologi tersebut terdiri dari enam prinsip utama yang harus diperhatikan oleh pendidik di antaranya: Prinsip pembiasaan; Prinsip *tadris* (berangsur-angsur); Prinsip pengenalan umum (generalistik); Prinsip kontinuitas; Memperhatikan bakat dan kemampuan peserta didik, dan; Menghindari kekerasan dalam mengajar.

Dalam kitab *muqaddimah*-nya, Ibn Khaldun juga merumuskan tiga langkah pendidikan, yaitu: *Pertama*, dalam memberikan pengetahuan kepada anak didik, pendidik hendaknya memberikan problem-problem

pokok yang bersifat umum dan menyeluruh, dengan memperhatikan kemampuan akal anak didik. *Kedua*, setelah pendidik memberikan problem-problem yang umum dari pengetahuan tadi, baru pendidik membahasnya lebih detail dan terperinci. *Ketiga*, pada langkah ketiga ini pendidik menyampaikan pengetahuan kepada anak didik secara lebih terperinci dan menyeluruh, dan berusaha membahas semua persoalan bagaimanapun sulitnya agar anak didik memperoleh pemahaman yang sempurna.

Selain itu, Ibnu Khaldun juga menyebutkan keutamaan metode diskusi. Dengan metode ini anak didik lebih terlibat dalam mendidik dirinya sendiri dan mengasah otak, melatih berbicara, menghidupkan kreativitas pikir, terlatih memecahkan masalah, pandai menghargai pendapat orang lain, dan percaya diri. Dengan kata lain, metode ini dapat membuat anak didik berfikir reflektif dan inovatif. Ibn Khaldun juga menganjurkan metode peragaan/pelatihan, karena dengan metode ini proses pengajaran lebih efektif dan materi pelajaran lebih cepat ditangkap anak didik. Satu hal yang menunjukkan kematangan berfikirnya, yaitu prinsipnya yang menyatakan bahwa belajar bukan penghafalan di luar kepala, melainkan pemahaman, pembahasan, dan diskusi.

Imam Ghazali: Empat Fondasi Akhlak

Pemikiran Imam Ghazali dalam pendidikan akhlak dapat dilihat dari rumusannya mengenai "induk akhlak dan fondasinya" (*ummahatul akhlaq wa-ushuluha*). Induk dan fondasi akhlak terdiri dari empat konsep pokok berikut ini. *Pertama*, *al-hikmah*, yaitu kondisi jiwa, batin, *nafs* yang tercerahkan sehingga mampu memahami yang benar dari yang salah, yang *haq* dari yang *bathil*, yang baik dan buruk, dalam semua tindakan bebas. *Kedua*, *al-adl*, yakni kondisi jiwa, batin, *nafs*, yang mampu memimpin dan membawa *amarah* dan *syahwat* dalam naungan *al-hikmah*. *Ketiga*, *al-syajaah*, yakni kekuatan amarah yang dituntun oleh akal. *Keempat*, *al-iffah*. Kekuatan *syahwat* yang terdidik dengan pendidikan akal dan syariah. Akhlakul kari-mah yang komprehensif

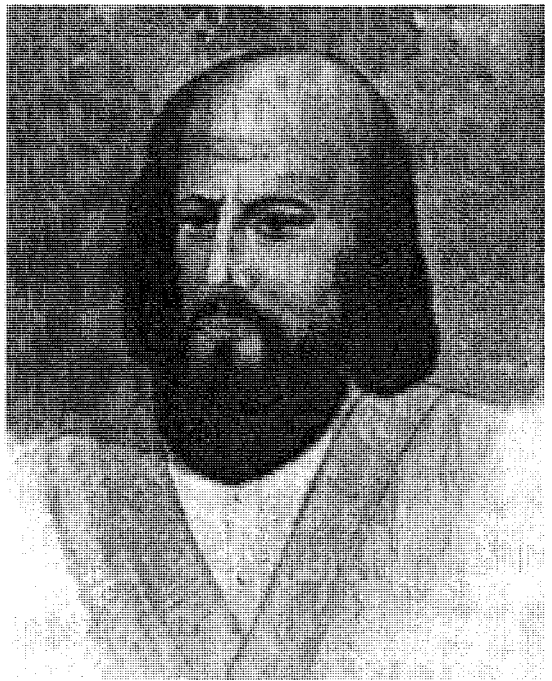
hanya akan tumbuh dari manusia yang dalam dirinya *tegak-lurus dan tawassuth* keempatnya.

Untuk mengerti konsep pendidikan akhlak (karakter) tersebut dibutuhkan pemahaman terhadap asumsi dasar konsep manusia yang dibangun Imam Ghazali (uraian berikut ini disarikan dari kitab *Ihya'* juz III hal 1-62, Beirut, 1995), . Manusia (dalam asumsi Imam Ghazali) merupakan makhluk monopluralistik, dalam arti satu pribadi yang terdiri dari jasmani, hati, ruh, hati, dan akal. Jika disederhanakan, dapat diringkas sebagai makhluk yang memiliki dua dimensi: lahiriah (tubuh jasadiyah) dan batiniah (hati, ruh, nafsu, ruh), yang masing-masing memiliki pengertian berbeda namun bertalian.

Pertama, hati. Hati atau kalbu memiliki dua dimensi, yakni dimensi fisik-jasmani yang terdiri dari segumpal daging yang terletak di dada kiri yang memiliki fungsi fisiologis tertentu. Dimensi kedua adalah hal yang halus, bersifat ketuhanan, dan ruhaniah. Dalam pengertian kedua inilah terletak hakekat manusia, yang mencerap, mengetahui, dan ma'rifat, yang menjadi pusat *khitob* dan yang bakal dimintai pertanggungjawaban, yang terkait dengan ilmu-ilmu yang menyingkap kegaiban dan terkait dengan hakekat ruh.

Kedua, ruh. Sebagaimana hati, ruh juga memiliki dua dimensi, yakni suatu jenis yang halus yang berasal dari rongga hati jasmani, yang menyebar ke seluruh bagian tubuh manusia. Jika diumpamakan cahaya yang menyebar ke seluruh ruangan adalah hidup, maka lampu yang menjadi sumber cahaya tersebut adalah roh dari jasad yang hidup tersebut. Dimensi kedua adalah sisi yang halus, yang mengetahui, dan yang mencerap pengetahuan. Dimensi kedua roh ini identik dengan konsepsi hati yang kedua.

Ketiga, nafs/nafsu. Nafsu memiliki beberapa makna, namun hanya dua makna yang terkait dengan kajian akhlak, yakni yang mengakumulasi *quwwatul-ghodzhob was-syahwat*. Nafsu dalam pengertian ini menjadi pusat perhatian ahli tasawwuf karena dianggap sebagai pusat dari semua sifat-sifat tercela yang ada dalam diri manusia. Makna yang kedua



Ilustrasi Imam Al GHazali

adalah yang dikenal dengan *nafsul-muthmainnah* (yang tenang, tentram, karena mampu melawan nafsu jahat) dan *nafsul-lawwamah* (yang gelisah, yang selalu menentang dan melawan nafsu). Nafsu yang patuh dan menyerah pada kemauan syahwat dan ajakan-ajakan setan disebut dengan *nafsul-ammarah-bis-suu-i*.

Keempat, akal. Sebagaimana nafsu, akal juga memiliki banyak pengertian, namun hanya dua yang terkait dengan bahasan tentang akhlak, yakni pengetahuan tentang hakekat-hakekat perkara, dan; akal yang mengacu pada sesuatu yang mencerap dan menangkap ilmu-ilmu, yang artinya identik dengan hati yang lembut. Akal terkadang merupakan atribusi bagi orang yang berilmu (mengetahui), terkadang juga bermakna tempat atau orang yang menemukan pengertian keilmuan.

Keempatnya dapat dibedakan namun memiliki keterkaitan. Hati, misalnya, memiliki dua instrumen ekspresi, yang dibahasakan Imam Ghazali dengan istilah *junud*, yakni instrumen lahir/material (tubuh, panca indera) dan instrumen batin yakni *amarah* dan *syahwat* yang merupakan dua elemen pokok dari nafsu. Instrumen lahir dibutuhkan sebagai alat

ekspresi atau materialisasi pergerakan kehendak yang berpusat di hati. Mata, misalnya, akan membuka diri dan melihat jika diperintahkan oleh hati untuk melakukannya. Jika tidak, maka mata akan tetap menutup diri dengan kelopak matanya. Membuka atau menutup yang dilakukan oleh mata sepenuhnya berpusat dan digerakkan oleh gerak-hati. Oleh karenanya, Nilai-Perbuatan yang dihasilkan oleh instrumen lahiriah-jasadiyah seseorang ditentukan oleh pergulatan amarah dan nafsu dalam diri seseorang (dimensi batiniah).

Hati yang lembut adalah hati yang mengetahui, yang menangkap, dan menyimpan pengetahuan. Ilmu dan pengetahuan yang diterima hati ini dapat dibedakan menjadi dua, yakni ilmu-ilmu 'aqliyah dan ilmu-ilmu syariah. Ilmu 'aqliyah terdiri dari ilmu *dharuri* (ilmu yang tidak diketahui darimana datangnya, dan bagaimana pengetahuan tersebut datang, seperti aksioma bahwa seseorang tidak dapat berada di dua tempat berbeda secara bersamaan) dan ilmu *muktasabah* (ilmu pengetahuan yang diperoleh melalui pembelajaran dan pencarian dalil). Ilmu muktasabah sendiri dibagi lagi menjadi ilmu-ilmu duniawi dan ilmu-ilmu ukhrowi. Dua kategori inilah yang disebut dengan *akal*. Pada bagian yang pertama, ilmu dharuri, terkandung maksud makna "akal" dalam hadits bahwa Allah swt tidak menciptakan makhluk yang lebih utama ketimbang akal.

Sedangkan dalam hadits Nabi saw kepada sayyidina Ali kw "ketika manusia mendekatkan diri kepada Allah ta'ala dengan berbagai kebijakan, maka mendekatlah kepada-Nya dengan akal", maka yang dimaksud akal adalah kategori akal kedua, yakni ilmu muktasabah. Ilmu duniawi diperoleh melalui eksperimentasi dan pembelajaran yang menghasilkan berbagai disiplin ilmu seperti ilmu astronomi, kedokteran, aljabar, dan lainnya, sedangkan ilmu syariah diperoleh secara *taqlidi* melalui wahyu dan hadits Nabi Muhammad saw. Akan tetapi, keduanya membutuhkan akal untuk memperoleh (pemahaman) sehingga dihasilkan pengetahuan sistematis. Oleh karenanya,

mempertentangkan antara ilmu aqli dengan ilmu syariah merupakan sesat-pikir, kesalahan-kaprahan, dan dari perspektif sufi, hal tersebut hanya dapat lahir dari mereka yang buta matahatinya.

Berangkat dari kerangka konseptual tersebut, pemikiran pendidikan akhlak dirumuskan. Kata akhlak berasal dari akar kata yang sama dengan makhluk (manusia). Akhlak dan makhluk meskipun berasal dari dasar kata yang sama, namun yang pertama berasal dari *al-khuluq*, sedangkan yang kedua berasal dari kata *al-kholqu*. Kata *al-khuluq* mengacu ke terminologi batin (akhlak, ruh, nafs yang mengetahui dengan kecerdasan hati -*bashiroh*-), sedangkan *al-kholqu* mengacu ke makna lahir (jasad-jasmani) yang mengetahui dengan pancaindera. Keduanya, yang batin dan lahir, yang ruhani dan jasmani, hati dan pancaindera, selalu memiliki dua kemungkinan perilaku: baik dan buruk; mulia dan hina. Akan tetapi, hati, nafsu, batin lebih memiliki hirarki lebih tinggi tinimbang pancaindera, tubuh, jasmani, oleh karena kualitas yang terpancar dari pancaindera sepenuhnya di-kembalikan ke hati.

Pertanyaan dasarnya kemudian, apakah yang dimaksud dengan akhlak, al-khuluq? Akhlak adalah istilah yang mengacu ke kondisi kejiwaan, batin (*nafs*), yang sudah meresap, mendarahdaging (*rosihah*) yang darinya lahir berbagai perilaku dan tindakan secara spontan tanpa pemikiran dan pertimbangan terlebih dahulu. Jika perbuatan (*af'al*) tersebut terpuji, maka itu pertanda bahwa akhlaknya terpuji, dan sebaliknya. Dari definisi ini berarti akhlak terkait dengan empat hal pokok: perbuatan yang sudah dilakukan, baik perbuatan mulia maupun tercela; kekuatan atau kemampuan untuk melakukan dalam kondisi bebas dan independen; pemahaman terhadap yang mulia dan tercela; baik dan buruk; kondisi batiniah yang condong ke salah satu perbuatan baik/buruk.

Manusia yang akhlaknya baik tidak selalu dapat melakukan hal yang baik karena adanya hambatan atau tidak adanya kesempatan.

Sebaliknya, manusia berakhlak tercela memungkinkan melakukan perbuatan yang secara lahiriah dianggap mulia. Manusia yang dalam dirinya berakhlak pemurah/dermawan, karena hambatan hal tertentu, misalnya, kemudian tidak memungkinkan mendermakan sesuatu, bukanlah berarti dia orang yang berakhlak bakhil. Sebaliknya, dermawan yang mendermakan hartanya, bahkan jor-joran, bukan berarti dia seorang yang berakhlak sakho' (pemurah), oleh karena dermanya digerakkan kepentingan tertentu, seperti politik, ekonomi, mendapatkan pujian, pamer, riya, risywah, atau untuk money-laundring. Dengan demikian, rukun akhlak terdiri dari pengetahuan tentang yang baik dan buruk; kekuatan untuk menentukan pilihan dan eksekusi terhadap perbuatan yang baik atau buruk dalam kondisi bebas; kecenderungan konstan kondisi batiniah terhadap perbuatan baik atau buruk; dan wujud empirik dari perbuatan.

Dari formulasi empat rukun akhlak tersebut diteorisasikan bahwa akhlak mulia terkait erat dengan empat hal: *quwwatul-ilmī*; *quwwatul-ghodzob*; *quwwatus syahwat*, dan; *quwwatul-adli*. Kemuliaan *quwwatul-ilmī* mengacu ke kemampuan cerdas untuk membedakan antara yang jujur dan bohong dalam ucapan, yang haq dan bathil dalam keyakinan, yang mulia dan tercela dalam perbuatan. (Daya kekuatan) pemahaman yang *benar* dalam ucapan; *benar* dalam keyakinan, dan; *mulia* dalam perbuatan tersebut disebut dengan hikmah. Hikmah merupakan induk dari akhlakul karimah. Inilah yang dimaksud dengan hikmah dalam ayat "Dan barang siapa diberi anugerah hikmah, maka dia benar-benar diberi kebaikan yang berlimpah."

Kemuliaan *quwwatul-ghodzob* mengacu pada kapasitas untuk berpegang teguh pada prinsip yang telah digariskan oleh hikmah, yakni akal dan syariah. Istilah *ghodzob* di sini tidak mengacu ke makna peyoratif yakni marah yang dipandang sebagai ekspresi peker-ti tercela dalam kitab-kitab akhlak. Kemuliaan *quwwatus syahwat* mengacu ke panduan akal dan syariah. Sedangkan *quwwatul-adli* mengacu ke pembe-

naran kekuatan *syahwat* dan *gho-dzob* yang berada di bawah petunjuk akal dan syariah. Untuk memahami keempatnya lebih jelas dapat dianalogikan gambaran berikut ini.

Jika diibaratkan, *kekuatan akal* dan *syariah* (hikmah) sebagai *petunjuk* yang menentukan baik dan buruk; maka kekuatan-adil adalah kekuasaan atau *kemampuan* untuk melakukan petunjuk akal, sementara kekuatan amarah (*ghodzob*) laksana anjing pemburu di mana pelepasan dan pengevangannya membutuhkan pengajaran dan pendidikan agar sesuai dengan petunjuk akal dan syariah, dan dengan demikian tidak dikuasai dalam kendali nafsu syahwat; sedangkan *syahwat* laksana kuda yang suatu waktu dalam kondisi terdidik dan terlatih untuk berburu, namun di waktu yang lain tidak selalu dapat dikendalikan.

Manusia yang tegak, lurus, dan sama, dalam *hikmah*, *amarah*, *syahwat*, serta *adil* merupakan prototype manusia dengan predikasi *berakhlakul karimah*. Sedangkan yang tegak, lurus, dan sama dalam hikmah, misalnya, namun tidak dalam syahwat, amarah, atau adil, maka merupakan gambaran pribadi di mana sebagian sempurna akhlak-nya, dan sebagian tidak atau kurang sempurna. Dengan kata lain, jika baik di satu aspek, dan tercela dalam aspek lain, hal itu merupakan gambaran akhlak yang kurang terpuji. Sosok pribadi yang mencapai kesempurnaan akhlak secara total hanyalah baginda Nabi Muhammad saw.

Kemampuan atau kapasitas seseorang yang memungkinkan *amarah* tunduk pada akal, sehingga menjadi baik dan lurus, disebut dengan akhlak *syajaah*. Sedangkan kekuatan *syahwat* yang berhasil dibimbing oleh akal dan syariah sehingga baik dan lurus disebut dengan *'iffah*. Amarah yang kuat dan tak terkendali akan melahirkan perilaku *tahawwur* (ngawur, serampangan, semau-maunya, seenaknya sendiri), sedangkan kekuatan amarah yang terlalu lemah akan melahirkan pribadi yang pengecut, penakut, dan pesimistik. Kekuatan syahwat yang teralu keras akan melahirkan kondisi *syarhan*, sedangkan kekuatan syahwat

yang terlalu lemah akan melahirkan kondisi yang beku, statis, tidak dinamis. Yang disebut keutamaan adalah jika kondisi amarah dan syahwat berada di titik tengah antar-dua ekstrem kondisi di atas. Kecenderungan pada satu titik ekstrem merupakan kondisi akhlak yang hina dan tercela.

Begitu juga dengan *hikmah*, yang berada di tengah-tengah dua ekstrem. Keberlebihan dalam menggunakannya dalam hal-hal yang merusak akan melahirkan pribadi yang busuk dan keji, sebaliknya, mengabaikan sama sekali kekuatan hikmah merupakan sebetulnya ketololan. Keutamaan dalam hikmah adalah kondisi titik tengah antara kekejian dan ketololan tersebut. Sedangkan *al-adlu* tidak memiliki dua titik ekstrem. Sebab perbandingan *al-adli* adalah ketidakadilan atau kelaliman (*al-jur*). Dalam konsepsi keadilan ini tidak dikenal kategori terlalu adil atau kurang adil. Dua titik ini, lebih dan kurang, jika ada dalam realitas termasuk dalam salah satu bentuk ketidakadilan.

Dalam konteks itulah, pemikiran Imam Ghazali mengenai induk dan fondasi akhlak dapat dipahami. Manusia yang memiliki empat sifat dasar ini secara lurus, tegak, tawassuth, dan benar, akan memancarkan akhlakul karimah. Logika yang dibangun sederhana: kekuatan akal yang lurus akan melahirkan rencana yang baik, pemikiran yang berkualitas, pemikiran yang cerdas dan kritis, persepsi yang tajam terhadap aspek-aspek halus (yang tak terlihat) dari aktivitas dan bisikan-bisikan nafsu yang berbahaya. Inilah akal yang tercerahkan. Keimanan yang tanpa keraguan merupakan kekuatan-*yaqin*, yang merupakan buah dari akal ini.

Eksresi amal perbuatan yang lahir dari pemikiran dan hati seperti itu secara niscaya akan berakhlakul karimah. Akal yang terlalu dominan akan melahirkan karakter keji, pembujuk, penipu, sedangkan akal yang lemah akan melahirkan karakter kebodohan, lemahnya pengalaman dan imajinasi, ketololan, dan kegilaan. Perbedaan antara orang tolol dan orang gila adalah tujuan yang dikehendaki oleh

orang tolol sudah benar, akan tetapi jalan yang ditempuh salah, tidak menggunakan logika yang benar untuk mencapai tujuan tersebut, sedangkan orang gila adalah orang yang memilih jalan yang salah dan keji dari awal permulaan menempuh jalan.

Jika akal pada awalnya bisa membedakan yang baik dan buruk, yang haq dan batil, maka fondasi *syajaah* merupakan kemampuan akal menundukkan amarah dalam naungan adil. Dari fondasi ini akan melahirkan kemuliaan, suka menolong, kesetiaan, nafsu yang terkendali, kuat-tabah, kemurahan hati, keteguhan sikap, mengendalikan hal-hal jelek, kasih sayang, dan lain sebagainya. Keberanian yang berlebihan, yang melampaui batas 'itidal akan melahirkan kesembronoan yang merupakan sumber dari akhlak pembualan, pemborosan, terlalu berkobar, sombong, dan berbangga diri. Begitu juga dengan mengabaikan *syajaah*, akan melahirkan akhlak kehinaan, kerendahan, susah, kekurangan, kekerdilan, dan enggan menjalankan perkara yang haqq dan wajib.

Dari fondasi *'iffah* (menjaga kesucian), lahir kedermawanan, sifat malu, sabar, toleran, qona'ah, wirai (menjauhkan diri dari dosa), kelembutan, suka membantu, cerdas, dan tidak rakus. Fondasi *iffah* yang terabaikan akan menghasilkan akhlak keranjingan, keburukan, tak punya malu, suka menghambur-hamburkan sesuatu, memperdayai, riya', suka membuka aib, kurang ajar, terlalu banyak senda gurau, suka mencari muka, dengki, gembira dengan kesusahan orang lain, patuh kepada orang kaya, merendahkan orang fakir, dan lain sebagainya.

Praksis pendidikan akhlak Imam Ghazali diformulasikan dari *theoretical-framework* sebagaimana diuraikan di atas. Pendidikan akhlak dimungkinkan atas dasar asumsi bahwa akhlak bukanlah hal yang selalu *given*, takdir, namun sesuatu yang bisa diubah, dididik, dibiasakan, dan disempurnakan. Manusia yang paling sempurna akhlaknya hanyalah Nabi Muhammad saw, dan misi profetiknya amat gamblang, yakni menyempurnakan akhlak. Asumsi teologis ini mengkabarkan bahwa tujuan agama adalah membentuk akhlakul karimah, dan

dengan demikian, pencapaian akhlakul kari-mah menjadi mungkin dilakukan manusia. Di titik inilah Imam Ghazali merumuskan praksis pendidikan akhlak yang berangkat dari hakekat manusia di atas.

Praksis Pendidikan Akhlak Pesantren

Jika ketiga pemikir di atas lebih menekankan pada aspek-aspek konseptual filosofis, di level lebih praksis pesantren juga kaya dengan panduan pendidikan akhlak. Sejak kelas ibtida', bahkan i'dad', selalu ada materi pelajaran akhlak dengan kitab yang terkadang berbeda antar satu pesantren dengan yang lainnya. Semakin tinggi tingkatan kelasnya, semakin tinggi pula kitab akhlak yang dikaji, yang berpuncak pada kajian tasawuf. Tidak menghe-rankan jika tingkat tertinggi pelajaran di beberapa pesantren adalah kitab tasawuf. Hal itu tidak berarti tingkatan dasar dan mene-ngah bukan ada tasawuf, hanya saja lebih dike-nal sebagai akhlak atau adab. Perbedaannya, jika di tingkat dasar dan menengah dimensi praktis-implementatif-fisikalnya lebih kuat (*tashawwuf akhlaqi*, *akhlaq dhohiriah*), sedang-kan tingkat tinggi dimensi praktis-implementatif-esoteris-nya lebih kuat (*tashawwuf falsafi*, *akhlaq bathiniyah*). Di sini cukup diberi ilustrasi dua kitab dasar di pesantren.

Jika kita membuka lembaran kitab dasar akhlak yang populer di pesantren, yakni akhlak lil-baniin/lil-banat kita akan disugahi adab-adab praktis yang sangat kaya raya. Syaikh Umar bin Ahmad Barja,' penulis kitab tersebut, membagi akhlak menjadi dua, yaitu *akhlaq al-khasanah* dan *akhlaq al-sayyi'ah*. Penulis tersebut beliau menganjurkan setiap murid untuk berusaha menjauhkan diri dari *akhlaq al-sayyi'ah* dan menghiasi diri dengan berbagai bentuk *akhlaq al-khasanah*. Bentuk-bentuk tersebut adalah kesadaran, sikap, dan tindakan terhadap Allah swt dan nabi-nabi-Nya, terhadap yang lebih tua (guru, orang tua, paman, dll), terhadap yang seumur (teman sebaya), terhadap yang lebih muda (adik, teman, dll).

Begitu juga jika kita membuka kitab ta'lim. Dalam kitab *ta'lim al-muta'lim* karangan Imam

al-Zanruji disebutkan kahlak-akhlaq yang harus dimiliki oleh seorang peserta didik dalam mencari ilmu diantaranya: *pertama*, akhlak kepada Allah, yaitu sebagai peserta didik haruslah mengharap ridho Allah, bersyukur, tawakal, dan wara'. *Kedua*, akhlak kepada orang tua. *Ketiga*, akhlak kepada pendidik seperti tidak berjalan di depannya, tidak menempati tempat duduknya, dan lain sebagainya. *Keempat*, akhlak kepada teman, seperti bagaimana memilih dan bergaul dengan teman-temannya. *Kelima*, akhlak kepada diri sendiri yakni peserta didik harus bisa memenuhi kewajiban-kewajiban pada diri sendiri, di antara-nya tidak membuat diri sendiri kepayahan atau kelelahan sehingga menjadi lemah dan tidak berdaya, memberi-kan kebutuhan jasmani secara cukup, seperti makan, minum, dan istirahat yang cukup

Muatan yang terkandung dalam kitab-kitab tersebut bahkan mencakup hal-hal yang cukup komprehensif dan detail. Akhlak terhadap lingkungan, pembantu, hingga bagaimana bersikap terhadap barang-barang pribadi dan aset-aset atau infrastruktur sekolah. Jika nilai-nilai utama dalam pendid-ikan karakter seperti respek (hormat), caring (peduli), responsibility (tanggung jawab) dijelaskan secara global dan umum, di pesantren nilai-nilai tersebut dijabarkan secara detail hingga level implemen-tasi lapangannya. Kajian lainnya yang menunjukkan kekayaan khasanah pesantren adalah, pendidikan dan pengamalan nilai-nilai akhlak selalu dikaitkan dengan dimensi ukhrowi (transendental), bukan semata-mata empiris-imanen. Dalam optik epistemik, sumber pengetahuan mengenai yang baik dan buruk, yang benar dan salah dalam khasanah pesantren adalah teks dan penalaran rasional, sedangkan dalam tradisi lain semata-mata penalaran rasional.

Karenanya, dimensi praktikal dan esoterik dari akhlak, dalam khasanah pesantren, tidak terpisahkan. Akhlak yang sejati berakar pada dimensi esoterik (hati, bathin) yang terpan-carkan dalam perbuatan-perbuatan lahir. Dari kerangka tersebut, fokus pendidikan akhlak

Tabel 1. Komparasi Nilai-Nilai Karakter

Pesantren Aswaja Nusantara		Kemendiknas-Bud	UNESCO	Pemikiran Pendidikan Islam	
Nilai Dasar	Nilai Personal			Nilai Ilahiyah	Nilai Insaniyah
Itidal	Tauhid	Religious	Kedamaian	Iman	Ukhuwwah
Tawazun	Adil	Jujur	Penghargaan	Islam	Musawwah
Tawassuth	Amanah	Toleransi	Cinta	Ihsan	'Adalah
Tasamuh	Jujur	Disiplin	Toleransi	Taqwa	Sillaturrahim
	Khidmah (kejuangan)	Kerja keras	Kejujuran	Ikhlas	Husnudzon
	Zuhud	Kreatif	Rendah hati	Tawakkal	Tawadhu'
	Tawakkal	Mandiri	Kerja sama	Syukur	Al Wafa
	Ikhlas	Demokratis	Kebahagiaan	Sabar	Insyirah
	Nilai Sosial	Rasa ingin tahu	Tanggung jawab		Amanah
	Ta'awun	Semangat kebangsaan	Kesederhanaan		'Iffah
	Menepati janji	Cinta tanah air	Kebebasan		Qowamiyyah
	Suri tauladan	Menghargai prestasi	Persatuan		Munfiqun
	Tawadhu'	Bersahabat			
	Ukhuwah	Cinta damai			
		Gemar membaca			
		Peduli lingkungan			
		Peduli sosial			
		Tanggungjawab			

dipusatkan pada pembersihan hati (*tazkiyyatun nafs*) dan perbuatan-perbuatan lahir yang berupa panduan-panduan bersikap dan bertindak. Keretakan kedua dimensi tersebut secara hakiki menunjukkan keterbelahan kepribadian atau, dalam bahasa teologis, kemunafikan. Jika dua dimensi tersebut berseberangan, maka yang menentukan kualitas akhlak adalah dimensi batiniahnya (gerakan dan *ahwal* hati). Akhlak, karenanya, merupakan suatu watak, tabiat, yang menghunjam dalam diri sese-orang.

Itulah mengapa para ulama mendefinisikan akhlak sebagai suatu karakter yang telah mendarahdaging, spontan, dilakukan secara bebas, tidak dikendalikan oleh hal yang sementara, yang dilakukan tanpa “sadar”, berulang-ulang, dan tanpa pertimbangan terlebih dahulu. Perspektif ini hendak menekankan pada

dimensi otentisitas akhlak, yang solid, tetap, tidak sementara, atau bukan sebatas pencitraan situasional semata. Pancaran akhlak yang dibuat-buat, yang bertendensi duniawi, sehingga mudah berubah-ubah, bukanlah akhlak yang sesungguhnya. Meskipun, dalam prosesnya, pendidikan akhlak yang dilakukan dengan metode pembiasaan memungkinkan terjadi perubahan-perubahan di tengah perjalanannya.

Syaikh Baligh Ismail dalam tulisannya “*malamih al-tarbiyat al-akhlaq fi la-islam*, ” membagi pendidikan karakter dalam Islam dalam dua bagian. *Pertama*, bagian teoritis yang mendefinisikan kerangka konseptual tentang suatu etika baik yang termaktub dalam al-Qur'an dan Sunnah Nabi Saw. *Kedua*, bagian praktis yang menunjukkan atau menerangkan praktik etika dalam dunia nyata. Dua bagian ini

dan dua kerangka fokus di atas merupakan fondasi ontologis dan aksiologis, yang berimplikasi pada dimensi epistemologis dan metodologis pendidikan akhlak.

Pada dimensi teoretik, karena ontologi dan epistemologinya berbeda, maka konfigurasi nilai-nilai karakter yang diturunkan dalam tradisi khasanah pesantren pun menjadi berbeda. Pemikiran para ulama di atas pada dasarnya memiliki konstruksi yang sama, akan tetapi menggunakan istilah dan nomenklatur yang berbeda. Tanpa bermaksud menyederhanakan dan menyeragamkan, jika dilihat dari berbagai literatur dan pemikiran ulama nusantara, hakekat dari kesempurnaan akhlak yang sekaligus karakter inti ajaran Islam adalah *i'tidal* (adil), *tawassuth* (moderat, tengah-tengah, tidak ekstrim), *tawazun* (setimbang, proporsional), dan *tasamuh* (toleran).

Ketika fondasi dasar sebagaimana dirumuskan Imam Ghazali, Ibn Miskawaih, serta ulama lainnya, dan digabungkan dengan formula “batang-tubuh” dari karakter pokok ajaran Islam, maka di level ranting terjadi penekanan berbeda-beda dalam merumuskannya di kalangan ulama. Hal ini barangkali mirip dengan penekanan yang berbeda-beda pada nilai yang dianggap utama dan penting dibanding yang lainnya. Meskipun demikian, sebagaimana dibahas di riset sebelumnya, perbedaan nilai-nilai yang disorongan ini bukan semata di level ranting, namun juga implikasi tak terelakkan dari fondasi (filsafat) dan batang tubuhnya (pemikiran sosial-kebudayaan).

Jika demikian, jika rezim penguasa saat ini telah merumuskan 18 nilai dasar karakter yang dianggap penting, pendidikan global juga telah merumuskan 11 nilai karakter yang diklaim universal, apa sajakah nilai-nilai karakter yang digali dari khasanah pendidikan pesantren itu? Seperti disebut di atas, di level ini masing-masing pesantren memberikan titik tekan yang berbeda-beda terhadap nilai (akhlak) yang dianggap paling utama dan penting dibanding yang lainnya. Hal ini dipengaruhi oleh pemikiran pengasuh, sejarah sosialnya, konteks lingkungannya, literatur yang diacu. Berikut ini

hanyalah satu contoh, nilai-nilai pendidikan yang dijadikan basis pengembangan karakter di Pesantren Pelajar Mahasiswa Aswaja Nusantara, Mlangi Yogyakarta. Pesantren ini merumuskan 4 karakter dasar dan 10 nilai utama pendidikan yang hendak diinternalisasikan dalam proses pendidikan. Pilihan terhadap 10 karakter ini bukan berarti dalam khasanah tradisi pesantren hanya terdapat sepuluh karakter tersebut. Bahkan, jika dihitung, akan terdapat puluhan akhlakul karimah. Pilihan tersebut, dalam bahasa filsafat, lebih merupakan *optius fundamentalis*, atau pilihan dasar yang dianggap penting untuk menjawab tantangan realitas saat ini. Keempat karakter dasar tersebut adalah *adil*, *tawasut*, *tawazun*, dan *tasamuh*, sedangkan kesepuluh tersebut adalah:

Pertama, Tauhid. Tauhid merupakan nilai tertinggi dalam pendidikan. Tauhid merupakan kombinasi iman (keyakinan), Islam (kepasrahan), ihsan (kesadaran akan kehadiran Allah swt dalam semua kehidupan), dan taqwa (ketulusan menjalankan perintah dan menjauhi larangan-Nya). Tauhid menciptakan kesadaran historis bahwa manusia adalah hamba Allah swt. Penghayatan dan keyakinan mengenai keesaan Allah swt memiliki berbagai manifestasi, di mana mencari pengetahuan merupakan manifestasi paling mulia. Tauhid merupakan konsep yang *all-embracing* dalam segenap proses pendidikan. Tauhid mendorong kesatuan umat manusia, kesatuan manusia dan alam, dan kesatuan antara ilmu pengetahuan dan nilai-nilai. Tauhid membuat keseluruhan aktivitas akademik menjadi bermakna dan memiliki tautan pijakan transendental.

Kedua, Adil. Adil adalah cara berfikir, bersikap, bertindak yang tegak dan lurus, tidak terjebak dalam salah satu dari dua kutub ekstrem. Adil adalah memperlakukan sesama secara sama, tidak mendiskriminasi, tidak membedakan, menunaikan hak orang lain secara penuh, menempatkan sesuatu sesuai tempatnya, memberi penilaian dan hukuman dengan adil. Adil adalah setimbang, menjaga kesetimbangan yang strukturnya sudah ada

dalam mikrokosmos dan makro-kosmos. Menciptakan kesetimbangan dalam mikrokosmos dan makrokosmos merupakan tugas abadi dalam kehidupan. Inilah nilai yang disebut dalam Al Qur'an sebagai kondisi sedekat-dekatnya taqwa.

Ketiga, Amanah dan Jujur. Dalam kehidupan yang serba materialistis, kepalsuan, kebohongan, dan kamufase ini, sikap amanah dan jujur mendapat tantangan besar. Namun demikian harus terus dipertahankan. Sikap amanah dan jujur ditumbuhkan dengan membangun tradisi kejujuran baik pada diri sendiri maupun pihak lain. Sikap tidak jujur akan menodai prinsip amanah, karena itu civitas akademik harus dikenai sanksi kelembagaan secara tegas. Amanah sebagai ruh kehidupan harus terus dipertahankan, dibiasakan, dan ditradisikan dalam sikap dan perilaku sehari-hari civitas akademik, baik di lingkungan pondok maupun kehidupan.

Keempat, Khidmah (pengabdian). Pergulatan akademik, baik pendidikan dan pengajaran, kajian dan riset, haruslah berangkat dari semangat pengabdian baik mengabdikan pada almamater, keluarga, masyarakat, umat, bangsa, dan seluruh umat manusia. Dengan demikian, aktivitas akademik bukanlah untuk mencari penghasilan, mencari pengaruh, mencari jabatan, namun sebagai tugas manifestasi dari ibadah mulia. Dengan semangat pengabdian itu, para lulusan akan gigih dan ikhlas membangun dan memajukan agama, masyarakat, dan bangsa.

Kelima, Zuhud. Sikap amanah dan pengabdian muncul bila seseorang memiliki jiwa asketik (bersikap zuhud). Karena pada dasarnya sikap materialistik (hubbud dunya war-riyashah) akan menggerogoti sikap amanah dan akan merapuhkan semangat pengabdian. Zuhud bukanlah anti duniawi, anti kemajuan, tetapi menempuh hidup sederhana, tahu batas, tahu kepantasan sebagaimana diajarkan oleh para *salafus sholih*. Dengan sikap asketik itu integritas kelimuan dan lulusan aswaja nusantara akan terjaga, sehingga kekuatan moral yang dimiliki bisa digunakan untuk

menata bangsa ini. Imam Junaid menegaskan "Zuhud bukan dengan meninggalkan dunia, tetapi dengan menempatkannya hanya di tangan, bukan di hati."

Keenam, Al-Wafa. Kehidupan pribadi dan sosial akan hancur jika tidak dibangun atas fondasi komitmen menepati janji. Janji kepada diri sendiri, janji kepada keluarga, janji kepada masyarakat, janji kepada organisasi merupakan ekspresi keimanan sekaligus menjadikan kehidupan berjalan dengan baik dan benar. Janji yang selalu ditepati akan melahirkan kepercayaan sosial yang tinggi yang menjadi sendi kehidupan masyarakat. Sebaliknya, janji yang tidak ditepati akan menghancurkan sistem sosial, kepercayaan sosial, konflik, permusuhan, dan hilangnya kerja sama dalam hidup.

Ketujuh, Tawakkul (tawakal). Di tengah problematika kehidupan yang semakin kompleks dan rumit seperti saat ini, dibutuhkan sikap tawakal, yang berarti menyandarkan segala akhir ikhtiar pada Alloh swt. Tawakal berarti adanya harapan dan optimisme bahwa segala sesuatu selalu ada solusi di mana Alloh swt akan "bekerja" setelah manusia berusaha dan menyerahkannya pada-Nya, sekaligus keyakinan bahwa Alloh swt tidak akan menyia-nyiaikan amal perjuangan seseorang, selalu menolong hamba-hamba-Nya yang sholih,

Kedelapan, Ukhuwwah (persaudaraan). Persaudaraan keislaman, kebangsaan, dan kemanusiaan merupakan prinsip sosial yang menjadi tiang pancang harmoni kehidupan beragama, bermasyarakat, dan bernegara. Proses pendidikan dirancang untuk membangun kesadaran kritis mengenai persaudaraan di tengah dominasi individualisme dan persaudaraan sempit yang membelah persatuan dan kesatuan sebagai umat Islam, bagian masyarakat, dan warga negara bangsa.

Kesembilan, Uswatun Hasanah. Keteladanan yang baik merupakan prinsip dasar yang harus dimiliki setiap pemimpin masyarakat. Kepemimpinan akan memiliki legitimasi moral dan sosial jika dibangun atas dasar visi yang kuat, program yang baik, pelaksanaan yang hebat, serta keteladanan yang inspiratif. Ketela-

dan merupakan ekspresi akan keyakinan terhadap nilai-nilai dasar yang diyakini kebenarannya. Kumpulan nilai-nilai dasar tidak akan ada artinya jika tidak disertai keteladanan implementasinya dalam kehidupan nyata.

Kesepuluh, 'Tawadhu'. Kerendahan-hatian, kesantunan, kebersahajaan, keterbukaan terhadap informasi dan kebenaran yang datang, menghormati guru, orang tua, orang yang lebih tua, serta menyayangi yang lebih muda merupakan salah satu fondasi sosial yang memungkinkan terjadinya interaksi sosial yang harmonis, tidak eksploitatif, tidak berlogika menangkalah.

Sebuah pesantren besar yang telah berusia seabad juga memiliki konsepsi mengenai karakter yang menjadi pembentuk watak khas para santrinya. Pesantren tersebut adalah Matholi'ul Falah yang merumuskan 9 plus 1 karakter dasarnya, yakni (1) *Al-Khirs (curiosity)*: Al Khirs dimaknai sebagai kecintaan dan keingintahuan terhadap ilmu dan pengetahuan yang tinggi sehingga menjadi sehingga menjadi motivasi belajar yang tidak terkikis waktu dan usia. (2) *Al-Amanah* (kejujuran), sifat dasar yang harus dimiliki setiap individu. Kejujuran di sini dimaknai pula sebagai sifat sportif sekaligus upaya menghindari persaingan yang saling menghancurkan. (3) *Al-Tawadldlu' (humbleness)*, sifat sederhana dan kerendahan-hatian dalam konteks hubungan sosial yang diejawantahkan dalam bentuk kesantunan dan kebersahajaan dalam bertutur dan bertindak. Sifat *al-Tawadldlu'* ini pulalah yang melandasi rasa hormat seseorang kepada guru dan yang lebih tua tanpa mengurangi dialektika akademik yang dinamis. (4) *Al-Istiqamah* (disiplin), baik dalam bentuk kepatuhan terhadap aturan, komitmen dan konsensus maupun bentuk yang lain seperti penghargaan terhadap waktu dan ketaatan memenuhi tanggung jawab yang diemban. (5) *Al-Uswah al-Hasanah* (keteladanan), sebagai prinsip utama dalam kepemimpinan sifat ini dikembangkan menjadi bentuk komunikasi yang terbuka, demokratis, dapat menjadi *role model* bagi orang

lain, siap memimpin sekaligus bersedia dipimpin. (6) *Al-Zuhd* (tidak berorientasi pada materi), orientasi hidup yang sulit tetapi sangat penting dalam konteks hubungan seseorang dan hal-hal yang bersifat kebendaan dan jabatan. Sifat ini tidak diartikan sebagai upaya untuk menjauhi materi dan jabatan, sebaliknya agar dapat memanfaatkan dua hal tersebut sebagai wasilah untuk pencapaian yang lebih tinggi, yakni ridla Allah SWT. (7) *Al-Kifah al-Mudawamah* (Kejuangan), diartikan sebagai keberanian memulai sesuatu yang baru untuk kemajuan umat, bangsa dan agama tanpa pamrih pribadi sekaligus menanggung resiko yang mungkin dihadapi. (8) *Al-Itimad ala Nafs* (kemandirian), sifat dimaknai upaya menghindari ketergantungan kepada pihak lain sehingga berpotensi mengganggu independensi sikap, prinsip dan pandangan hidup yang pada akhirnya mengurangi nilai-nilai lain di atas. (9) *Al-Tawassuth* (Moderat), yang dapat diterjemahkan sebagai upaya untuk mencari titik temu dari berbagai perbedaan paham dan pendapat, sekaligus tidak bertindak ekstrim dalam menyikapi segala sesuatu. (10) *Al-Barakah*, sebagai pelengkap sekaligus penyempurna sembilan nilai sebelumnya. Hal terakhir ini adalah nilai yang 'tak kasat mata' namun terasa kehadirannya dan tercapai setelah nilai sebelumnya paripurna[]

Daftar *Maraji'* Riset Utama

- Al-Ghazali, Abu Hamid, (1995), *Ihya Ulumiddin*, Beirut, Lebanon.
- Az Zarnuji, *Ta'limul Muta'alim*, tt, Thoha Putera, Semarang, Jateng.
- Barja, Umar, *Akhlaq Lil-Baniin-Lil-Banat*, tt, Kudus, Jateng.
- Berkowitz, M. W. (2005). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in A New Era in Character Education* (pp. 43-63). Hoover Institution Press: Stanford, California.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. (2005). *What Works In Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington: Character Education Partnership.
- Budimansyah, D. (2010). *Penguatan Pendidikan Kewarganegaraan untuk Membangun Karakter Bangsa*. Bandung: Widya Aksara Press.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education: Selected writing*. New York: Random House.
- Essa, E., & Young, R. (2003). *Introduction Early Childhood Education*. Scarborough, Ontario: Thomson & Nelson.
- Goldbecker, S. (1976). *Values Teaching*. Washington, D.C: National Education Association.
- Golightly, T. (1926). *The present status of the teaching of morality in the public schools*. Nashville, TN: George Peabody College for Teachers.
- Handoyo, E., & Tijan (2010). *Model Pendidikan Karakter Berbasis Konservasi: Pengalaman Universitas Negeri Semarang*. Direktorat Ketenagaan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Kementerian Pendidikan Nasional: Jakarta.
- Harrington, N. G., Giles, S. M., Hoyle, R. H., Feeney, G. J., & Yingbluth, S. C. (2001). *Evaluation of the All Stars Character Education and Problem Behavior Prevention Program: Effects on Mediator and Outcome Variables for Middle School Students*. *Health Education & Behavior*, 28(5), 533-546.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character: Volume 1, Studies in deceit; Volume 2, Studies in self control; Volume 3, Studies in organization of character*. New York: Macmillan.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Ibn Khaldun, (1995), *Al-Muqoddimah*, Beirut, Lebanon,
- Katz, M. (1971). *Class, bureaucracy, and schools: The illusion of Educational change in America*. New York: Praeger.
- Kementerian Pendidikan Nasional (2009). Rencana Strategis Departemen Pendidikan Nasional Tahun 2010-2014
- Klingman, A. Dan Aizen, R. (1991). *Psychological counseling*. Tel Aviv: Ramot Publishing House.
- Koesoema A, D. (2007). *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. Jakarta: PT Grasindo.
- Kohlberg, R. (1976). The cognitive developmental approach to moral education. *Values, concepts and techniques*. Washington, DC: National Education Association.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education. In K. A. Renninger & I. Sigel, E (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 4, pp. 248-296). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Lang, P., dan Katz, Y. (1998). *Affective Education: A comparative view*. London: Cassel.
- Leming, J. S. (2008). Research and Practice in Moral and Character Education: Loosely Coupled Phenomena. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral Education and Character Development* (pp. 134-157). New York: Routledge.
- Megawangi, R. (2005). *Pendidikan yang Patut dan Menyenangkan : Penerapan Teori Depelovmentally Appropriate Practice (DAP)*. Bogor: Indonesia Heritage Foundation.
- Megawangi, R. (2007). *Semua Berakar pada Karakter*. Jakarta: Lembaga Penerbit Fakultas Ekonomi Universitas Indonesia.
- Newman, D. M. (2000). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. California, London and New Delhi: Pine Forge Press.
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A.-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Pusat Kurikulum (2010a). *Pedoman Sekolah: Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa*. Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan Kementerian Pendidikan Nasional RI.
- Pusat Kurikulum (2010b). *Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa: Pedoman Sekolah*. Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan Nasional RI.
- Pusat Kurikulum (2011). *Panduan Penyelenggaraan Pelatihan Pendidikan Karakter*. Jakarta: Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan Nasional RI.
- Renninger, K. A., & Sigel, I., E (Eds.). (2006). *Handbook of Child Psychology* (6th ed. Vol. 4). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2007). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Schwartz, A. J. (2002). Transmitting Moral Wisdom in an Age of the Autonomous Self. In W. Damon (Ed.), *Bringing in A New Era in Character Education* (pp. 1-21). Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Spring, J. (2004). *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society? Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.



Artikel Utama

INDONESIA 2045: IMPLIKASI BAGI PENGELOLAAN GURU

Oleh: Ali Formen Yudha

*Peneliti Program Asosiasi Nusantara, Pernah menjadi Sekam PAM Slemdu,
sekarang tinggal di UMYES Semarang*



Welcome
Kunjungan studi mahasiswa
mahasiswa asing dari Amerika Serikat
di Pondok Pesantren

Setidaknya dua tahun terakhir Indonesia mencoba meneguhkan kembali cita-cita dan ingatan kolektifnya sebagai bangsa.

Setelah narasi *Seabad Kebangkitan Nasional* pada tahun 2008 lalu nyaris menjadi sekadar selebrasi, ingatan itu kini coba dibangkitkan melalui narasi baru, *Indonesia 2045*. Narasi ini strategis, karena pada 2045 sebagai negara-bangsa Indonesia genap berusia 100 tahun, padahal tidak sedikit negara-bangsa yang runtuh sebelum genap berumur seabad.

Indonesia 2045 juga strategis karena ia menandung pesan bahwa Indonesia—sebagai bangsa, negara, kebudayaan, dan peradaban—masih memiliki harapan dan masa depan. Kini, posisinya yang strategis tampak jelas dari keberadaannya sebagai tema Konaspi VII ini, setelah sebelumnya diangkat dalam statemen resmi yang dibuat antara lain oleh Yudhoyono (2011; 2012b), Bakrie (2012), dan tentu saja oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Direktorat Jenderal PAUDNI, 2011).

Mengingat keyakinan bahwa; (1) pendidikan merupakan perangkat untuk menciptakan dan merealisasikan harapan (Buchert, 2002); dan, bahwa (2) guru merupakan komponen kunci dalam hampir setiap desain pembangunan pendidikan (Guskey, 2002), paper ini berpendirian bahwa bukan saja berkaitan erat dengan sektor pendidikan secara umum, *Indonesia 2045* secara spesifik juga berimplikasi terhadap pengelolaan guru. Pendek kata, karena akan menentukan sebagian wajah Indonesia pada tahun 2045, sektor pendidikan juga perlu mengambil langkah penyesuaian diri guna mengantisipasi karakteristik Indonesia saat itu sekaligus mengelola risiko yang mungkin timbul dari kecenderungan-kecenderungan global-nasional masa kini. Tentu saja, mengingat kompleksitas *Indonesia 2045*, kecenderungan global-nasional, dan persoalan pendidikan yang berkembang, paper ini tidak mungkin menjangkau ketiganya secara komprehensif dan detail. Teknisnya, persoalan pendidikan yang

menjadi fokus diskusi paper ini terbatas pada aspek pengelolaan guru, dengan mendudukkannya dalam konteks dinamika global-nasional yang terkait dengan perjalanan Indonesia menuju 2045.

Fokus pada sektor pendidikan dan khususnya manajemen guru ini dipilih dengan pertimbangan sebagai berikut. Pertama, dalam corak pendidikan nasionalistik seperti di Indonesia (Spring, 2002; 2004) sektor pendidikan memang diarahkan untuk menjawab persoalan-persoalan kebangsaan. Sektor pendidikan merupakan *enabler* bagi terwujudnya visi kebangsaan, dalam konteks ini *Indonesia 2045*. Kedua, terdapat semacam rumus umum bahwa “kualitas sistem pendidikan tak mungkin melampaui kualitas guru” (Barber & Mourshed, 2007: 16, 40). Dengan kata lain, kepercayaan pada pendidikan sebagai *enabler* pembangunan berarti juga kepercayaan pada sentralitas peran kualitas guru. Tetapi, belakangan tampak bahwa kualitas guru bukanlah satu-satunya variable. Mpokosa dan Ndaruhutse (2008) melaporkan pengelolaan guru juga terbukti memberikan sumbangan yang penting bagi pembangunan.

Berkenaan dengan pengelolaan guru, dalam beberapa waktu terakhir ini muncul sejumlah tuntutan yang intinya merekomendasikan perlunya penataan kembali pengelolaan guru di Indonesia (World Bank, 2008; The World Bank Office Jakarta, 2010; Nugroho, 2011). Rekomendasi ini didorong antara lain oleh sejumlah efek yang timbul dari praktik desentralisasi pengelolaan guru dan ketimpangan antardaerah dalam hal daya dukung pengelolaan guru. Praktik itu misalnya disinyalir telah melahirkan munculnya “*over-supply* guru” (Chen, 2009: 5) namun dibarengi dengan kecilnya proporsi jumlah guru yang berkualitas. Tidak mengherankan jika kini muncul tuntutan re-sentralisasi pengelolaan guru. Dalam konteks *Indonesia 2045*, mana yang harus dipilih di antara desentralisasi atau sentralisasi?

“...sejumlah
kosakata baru yang
diperkenalkan
terkait masa depan,
seperti “generasi
emas Indonesia”,
“Indonesia emas”,
atau “generasi
2045”

Mpokosa dan Ndaruhutse (2008) menyebutkan bahwa desentralisasi tidak selalu merupakan pilihan yang tepat. Namun demikian, sebagaimana desentralisasi dipilih atas dasar sejumlah justifikasi (Guess, 2005), prinsip yang sama pun kiranya berlaku jika kelak re-sentralisasi harus dipilih.

Bagian berikut ditujukan untuk mendiskusikan persoalan ini. Tetapi sebelum menyentuhnya, paper ini terlebih dulu memaparkan sejumlah kecenderungan dan skenario masa depan Indonesia yang tersedia di lapangan. Pelajaran-pelajaran penting yang didapat dari kecenderungan dan skenario ini diharapkan dapat menjadi pijakan dalam memilih bagaimana seharusnya pengelolaan guru dilakukan. Selain itu, perlu dicatat pula, bahwa selama ini wacana populer di sekitar desentralisasi pengelolaan guru, terbatas pada rekrutmen; meskipun pengelolaan guru sesungguhnya memiliki aspek yang lebih luas: pendidikan, rekrutmen, penempatan, dan pembinaan.

Bagaimana rupa Indonesia pada usianya

yang ke-100 pada tahun 2045 mendatang? Usia ini secara umum dipandang istimewa karena mencerminkan kemampuan penyandanganya untuk bertahan. Selain itu dalam banyak kultur usia seabad sering mendapatkan sentuhan messianisme, imaji dan harapan tentang akan datangnya pembaharu dan zaman baru. Corak messianik tampak dari sejumlah kosakata baru yang diperkenalkan terkait masa depan, seperti “generasi emas Indonesia”, “Indonesia emas”, atau “generasi 2045” merupakan frasa yang sering diperkenalkan (Direktorat Jenderal PAUDNI, 2011; Nuh, 2011; Yudhoyono, 2011). Tidak semua istilah ini terkait narasi *Indonesia 2045*, para penggerak *Emotional and Spiritual Quotient 165* (ESQ-165) misalnya mengasosiasikan “Indonesia Emas” tahun 2020 (ESQ News, 2012).

Wajah Indonesia 2045

Siapa sesungguhnya pewarta pertama *Indonesia 2045* dan apa konstruksinya tidaklah jelas tergambar. Tercatat mantan Presiden Habibie pernah mengemukakannya pada Presidential Lecture di Institut Teknologi Bandung, menjelang akhir tahun 2011 lalu. Di luar *Indonesia 2045*, sejumlah rumusan juga pernah diperkenalkan, misalnya *Visi Indonesia 2030* (Yayasan Indonesia Forum, 2007), yang juga mendapatkan apresiasi positif pemerintah (Yudhoyono, 2007). Ada pula *Indonesia 2025* sebagaimana dicerminkan oleh *Undang-Undang No. 17 Tahun 2007 tentang Rencana Pembangunan Jangka Panjang Nasional Tahun 2005-2025* (Pemerintah Republik Indonesia, 2007). Sejamak visi Indonesia masa depan, titik tekan gagasan tentang Indonesia masa depan pun berbeda-beda. Menekankan peran penting individu dan masyarakat bagi masa depan, para penggerak ESQ-165 menyebut masa depan, tahun 2020, sebagai masa saat “bangsa Indonesia sudah terlepas dari krisis moral dan seluruh komponen bangsa telah

Artikel Utama

berhati emas”—penekanan dari penulis. Sementara Undang-Undang RPJP merumuskan Indonesia pada tahun 2025 sebagai “Indonesia yang mandiri, maju, adil dan makmur”. Beranjak dari dunia pendidikan, Nuh (2011) menyebut “pendidikan karakter” sebagai fondasi bagi pembangunan “generasi Indonesia 2045”. Meskipun terdapat perbedaan dalam merujuk angka tahun dan titik tekan, pesan yang hendak disampaikan narasi-narasi Indonesia masa depan ini relatif sama: era Indonesia baru di masa depan.

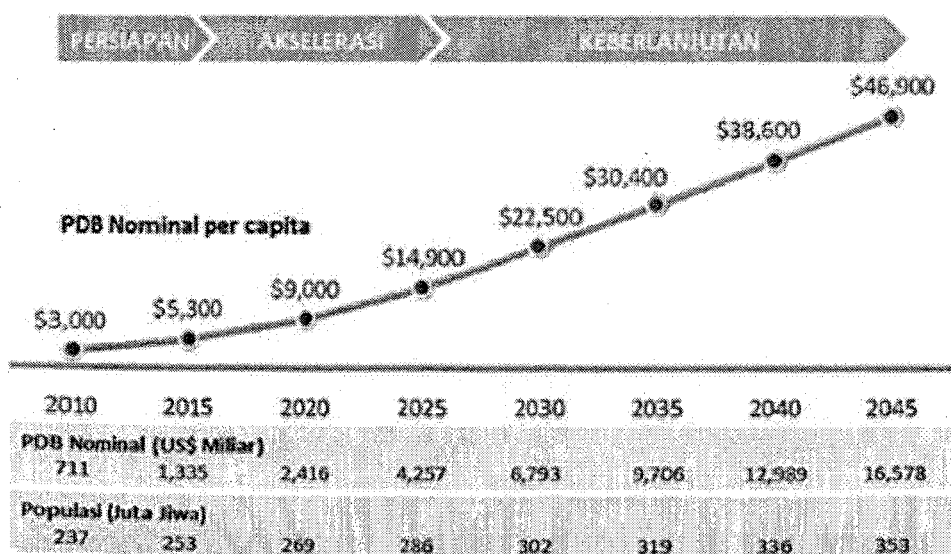
Lantas bagaimana rupa zaman baru itu? Di lapangan memang terdapat sejumlah proyeksi Indonesia 2045, (misalnya, Tanjung, 2011a; Yudhoyono, 2011; Bakrie, 2012; Yudhoyono, 2012b) namun dalam jumlahnya terbatas dan tidak mudah diakses masyarakat. Proyeksi tersebut sebagiannya seperti dikemukakan di atas bercorak jargonistik, dan mengemukakan tema yang terbatas bidang tertentu. Di antara yang ada, proyeksi Yudhoyono (2011) tampaknya yang paling komprehensif. Ini dapat dimaklumi karena bahwa *Indonesia 2045* belum lama diintroduksi, dan kenyataannya kerangka legal yang menjadi pegangan para perumus

kebijakan pembangunan adalah *Indonesia 2025*. Kendatipun begitu, tidak ada kelirunya mencermati proyeksi yang ada.

Konstruksi rupa Indonesia pada tahun 2045, ditegaskan secara umum oleh Yudhoyono (2012b) dalam kapasitasnya sebagai presiden, pada Pidato Kenegaraan 16 Agustus 2012 lalu. Katanya, “kita bertekad, pada tahun 2045 nanti, tepat 100 tahun kemerdekaan Indonesia, dapat membangun *ekonomi yang kuat dan berkeadilan; demokrasi yang stabil dan berkualitas; serta peradaban bangsa yang maju dan unggul*”—penekanan oleh penulis. Seolah merespons pidato itu, dua hari kemudian, Bakrie (2012) mengeluarkan statemen:

“...tiga dekade lagi...Indonesia merayakan proklamasi 17 Agustus untuk keseratus kalinya. Adalah sebuah tragedi jika perayaan tersebut diperingati dengan kondisi Indonesia yang tidak beranjak jauh dari kondisi kita saat ini. Kita...berharap bahwa seluruh bangsa Indonesia yang memperingati hari bersejarah tersebut (jumlah mereka saat itu mencapai 300 juta jiwa), akan...berterimakasih kepada generasi-generasi yang telah lewat...yang telah mewariskan...*bangsa yang besar, bangsa yang*

Proyeksi Indonesia 2010-2045 (Tanjung, 2011b; 2011a)



sejahtera dan sudah masuk dalam kategori negara maju, dengan pencapaian yang membanggakan dan reputasi yang terhormat”—penekanan oleh penulis.

Yudhoyono dan Bakrie sama-sama coba membangun optimisme masa depan Indonesia. *Indonesia 2045*, seperti yang keduanya katakan adalah sebuah negara-bangsa dengan ekonomi kuat bersendikan keadilan lagi menyejahterakan, demokrasi yang stabil dan berkualitas. Lebih dari itu, *Indonesia 2045* adalah sebuah bangsa dan negara yang maju, unggul dalam peradaban, dan terhormat di mata dunia. Sebuah visi, betapapun jargonistik adanya, tetaplah penting, karena ia tidak saja menggambarkan kehendak dan jalan perubahan, tetapi juga kesadaran akan risiko masa depan dan beban masa kini. Kesadaran seperti ini, tulis pemikir kritis kurikulum William F. Pinar adalah syarat utama perubahan. Katanya, “the first step we can take toward changing—waking up from the nightmare...—is acknowledging that we are indeed living a nightmare” (Pinar, 2004: 5).

Lantas, apa yang perlu dilakukan menuju Indonesia 2045? Baik Yudhoyono maupun Bakrie sama-sama memberikan jawaban umum, namun fondasional. Kurang lebih setahun sebelum pidato kenegaraan 2012, Yudhoyono menulis bahwa menuju *Indonesia 2045* dibutuhkan kerja keras (*hard work*):

“in 2045...Indonesia will be a century old...we will be a very different nation than the one founded...in 1945...If we are lucky, the generation of 2045 will have strength of character. *But we should not rely on being lucky. We should rely on working hard...if we work hard...not only...the Generation of 2045 match the strength and spirit of the Generation of 1945...they...surpass the expectations of their elders*” (Yudhoyono, 2011: 47)—penekanan oleh penulis.

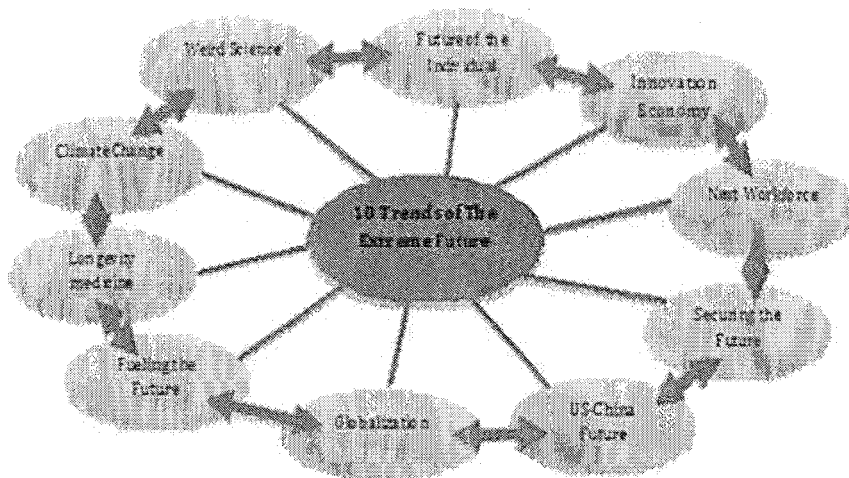
Bakrie (2012) memiliki pandangan serupa dalam hal perlunya kerja keras menuju *Indonesia 2045*, atau dalam ungkapannya: “untuk mencapai semua itu [*Indonesia 2045*],

berbagai hal perlu disiapkan dan dipikirkan secara serius sejak sekarang”. Secara khusus bahkan Bakrie (2012) menyebut “kualitas pendidikan” utamanya pendidikan tinggi sebagai variabel penting wajah Indonesia pada tahun 2045. Pendidikan memainkan peran yang startegis bagi tercapainya visi *Indonesia 2045*, utamanya dalam menopang pembangunan ekonomi. Komite Ekonomi Nasional (KEN) memprediksikan pada tahun 2045 jumlah penduduk adalah sebesar 353 juta jiwa, dengan GDP per kapita sebesar \$46.900 (Tanjung, 2011a; 2011b). Tanpa dukungan pertumbuhan ekonomi yang adil jumlah yang besar ini tentu potensial memancing kerawanan sosial. Dalam konteks ini pendidikan semakin penting, apalagi masa depan tidak saja menuntut *knowledge-based economy*, tetapi *innovation economy* yang mengandaikan penguasaan dan pemanfaatan ilmu pengetahuan dan teknologi secara massif.

Lepas dari keterbatasan yang ada, sejumlah pelajaran masih dapat dipetik dari apa yang dikemukakan baik oleh Yudhoyono maupun Bakrie. Pertama, *Indonesia 2045* memang sebuah narasi yang penting untuk dikampanyekan, atau setidaknya masa depan merupakan suatu hal yang penting untuk dibicarakan. Kedua, di pesimisme masa depan Indonesia, keduanya justru menawarkan optimisme, dan ini memupuk kembali identitas rasa kebangsaan yang menurut sebagian kalangan kini mengalami krisis (Maarif, 2009). Tetapi kesadaran akan pentingnya masa depan dan optimisme saja tidaklah cukup. Pada kenyataannya, optimisme yang ditawarkan, juga berada dalam bayang-bayang beban masa lalu, masa kini, dan dinamika masa depan.

Indonesia 2045 dan paradoks masa kini

Optimisme *Indonesia 2045* ternyata dibayangi oleh paradoks, “mimpi buruk” dalam istilah Pinar yang telah dikutip dalam bagian lain paper ini. Menjelang peringatan kemerdekaan Indonesia ke-67, optimisme



tersebut justru dibuat gegar oleh *Failed States Index 2012* yang dikeluarkan Fund for Peace. Laporan tersebut menempatkan

Indonesia pada urutan ke-63 dari 177 negara (Fund for Peace, 2012), yang berarti bahwa Indonesia berada dalam kategori “awas”, atau Azra (2012), “berada di tubir negara gagal”. Di luar laporan itu tidak sedikit publikasi yang menyebutkan skenario buruk masa depan Indonesia, baik kaitannya dengan dinamika global maupun dinamika internal Indonesia. Dampak krisis 1997 juga merupakan faktor yang dipertimbangkan mengganggu optimisme masa depan Indonesia.

Pada tingkat global, masa depan digambarkan oleh James Canton sebagai “the extreme future” (Canton, 2007). Disebut demikian, karena masa depan akan tampak sebagai periode sejarah jenis baru yang terkesan sama sekali berbeda, ekstrem, bila dibandingkan dengan masa kini. Masa depan yang demikian itu, dalam pandangan Canton akan terjadi bukan pada tahun 2045, tetapi dua dekade mendatang. Bila skenario Canton benar, tentu ini akan menjadi tantangan yang lebih berat bagi Indonesia.

Canton, mengidentifikasi 10

kecenderungan yang akan membentuk masa depan. Di antaranya adalah ekonomi inovasi, krisis energi, perubahan iklim, dan isu-isu keamanan global terkait dengan metamorphosis terorisisme di masa mendatang. Ide ekonomi inovasi Canton, secara khusus bersinggungan dengan gagasan ekonomi kreatif Indonesia. Lantas, siapkah Indonesia dengan masa depan ekstrem itu? Menjawab pertanyaan ini, Ninok Leksono dalam opininya (Kompas, 29/6/2009), tidak menyebut Indonesia sebagai negara yang “tidak siap”. Tetapi menurutnya, era ramalan Canton yang semakin hari semakin terbukti ini, “terdengar masih asing—nun jauh di sana...[dan] berarti itu pekerjaan rumah bagi masyarakat Indonesia”.

Canton memang tidak menyebut Indonesia secara spesifik dalam karya yang oleh banyak pihak disebut seminal itu. Tetapi ia bukanlah satu-satunya futuris. Masih ada George Friedman, yang secara spesifik beberapa kali menyebut Indonesia dalam bukunya *The Next 100 Years: A forecast for the 21st century* (2009). Ia menyoroti Indonesia setidaknya dalam dua isu, ekonomi dan keamanan global. Menurutnya, Indonesia pasca 1997 “tidak pernah

benar-benar mengalami rekoveri” (Friedman, 2009: 96), meskipun kenyataannya situasi Indonesia makin hari makin baik, bahkan termasuk delapan negara non barat di antara kelompok G-20 yang dikualifikasi sebagai “emerging powers” (Yudhoyono, 2012a). Friedman juga menyatakan Indonesia belumlah bebas dari ancaman kelompok semacam al-Qaeda, meskipun sejumlah operasi telah dilakukan, dan kenyataannya merupakan negara dengan populasi muslim terbesar. Friedman (2009: 32) menyatakan:

“al-Qaeda's goal was not simy to pconduct an attack that would demonstrate America's weakness...Revealing America's weakness...would undermine government in the Islamic world...in countries like...Pakistan, and Indonesia. Al-Qaeda wanted to overthrow these governments because... it could not achieve its goals unless it had control of a nation state” —penekanan dari penulis.

Peringatan Friedman lebih dari patut untuk direnungkan, mengingat kelompok ekstremis masih secara efektif merekrut anggota baru. Mereka mungkin tidak akan bertindak melebihi prediksi Friedman, tetapi apapun aksi kekerasan yang mereka lakukan hampir dapat dipastikan menjadi batu sandungan bagi keamanan dan stabilitas nasional. Peringatan Friedman juga perlu

mendapatkan perhatian lebih, mengingat organisasi klandestinumnya menjadikan kelompok umur muda-produktif sebagai kader, sementara diprediksikan tahun 2020 kelompok umur ini akan mendominasi (52%) struktur demografi Indonesia (Tanjung, 2011b). Dalam hal ini dunia pendidikan nasional juga dituntut waspada mengingat, institusi pendidikan terbukti merupakan situs yang tidak kebal dari operasi dan kaderisasi kelompok-kelompok klandestin ini (Bergen & Pandey, 2006; Formen & Nugroho, 2009). Kegagalan menekan risiko yang ditimbulkan kelompok ini hampir dapat dipastikan membawa dampak pada kehancuran capaian-capaian pembangunan lainnya.

Selain skenario dan prediksi di atas, sejumlah skenario juga pernah disimulasikan oleh para pegiat sosial dan akademisi muda Indonesia dalam workshop *The Future of Indonesia Beyond 2014* yang diselenggarakan S. Rajaratnam School of International Studies, Singapura (Sebastian & Laksmana, 2009). Di bawah asuhan, salah satunya, ahli futures studies, Sohail Inayatullah, para aktivis muda ini mengembangkan sejumlah skenario masa depan Indonesia. Lepas tahun 2014 mendatang dalam prediksi mereka Indonesia masih akan dihadapkan pada tantangan yang

Tabel 1. Skenario Indonesia pasca 2014

Skenario <i>Indonesia Future beyond 2014</i>			
- Sepuluh tahun ke depan jumlah penduduk lebih dari 250 - Ancaman kelangkaan pangan - Overpopulasi kota-kota besar dan peningkatan angka kriminalitas - Kemungkinan muncul baby-boom - Perlu pengendalian pertumbuhan penduduk	- Indonesia mengalami kekurangan sumber energi - Produksi minyak dalam negeri menurun - Perlu upaya serius untuk menciptakan kemandirian sumber energi termasuk industri pendukungnya	- Dampak perubahan iklim akan memburuk seiring meningkatnya deforestasi - Perlu upaya untuk mencapai mendukung penciptaan sumber energi bersih untuk mengurangi polusi dan risiko perubahan iklim penghentian konsesi bagi perusahaan hutan, penegakan hukum, dan reforestasi	- Illegal logging, mining dan fshing oleh orang asing di teritori Indonesia - Lemahnya control atas wilayah teritorial - Perlu upaya peningkatan kemampuan kendali atas teritori NKRI dan sumber daya alam yang dimiliki

Sumber: Sebastian & Laksmana (2009:8), diolah

Artikel Utama

terkait dengan pertumbuhan penduduk, ancaman kelangkaan pangan dan sumber energi, dampak perubahan iklim, dan lemahnya kemampuan mengontrol teritori dan sumberdaya NKRI.

Di luar yang dihimpun dalam skenario di atas, sejumlah tantangan juga mengemuka dalam workshop tersebut. Ancaman konflik horisontal dan separatisme merupakan dua isu yang disoroti. Ancaman separatisme mungkin sepertinya akan terus menurun, utamanya pasca komitmen Helsinki antara Indonesia dengan Gerakan Aceh Merdeka. Tetapi tidak demikian halnya dengan ancaman konflik horisontal, seperti ditunjukkan dalam studi Fahardian (2005), tentang relasi antar agama di Papua, dan konflik yang melibatkan muslim Sunni dan Syi'i di Madura, yang sebelumnya tidak pernah terjadi.

Memperhatikan skenario-skenario di atas dan kenyataan kompleksitas paradoks yang dihadapi, tidaklah *Indonesia 2045* sekadar imaji-mesianik belaka. Bertepatan dengan datangnya milenium baru, Don Emmerson (2000) suatu saat menulis, *Will Indonesia survive?* Konteks tulisannya adalah separatisme, densentralisasi serta kesenjangan antardaerah. Indonesia patut bersyukur bahwa pada akhir tulisannya Emmerson menyatakan bahwa, "Indonesia, then, will survive" (Emmerson, 2000: 106), bahkan Papua yang dalam prediksinya mungkin melepaskan diri, hingga kini masih menjadi bagian Indonesia. Simpulan yang sama juga disampaikan Harvey (2002: 45); "Indonesia is unlikely to fall apart", katanya dua tahun kemudian. Namun demikian, Emmerson maupun Harvey sama-sama menyisipkan pesan, bahwa prospek baik tersebut dapat terwujud jika terdapat kemauan dan kemampuan yang kuat dari pemerintah pusat dalam mengelola teritori dan pemerintahan secara efektif. Sayangnya, seperti dinyatakan Wanandi (2002), kemauan dan kemampuan itulah yang justru dalam

banyak kasus absen.

Skenario masa depan dan implikasinya bagi pengelolaan guru

Pelajaran apa yang dapat diambil dari skenario masa depan Indonesia di atas dalam kaitannya dengan pengelolaan guru? Sebelum menyentuh persoalan ini ada baiknya dua hal berikut dikemukakan. Pertama, kemungkinan munculnya dampak yang tidak diinginkan dari skenario-skenario yang ada, khususnya skenario yang menempatkan Indonesia dalam posisi tidak beruntung, sebagai bagian dari masalah, bukan pihak yang menderita masalah (misalnya prediksi Friedman, 2009). Sebuah skenario masa depan dibuat sesungguhnya untuk melakukan adaptasi dan adopsi masa kini (Inayatullah, 2008). Tetapi bukan tidak mungkin skenario buruk tersebut mengalami internalisasi dan naturalisasi pada diri penyandanginya. Ini yang harus dicegah, dan dunia pendidikan memiliki tanggung jawab moral maupun intelektual terhadapnya. Kedua, terlepas dari persoalan yang melanda, tampak benar bahwa Indonesia masih memiliki masa depan. Bahwa Indonesia selamat dan masih bertahan setelah mengalami krisis berkepanjangan, bahkan masih ditambah dengan labeling negatif di dunia global, tentu merupakan sebuah "keajaiban". Keajaiban ini menurut Wanandi (2002) tidak lepas dari ketahanan dan ketangguhan masyarakat Indonesia di satu sisi, dan di sisi lain rasa kesatuan yang masih berakar kuat di hati masyarakat. Karakter inilah yang mestinya terus dibangun melalui sistem pendidikan.

Paper ini berpandangan bahwa rekomendasi Emmerson (2000) dan Harvey (2002) serta refleksi Wanandi (2002) perihal kondisi-kondisi Indonesia masa kini dan prospeknya di masa mendatang memberikan pembelajaran bagi persoalan pengelolaan guru. Dua yang pertama memiliki implikasi pada aspek pengelolaan, utamanya rekrutmen dan penempatan, sementara yang

Table 2. Persoalan pengelolaan guru era desentralisasi

Rekrutmen & Pengangkatan	Penempatan & Penugasan	Pembinaan & Pengembangan
- Rekrutmen guru tidak berbasis kebutuhan lapangan, akibatnya berlebih di kota dan kekurangan di pedesaan. - Pengangkatan guru sarat dengan KKN, tidak transparan, bersifat primordial kedaerahan, dan dikooptasi oleh kepentingan politik. - Masih banyak guru yang diangkat tidak sesuai dengan persyaratan standar minimal kompetensi guru. - Rekrutmen guru honorer di sekolah negeri masih dominan dan menimbulkan banyak masalah meskipun ada larangan untuk merekrut guru honor.	- Distribusi guru tidak merata terutama guru mata pelajaran - Distribusi guru mengalami kesulitan antarkota dan antarprovinsi karena merupakan aset daerah. - Keterbatasan guru di kawasan pedesaan dan terpencil, mendorong rekrutmen guru yang tidak memenuhi kualifikasi dan standar. - Sistem perekrutan dan model tes CPNS tidak sesuai jabatan fungsional guru. - Politisasi dan komersialisasi dalam penempatan guru PNS	- Pembinaan karir guru tidak jelas, belum terpadu antara kebijakan pusat dan daerah serta tidak dilaksanakan secara berkesinambungan. - Menyamakan jabatan fungsional guru dengan PNS biasa tidaklah mendukung peningkatan kinerja guru. - Ego kedaerahan dalam mutasi guru masih dominan akibat ketatnya sistem penganggaran dalam APBD. - Terbatasnya kuota sertifikasi guru. - Belum optimalnya fungsi Musyarawah Guru Mata Pelajaran, Kelompok Kerja Guru, dan Musyawarah Kerja Kepala Sekolah (MKKS) dalam pembinaan kompetensi guru. - Tidak ada evaluasi, analisis, dan tindak lanjut terhadap hasil pembinaan guru.

Sumber: Balitbang Kemdiknas (2011: 2-3), diolah.

ketiga memiliki implikasi pada pendidikan dan pembinaan profesi guru. Persoalan ini akan ini bahas pada bagian berikut, namun akan didahului dengan reviu terhadap pratik pengelolaan guru yang ada saat ini.

Desentralisasi dan masalahnya

Seperti jamak dimaklumi pendidikan menurut, *Undang-Undang Republik Indonesia No. 32 Tahun 2004 tentang Pemerintahan Daerah* (Pemerintah Republik Indonesia, 2004), merupakan salah satu urusan yang kewenangannya berada di tangan pemerintah daerah (Pasal 13; Pasal 14). Berpijak pada aturan ini, pengangkatan dan penempatan guru yang di masa lalu berada di tangan pemerintah pusat juga berpindah ke tangan pemerintah daerah (Unesco, 2006).

Sebagaimana kebijakan pada umumnya, pilihan untuk melakukan desentralisasi tentunya tidak diambil tanpa justifikasi. Prinsip efisiensi merupakan justifikasi yang lazim digunakan. Kewenangan yang lebih luas, demikian Guess (2005), diasumsikan akan membuat pemerintah daerah menjadi lebih responsif dalam merespons tuntutan masyarakat lokal. Dengan kata lain, cara ini akan mempersingkat jalur pemenuhan kebutuhan masyarakat lokal. Dalam konteks pengelolaan pendidikan, desentralisasi dikaitkan dengan ide bahwa masyarakatlah yang lebih mengetahui masalah dan kebutuhan mereka di bidang pendidikan. Model pengelolaan ini merupakan salah satu hal yang luas direkomendasikan oleh lembaga donor internasional, namun

Artikel Utama

belakangan terbukti bahwa anjuran tersebut “didasarkan pada analisis yang lemah” (Gaynor, 1998: 4).

Transisi dari model sentralisasi ke desentralisasi, dilaporkan oleh Guess (2005: 222) ternyata tidak serta merta diikuti oleh praktik kultural yang mendukung, seperti nepotisme dalam pengangkatan pegawai dan loyalitas-personal para pegawai pemerintah lokal. Kondisi ini memicu politisasi rekrutmen dan penempatan guru serta aktor pendidikan lain. Sederhananya, desentralisasi memungkinkan terjadinya politik transaksional antara masyarakat pemilih (*voters*) dan pimpinan daerah terpilih. Masyarakat pemilih memberikan suara mereka dan sebagai konsesi mereka mendapatkan pekerjaan. Dalam konteks pengelolaan guru di Indonesia, kondisi ini tampaknya merupakan reproduksi pola lama relasi guru-pemerintah. Survei Bjork (2006: 134) menemukan sebuah formula relasi guru-pemerintah di Indonesia, yaitu “sepanjang para pendidik tidak mengancam negara, pekerjaan mereka pun aman”. Persoalannya kemudian menjadi lebih rumit ketika “negara” mengalami desentralisasi—dan bukan mustahil bergerak lebih jauh menjadi personalisasi ke dalam diri calon/kepala daerah atau otoritas lain yang memiliki kekuatan menentukan karir guru. Jadi, bila di masa lalu loyalitas menjadi komoditas untuk mempertahankan karir, di masa kini, ia menjadi komoditas untuk mencari karir. Meskipun tidak dapat serta merta digeneralisasi, dapat dibayangkan akibat lanjutan implikasi pola relasi ini: para calon guru yang dikendalikan oleh motivasi karir semata di satu sisi dan otoritas lokal yang memperdaya desentralisasi.

Politisasi rekrutmen hanyalah satu di antara banyak persoalan yang muncul dari desentralisasi pendidikan. Perbedaan kemampuan keuangan dan faktor demografi daerah juga memicu persoalan lain, misalnya disparitas jumlah guru: *oversupply* di satu daerah dan *undersupply* di daerah lain. World

“...memicu politisasi rekrutmen dan penempatan guru serta aktor pendidikan lain. Sederhananya, desentralisasi memungkinkan terjadinya politik transaksional antara masyarakat pemilih (*voters*) dan pimpinan daerah terpilih. Masyarakat pemilih memberikan suara mereka dan sebagai konsesi mereka mendapatkan pekerjaan. Dalam konteks pengelolaan guru di Indonesia, kondisi ini tampaknya merupakan reproduksi pola lama relasi guru-pemerintah.”

Bank (2008: 27) misalnya melaporkan bahwa di kawasan perkotaan terdapat kelebihan guru sekolah dasar sebesar 68%, sebaliknya di kawasan pedesaan terdapat kekurangan sebesar 66%. Di kawasan terpencil angka yang didapat lebih memprihatinkan, karena persentase kekurangan guru dilaporkan mencapai 93%. Sejumlah daerah tampaknya juga mengalami *trade-off*: mengangkat guru dengan konsekuensi menyediakan dana pendukung yang mungkin besar sekaligus mendapat citra publik yang baik di satu sisi dan di sisi lain

lain tidak mengangkat guru, dengan konsekuensi mengalokasikan sumber keuangan untuk pos pembangunan lain, tetapi dengan risiko citra publik yang tidak baik. Pendek kata, para praktiknya di level pemerintah daerah, seperti dilaporkan Bjork (2006: 132) implementasi desentralisasi pendidikan “tidaklah semulus yang diharapkan Jakarta”. Beberapa waktu lalu, akibat euforia desentralisasi, sisi gelap di atas sukar untuk diungkap ke ruang publik. Tetapi

setidaknya saat ini, kondisi tersebut sudah mulai diakui, tak terkecuali dalam laporan resmi pemerintah. Kementerian Pendidikan (Balitbang Kemdiknas, 2011: 2) misalnya telah mengidentifikasi sejumlah persoalan terkait dengan desentralisasi pengelolaan guru baik yang menyangkut rekrutmen, penempatan, dan pembinaan (Tabel 2). Langkah ini tentu patut diapresiasi.

Membaca lebih dalam beragam persoalan pengelolaan guru yang muncul pasca desentralisasi memunculkan setidaknya dua pertanyaan. Pertama, apakah persoalan-persoalan tersebut menjadi alasan kuat untuk meninjau ulang desentralisasi, atau dengan kata lain resentralisasi. Kedua, jika kemudian langkah-langkah pembenahan harus dilakukan, apakah hal itu hanya mencakup pembenahan atas karut-marut yang ditimbulkan oleh desentralisasi, ataukah juga mencakup kebutuhan untuk merespons agenda Indonesia masa depan, katakanlah *Indonesia 2045*. Dalam desentralisasi bagaimanapun juga dipilih bukan tanpa justifikasi. Selain itu pula, desentralisasi selama ini juga telah menumbuhkan banyak inisiatif lokal. Sejarah telah menunjukkan bahwa semua kesenjangan pembangunan yang selama ini berkembang adalah dampak langsung politik sentralisasi di masa lalu—yang berkibat pada ketidakmampuan pemerintah menjangkau kawasan-kawasan periferi. Meskipun demikian, tidak pula pembenahan pengelolaan guru dilakukan sebatas langkah paliatif menangani persoalan yang timbul akibat desentralisasi. Melainkan, hal itu dilakukan sebagai bagian dari upaya perbaikan keseluruhan manajemen pembangunan nasional.

Redesain pengelolaan guru

Menjadi jelas sekarang, bahwa seluruh skenario masa depan Indonesia, beban masa kini, dan lebih spesifik lagi persoalan persoalan-persoalan di seputar pengelolaan guru pasca desentralisasi, menyiratkan pentingnya upaya untuk melakukan redesign

pengelolaan guru. Redesain ini, selain tidak parsial dan paliatif sebagaimana dinyatakan di atas, seyogyanya ditempatkan dalam konteks; (1) kesadaran akan situasi transisional Indonesia yang masih dalam masa rekoveri dari krisis; (2) risiko dan kebutuhan masa depan; dan, (3) kelangsungan Indonesia sebagai sebuah negara kesatuan. Dengan demikian, dalam pandangan paper ini, persoalan bukan pada pilihan hitam-putih desentralisasi versus sentralisasi/resentralisasi, melainkan sebagaimana umumnya pengambilan kebijakan, pada keputusan mana yang dianggap paling efektif dan efisien untuk menjadi instrumen untuk mencapai tujuan dan mendekatkan masa kini dengan imaji kolektif masa depan (Howlett & Ramesh, 2003; Colebatch, 2006; Inayatullah, 2008).

Apalagi, pada kenyataannya tidak terdapat contoh sistem pendidikan yang sepenuhnya dilangsungkan dalam model desentralisasi, sebaliknya praktik yang ada selalu “gabungan antara sentralisasi dan desentralisasi” (Hawkins, 2006). Langkah yang saat ini diambil pemerintah tampaknya seturut dengan pernyataan Hawkins, di atas. Setidaknya ini yang tampak dari rekomendasi Balitbang Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2011).

Rencana redesign di atas, sebagiannya, kini tercermin dalam program Sarjana Mendidik Daerah Terdepan, Terluar dan Tertinggal (SM-3T) yang diintroduksi oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan sejak tahun 2011 lalu. Melalui program ini, pemerintah pusat mengirimkan para sarjana pendidikan baru ke daerah, dengan melibatkan pemerintah kabupaten/kota dalam hal pemetaan kebutuhan, dan lembaga pendidikan guru dalam hal seleksi dan pelatihan pra-penugasan. Para sarjana ini kemudian ditugaskan selama satu tahun di daerah sasaran, untuk kemudian setelah selesai akan mengikuti pendidikan profesi guru di lembaga pendidikan yang mendapatkan mandat. Program ini dapat

Tabel 3. Rencana pengelolaan guru

Rekrutmen & Pengangkatan	Penempatan & Penugasan	Pembinaan & Pengembangan
- Standarisasi mutu LPTK—sistem asrama, ikatan dinas, berbasis disiplin bidang studi, sekolah laboratorium untuk menghasilkan calon guru sesuai tuntutan kompetensi dan memiliki sikap positif terhadap NKRI - Pembatasan jumlah LPTK yang menjadi pendidikan guru pra-/dalam jabatan - Fleksibilitas buka-tutup program studi kependidikan sesuai kebutuhan	- Sentralisasi sistem rekrutmen dan pengangkatan guru, dilaksanakan secara terpadu dengan program pendidikan guru ikatan dinas pada LPTK - Seleksi calon peserta pendidikan guru di LPTK diselenggarakan oleh Kemendiknas secara regional sesuai dengan peta kebutuhan guru secara nasional.	- Lulusan LPTK langsung diangkat dan ditempatkan berdasarkan kerangka ikatan dinas dan kebutuhan tenaga guru nasional. - Penugasan guru berdasar rumpun bidang studi untuk memenuhi kebutuhan guru di daerah terpencil. - Kewenangan Kemendiknas mengangkat, memindahkan, dan memberhentikan guru yang dilaksanakan secara regional di tingkat provinsi.

Sumber: Balitbang Kemdiknas (2011), diolah.

menjadi model yang baik bagi pengelolaan guru di masa mendatang.

Kurikulum pendidikan dan pengembangan profesi guru

Karena berpijak pada persoalan yang berkembang di seputar desentralisasi, rencana redesain pengelolaan guru di atas (Tabel 3) baru menyentuh persoalan kewenangan pemerintah pusat dan daerah baik pada penyiapan, rekrutmen, dan penugasan guru. Rencana tersebut menunjukkan secara jelas arah pengelolaan guru yang cenderung berada pada kutub sentralisasi/resentralisasi, dan segera menjadi kebijakan baru.

Tanpa mengesampingkan arti penting kewenangan-kewenangan ini, lebih fundamental sesungguhnya adalah persoalan muatan pendidikan guru dan bagaimana muatan tersebut dipastikan dapat diakuisisi oleh para guru, baik pada tahap penyiapan maupun pengembangan profesi guru. Inilah yang semestinya menjadi derivat “hard work” yang disampaikan Yudhoyono (2011) seperti dikutip di bagian awal tulisan ini. Dari skenario dan prediksi masa depan yang telah dipaparkan di bagian awal, tiga isu strategis

berikut dapat dikemukakan sebagai pertimbangan pengadaan, dan muatan pendidikan serta pengembangan guru di masa mendatang.

Indonesia 2045, ekonomi inovasi, dan pengadaan guru

Indonesia pada tahun 2045 diimajikan sebagai negara dengan *ekonomi yang kuat dan berkeadilan; demokrasi yang stabil dan berkualitas; serta peradaban bangsa yang maju dan unggul*. Untuk mencapai hal itu, sembari tetap memelihara stabilitas keamanan dan mengawal transisi demokrasi, menurut Yudhoyono (2011) hal yang mutlak diperlukan adalah kewirausahaan (*entrepreneurship*) sebagai penopang ekonomi inovasi. Spirit wirausaha dengan demikian harus menjadi roh baru masyarakat. Dan mengingat guru merupakan aktor pendidikan utama spirit ini mestinya juga menjadi muatan penyiapan, pendidikan dan pengembangan guru. Dengan cara ini, guru dan lembaga pendidikan diharapkan dapat persemaian lahirnya wirausahawan di masa mendatang. Dalam hitungan Yudhoyono *Indonesia 2045* memerlukan setidaknya 4% dari total penduduk untuk menjadi

wirusahaawan.

Soal imaji ekonomi masa depan ini juga dapat digunakan sebagai bahan pengadaan guru. Alternatif-alternatif aktivitas ekonomi wirusaha di masa mendatang tidak dapat direalisasikan tanpa tersedianya pendidik yang dapat mempromosikan hal tersebut kepada generasi muda. Hal ini mengimplikasikan perlunya pembukaan program-program studi keguruan baru. Harus dicatat bahwa tidak semua warga negara di masa mendatang mengakses pendidikan tinggi. Memang akan disediakan akademi komunitas, tetapi hampir dapat dipastikan tidak semua warga negara mengaksesnya. Kepada kelompok ini perlu diberikan alternatif aktivitas pendidikan yang dapat mengarah pada ekonomi produktif yang baik dan layak sehingga tidak menjadi sandungan baru. Sektor-sektor strategis yang telah ditetapkan sebagai aktivitas ekonomi nasional masa depan harus disediakan sistem pendukungnya, melalui penyediaan pendidikan guru yang relevan Program-program studi keguruan baru ini diharapkan dapat mengatasi persoalan itu. Persoalan ini juga penting diperhatikan terkait dengan rencana moratorium program studi baru yang diluncurkan kementerian pendidikan.

Ancaman disintegrasi nasional dan kejahatan global dan pengembangan kurikulum

Meskipun sejumlah skenario masa depan yang dikemukakan umumnya mengetengahkan prospek positif NKRI, ancaman disintegrasi nasional dan kejahatan transnasional tetap tidak dapat diabaikan. Situasi transisional Indonesia, letak geografisnya yang strategis, masyarakatnya yang multi etnis, dan posisinya sebagai negara berpenduduk muslim terbesar memungkinkannya mengalami risiko tersebut. Oleh karena itu nilai dan karakter mendukung proses transisi demokrasi, terciptanya stabilitas nasional, dan kesadaran akan kewargaan global (*global citizenship*)

“Guru harus memiliki dan mampu mengajarkan spirit keadilan, toleransi, kepedulian, dan karakter mulia lain.”

adalah muatan lain yang mutlak diperlukan sebagai muatan pendidikan dan pengembang guru, di samping *entrepreneurship*. Harus dipastikan bahwa karakter mulia masuk ke dalam sistem pendidikan dan pengembangan guru. Guru harus memiliki dan mampu mengajarkan spirit keadilan, toleransi, kepedulian, dan karakter mulia lain. Tentang hal ini Hill-Jackson dan Lewis (2010: 77), “only those with dispositions of social justice should teach”. Oleh karena itu pula di masa mendatang, selain kurikulum pendidikan guru, diperlukan pula sistem yang memungkinkan bagi apa yang oleh kedua penulis tadi disebut “ideology audits” bagi para guru. Harus dipastikan di masa mendatang tidak ada guru yang mengajarkan nilai-nilai yang bertentangan dengan kebudayaan luhur bangsa seperti intoleransi dan rasisme di kelas-kelas mereka.

Revitalisasi institusi pendidikan guru

Dua isu di atas tidak dapat direspons secara memadai tanpa adanya revitalisasi institusi pendidikan guru. Institusi pendidikan guru saat ini mendapatkan tanda

Artikel Utama

tanya besar. Inovasi-inovasi pendidikan seringkali lahir bukan dari institusi ini, sementara lulusannya terjebak dalam praktik pembelajaran tradisional. Lebih mengejutkan adalah fakta bahwa lulusan institusi pendidikan keguruan mengalami kegagalan dalam tes kompetensi. Ini mengisyaratkan bahwa institusi-institusi yang ada gagal menyemaikan spirit dan karakter *lifelong-learning* kepada guru, sementara pada saat yang sama para guru ini mengajarkan nilai tersebut kepada para siswanya. Fakta-fakta ini memberikan konsekuensi pada pentingnya revitalisasi institusi pendidikan guru. Jamak diketahui bahwa para pengajar di institusi pendidikan keguruan tidak memiliki pengalaman lapangan yang memadai. Hal ini menimbulkan jurang pemisah yang lebar di antara mereka dan para guru dalam sesi-sesi *professional development* yang tentunya tidak menguntungkan. Merefleksikan situasi ini, Haberman (2010: 132) menulis “how can this experience-free individuals teach others to teach”. Para pengajar dan institusi mereka juga menempatkan diri dan ditempatkan sebagai *expert* dengan guru dan sekolah di sisi lain sebagai klien. Relasi ini tidak menguntungkan, karena status tersebut cenderung menjadikan guru sebagai penerima pasif. Idealnya, pengembangan pendidikan idealnya memiliki dua kaki, satu di universitas dan sebelah lagi di sekolah. Kolaborasi universitas-sekolah tampaknya menjadi komponen imperatif pengelolaan guru di masa mendatang.

Penutup

Menjadi pendirian paper ini bahwa pendidikan adalah salah satu sektor kunci yang akan menentukan wajah Indonesia pada 2045, lebih spesifik lagi, dengan, para guru adalah aktor utama. Namun, itu semua memerlukan sejumlah langkah pembenahan di sektor pendidikan. Para guru dituntut membekali diri dengan pengetahuan dan kemampuan dalam menyemaikan nilai dan

pengetahuan yang diperlukan anak didik mereka di masa depan. Di lain pihak para guru juga harus dibebaskan dari situasi yang membuat mereka tidak dapat secara maksimal menunjukkan peran profesional mereka. Pilihan pada pengelolaan guru yang berdiri di antara kutub desentralisasi dan sentralisasi tampaknya tepat. China merupakan salah satu negara yang tampaknya sukses mengelola guru dengan tiga kaki: sentralisasi-desentralisasi-resentralisasi (Hawkins, 2006). Sebagaimana China, Indonesia juga memiliki wilayah luas dan tidak mudah dijangkau plus kelompok budaya yang sangat beraga, karena itu kisah suksesnya layak untuk dipelajari.

Di luar itu, paper ini menyayangkan kenyataan bahwa *Indonesia 2045* belum menjadi agenda kolektif bangsa. Ini tidak lepas dari banyaknya skenario masa depan Indonesia yang tersedia: Visi 2025, Masterplan Percepatan dan Perluasan Pembangunan Ekonomi Indonesia, Visi Indonesia 2030. Publik dan pelaksana pembangunan di bawah membutuhkan kepastian sandaran. Untuk itu, di samping koordinasi lintas aktor penentu *Indonesia 2045*, koordinasi gagasan masa depan pun multak diperlukan. Berkaca pada Kirkland (1903), tampaknya penting untuk menghadirkan *Indonesia 2045* ruang-ruang kelas pembelajaran. Dengan cara itu para guru dan siswa mengerti makna semua yang dipelajari kini bagi masa depan. Tanpa ini semua, bukan tidak mungkin *Indonesia 2045* menjelma tak lebih dari teks yang mati[]



Santri putra
sedang
membawa
sajian
hidangan
untuk acara
Muhadaw di
Masjid Mlangi

PENDIDIKAN KARAKTER BERBASIS BUDAYA JAWA

Oleh: Tutut Dwi Handayani
Mahasiswa UNS Solo

Pendidikan dipandang sebagai faktor strategis dalam menciptakan kemajuan sebuah bangsa. Pendidikan yang berkualitas akan mampu menghasilkan sumber daya manusia yang bermutu dengan indikator berkualifikasi ahli, terampil, kreatif, inovatif, berkualitas, produktif, serta memiliki attitude (sikap dan perilaku) yang positif. Dewasa ini, pendidikan karakter marak dibicarakan oleh berbagai kalangan, terutama stakeholder yang berkecimpung pada ranah pendidikan. Pendidikan karakter dianggap dapat menjadi solusi yang solutif untuk menanggulangi kemerosotan moral dan nilai yang sekarang ini banyak dialami oleh peserta didik.

Pendidikan karakter adalah pendidikan budi pekerti plus, yaitu pendidikan yang melibatkan aspek pengetahuan (*cognitive*),

Artikel Utama

perasaan (*feeling*), dan tindakan (*action*). Dengan pendidikan karakter, seorang anak akan menjadi cerdas emosinya. Kecerdasan emosi adalah bekal terpenting dalam mempersiapkan anak menyongsong masa depan karena dengannya seseorang akan dapat berhasil dalam menghadapi segala macam tantangan, termasuk tantangan untuk berhasil secara akademis.

Survei di lapangan membuktikan bahwa kecerdasan otak seorang peserta didik tidak selalu menjadi tolok ukur utama yang mampu menunjukkan keberhasilan seorang peserta didik dalam bidang akademis. Faktor lain yang sangat memengaruhi keberhasilan peserta didik adalah faktor karakter. Karakter tersebut dapat tercermin dalam rasa percaya diri, kemampuan bekerja sama, kemampuan bergaul, kemampuan berkonsentrasi, rasa empati, dan kemampuan berkomunikasi.

Hal ini sesuai dengan pendapat Daniel Goleman dalam Williams, Russel T. dan Ratna Megawangi (2010: 1) tentang keberhasilan seseorang di masyarakat, ternyata 80 persen dipengaruhi oleh kecerdasan emosi, dan hanya 20 persen ditentukan oleh kecerdasan otak (IQ). Anak-anak yang mempunyai masalah dalam kecerdasan emosinya, akan mengalami kesulitan belajar, bergaul dan tidak dapat mengontrol emosinya. Anak-anak yang bermasalah ini sudah dapat dilihat sejak usia pra-sekolah, dan kalau tidak ditangani akan terbawa sampai usia dewasa. Sebaliknya para remaja yang berkarakter atau mempunyai kecerdasan emosi tinggi akan terhindar dari masalah-masalah umum yang dihadapi oleh remaja seperti kenakalan, tawuran, narkoba, minuman keras, perilaku seks bebas, dan sebagainya.

Salah satu budaya yang memiliki kearifan lokal yang dapat digunakan untuk membentuk karakter peserta didik adalah tembang macapat yang berasal dari masyarakat Jawa. Penggalan dari nilai-nilai yang terdapat dalam tembang macapat tentu saja untuk ditujukan kepada peserta didik

yang berdomisili dan menikmati pendidikan di daerah Jawa. Hal tersebut karena pada prinsipnya pendidikan karakter tetap harus memerhatikan konteks dan lingkungan peserta didik. Jadi, tidak ada pemaksaan bahwa satu nilai ini dapat digunakan di seluruh daerah di Indonesia.

Pembacaan tembang-tembang macapat disebut dengan kegiatan macapatan. Macapatan merupakan kegiatan seni tradisi yang cukup populer, terutama di kalangan masyarakat Jawa. Selain tidak membutuhkan sarana dan prasarana yang kompleks, macapatan juga bisa menjadi ajang hiburan dan silaturahmi di kalangan masyarakat. Teks yang dikembangkan dalam tembang macapat merupakan teks pilihan yang mengandung nilai-nilai budi pekerti dan kearifan lokal yang masih relevan hingga saat ini. Jika makna yang terkandung dalam syair tersebut dikaji dan dipahami secara mendalam, apalagi disampaikan melalui lembaga pendidikan dengan cara yang tepat akan dapat menjadi tambahan ilmu dan membentuk kepribadian peserta didik untuk menjalani proses kehidupan selanjutnya. Lebih lanjut, lulusan pendidikan Indonesia akan dapat menjawab tantangan zaman untuk bersaing dalam kancah internasional.

Memahami Karakter

Karakter seorang individu terbentuk sejak dia kecil karena pengaruh genetik dan lingkungan sekitar. Proses pembentukan karakter, baik disadari maupun tidak, akan mempengaruhi cara individu tersebut memandang diri dan lingkungannya dan akan tercermin dalam perilakunya sehari-hari. "*Character determines someone's private thoughts and someone's actions done. Good character is the inward motivation to do what is right, according to the highest standard of behaviour, in every situation*" (Hill, 2002).

Pendidikan karakter mengajarkan kebiasaan cara berpikir dan perilaku yang membantu individu untuk hidup dan bekerja bersama sebagai keluarga, masyarakat, dan

bernegara dan membantu mereka untuk membuat keputusan yang dapat dipertanggungjawabkan. Sampai saat ini, pelaksanaan pendidikan karakter ini masih banyak dilakukan pada taraf jenjang pendidikan prasekolah (taman bermain dan taman kanak-kanak). Sementara pada jenjang sekolah dasar dan seterusnya masih sangat-sangat jarang sekali. Kurikulum pendidikan di Indonesia masih belum menyentuh aspek karakter ini. Meskipun terdapat mata pelajaran pancasila, kewarganegaraan, dan sejenisnya, tetapi mata pelajaran tersebut masih diberikan sebatas teori dan tidak dalam tataran aplikatif. Padahal jika Indonesia ingin memperbaiki mutu SDM dan segera bangkit dari ketinggalannya, maka Indonesia harus merombak sistem pendidikan yang dimiliki saat ini.

Pendidikan karakter di sekolah sangat diperlukan, walaupun dasar dari pendidikan karakter adalah dalam keluarga. Kalau seorang anak mendapatkan pendidikan karakter yang baik dari keluarganya, anak tersebut akan berkarakter baik selanjutnya. Namun banyak orang tua yang lebih mementingkan aspek kecerdasan otak ketimbang pendidikan karakter. Selain itu Daniel Goleman dalam Williams, Russel T. dan Ratna Megawangi (2010: 1) juga mengatakan bahwa banyak orang tua yang gagal dalam mendidik karakter anak-anaknya entah karena kesibukan atau karena lebih mementingkan aspek kognitif anak. Namun ini semua dapat dikoreksi dengan memberikan pendidikan karakter di sekolah. Namun masalah lain muncul karena kebijakan pendidikan di Indonesia juga lebih mementingkan aspek kecerdasan otak dan hanya baru-baru ini saja pentingnya pendidikan budi pekerti menjadi bahan pembicaraan yang ramai diperbincangkan.

Pendidikan karakter yang dilaksanakan di sekolah dan lembaga pendidikan yang lain dapat dilakukan dengan menggali nilai-nilai kearifan lokal. Hal tersebut dilakukan karena dalam jangka panjang, pendidikan karakter

yang dilakukan diharapkan dapat memberi dampak yang positif pula dalam perkembangan bangsa Indonesia selanjutnya. Peserta didik yang memiliki karakter akan menjadi lulusan atau output pendidikan yang berdaya saing, baik dalam skala nasional maupun internasional. Adanya globalisasi dengan segala macam arus ide yang membanjiri dan memasuki setiap bidang kehidupan tentu membutuhkan tameng yang tepat. Pendidikan karakter dengan penggalian nilai-nilai kearifan lokal ini dapat menjadi langkah bijaksana agar bangsa Indonesia tetap tidak kehilangan karakter bangsa dengan keanekaragamannya.

Pendidikan Karakter Berbasis Budaya

Bertolak dengan peningkatan mutu pendidikan tersebut sekaligus untuk memunculkan generasi yang berkarakter, nguri-nguri tradisi bangsa sendiri merupakan satu langkah yang dapat diambil dalam pendidikan kita. Tradisi-tradisi yang merupakan warisan dari nenek moyang bangsa Indonesia menawarkan kearifan yang lebih cocok bagi kepribadian bangsa ini. Salah satu budaya yang masih terekam dan dinilai relevan adalah tembang macapat. Tembang macapat memiliki kekuatan dan kekhasan untuk memberi nasehat pada setiap manusia. Pada zaman Susuhunan Paku Buwono X dan Sri Sultan Hamengku Buwono IX, seni tembang menjadi salah satu media menyam-paikan ajaran keutamaan.

Tembang merupakan kata dalam bahasa Jawa ragam ngoko, sedangkan dalam ragam krama disebut sekar. Tembang atau sekar adalah untaian kata-kata terikat oleh peraturan-peraturan tertentu yang bertalian dengan lagu. Tembang macapat biasa disebut juga dengan nama tembang cilik. Padmosoekatjo (1953: 13) mengemukakan bahwa tembang macapat mempunyai konvensi atau aturan yang terdiri dari guru gatra, guru wilangan dan guru lagu. guru gatra adalah ketentuan jumlah gatra (baris)

Artikel Utama

tembang pada tiap padha (bait). Guru wilangan yaitu aturan jumlah suku kata tertentu pada tiap gatra untuk nama tembang macapat masing-masing. Sedangkan guru lagu adalah konvensi jatuhnya suara pada tiap-tiap akhir gatra, baik terbuka maupun tertutup.

Menurut Padmosoekatjo (1953: 12) tembang macapat atau tembang cilik terdiri atas Kinanthi, Pucung, Asmaradana, Mijil, Masku-mambang, Pangkur, Sinom, Dhandhanggula, dan Durma. Masing-masing tembang memiliki konvensi yang berbeda terkait dengan tiga konvensi di atas. Adapun konvensi tersebut adalah sebagai berikut.

1. Kinanthi : 8u, 8i, 8a, 8i, 8a, 8i.
2. Pucung : 12u, 6a, 8i, 12 a.
3. Asmaradana : 8i, 8a, 8e (o), 8a, 7a, 8u, 8a.
4. Mijil : 10i, 6o, 10e, 10i, 6i, 6u.
5. Maskumambang : 12i. 6a, 8i, 8a.
6. Pangkur : 8a, 11i, 8u, 7a, 12u, 8a, 8i.
7. Sinom : 8a, 8i, 8a, 8i, 7i, 8i, 7a, 8i, 12a.
8. Dhandhanggula : 10i, 10a, 8e, 7u, 9i, 7a, 6u, 8a, 12i, 7a.
9. Durma : 12a, 7i, 6a, 7a, 8i, 5a, 7i.

Selain tembang-tembang tersebut, terdapat pula pendapat lain yang memasukkan tembang megatruh dan gambuh dalam tembang macapat. Konvensi untuk masing-masing tembang megatruh dan gambuh adalah 12u, 8i, 8u, 8i, 8o dan 7u, 10 u, 12i, 8u, 8o. Masing-masing tembang macapat tersebut juga memiliki watak yang berbeda-beda. Biasanya, watak inilah yang memengaruhi suatu tembang digunakan dalam acara tertentu tetapi tidak digunakan dalam acara lainnya. Padmosoekatjo (1953: 13) mengemukakan watak masing-masing tembang macapat sebagai berikut.

1. Kinanthi memiliki watak gembira, senang, cinta kasih. Tembang ini biasanya digunakan untuk menyampaikan piwulang, cerita cinta.
2. Pucung berwatak kendho, gregeten,

'menggemaskan'. Tembang ini biasanya digunakan untuk menyampaikan sesuatu yang lucu dan sesuka hati.

3. Asmaradana mempunyai watak sedih karena cinta, biasanya digunakan dalam cerita cinta.
4. Mijil berwatak himbauan, cocok digunakan untuk menyampaikan nasehat.
5. Maskumambang berwatak nelangsa 'memilukan'. Tembang ini melukiskan perasaan sedih dan memilukan.
6. Pangkur berwatak sereng, 'keras'. Tembang ini digunakan untuk menceritakan sesuatu yang keras, cinta yang menyala-nyala.
7. Sinom berwatak grapyak, renyah, 'lincak'. Cocok untuk pendidikan atau pengajaran.
8. Dhandhanggula berwatak luwes 'menyenangkan'. Tembang ini cocok untuk menyampaikan suasana apapun.
9. Durma berwatak keras, marah. Tembang ini biasanya digunakan untuk menyampaikan suasana marah dan cerita perang.
10. Megatruh berwatak sedih, prihatin, "getun", menyesal. Cocok untuk cerita yang mengandung rasa penyesalan, prihati, sedih.
11. Gambuh berwatak "sumanak, sumadulur", kekeluargaan. Cocok untuk pengungkapan hal-hal yang bersifat kekeluargaan, nasihat, kependidikan yang mengandung kesungguhan hati.

Berdasarkan urutannya, tembang macapat juga memiliki nilai-nilai filsafat yang menjelaskan tentang urutan-urutan hidup. Nilai yang terkandung di dalam masing-masing tembang macapat tersebut adalah sebagai berikut.

1. Maskumambang; gambaran saat manusia masih berada dalam dunia

- ruh dan ditanamkan dalam rahim seorang ibu.
2. Mijil; merupakan ilustrasi dari proses kelahiran manusia, mijil/mbrojol/mencolot dan lahirlah seorang bayi manusia. Kita patut bersyukur karena dilahirkan di bumi pertiwi yang gemah ripah loh jinawi tata tentrem karta raharja lir saka sambikala.
 3. Sinom; lukisan dari masa muda, masa yang indah, penuh dengan harapan dan angan-angan.
 4. Kinanthi; masa pembentukan jatidiri dan meniti jalan menuju cita-cita. Kinanti berasal dari kata kanthi atau tuntun yang bermakna bahwa kita membutuhkan tuntunan atau jalan yang benar agar cita-cita kita bisa terwujud.
 5. Asmarandana; menggambarkan masa-masa dirundung asmara, dimabuk cinta, ditenggelamkan dalam lautan kasih. Asmara artinya cinta, dan Cinta adalah ketulusan hati.
 6. Gambuh; arti kata gambuh adalah jumbuh/bersatu yang artinya komitmen untuk menyatukan cinta dalam satu biduk rumah tangga..
 7. Dhandhanggula; gambaran dari kehidupan yang telah mencapai tahap kemapanan sosial, kesejahteraan telah tercapai, cukup sandang, papan dan pangan (serta tentunya terbebas dari hutang piutang).
 8. Durma; durma berasal dari kata darma/sedekah berbagi kepada sesama. Dengan berderma kita tingkatkan empati sosial kita kepada saudara-saudara kita yang kekurangan, mengulurkan tangan berbagi kebahagiaan, dan meningkatkan kepekaan jiwa dan kepedulian kita terhadap kondisi-kondisi masyarakat disekitar kita.

9. Pangkur; pangkur atau mungkur artinya menyingkirkan hawa nafsu angkara murka, nafsu negatif yang menggerogoti jiwa kita.
10. Megatruh; megatruh atau megat roh berarti terpisahnya nyawa dari jasad kita menuju keabadian (entah itu keabadian yang Indah di surga, atau keabadian yang celaka yaitu di neraka).
11. Pucung; Artinya dibungkus kain mori putih/kafan berbentuk pocong dan diusung menuju liang lahat kita.

Bertolak dari pernyataan tentang nilai-nilai dan falsafah kehidupan yang terdapat dalam masing-masing tembang di atas, lembaga pendidikan/sekolah dapat menggunakan tembang-tembang tersebut sebagai sarana penanaman karakter peserta didik. Contoh yang lain dalam tembang macapat adalah adanya Serat Tripama yang berarti Tiga Teladan. Serat ini merupakan Karya Pangeran Mangkunegara IV yang berisi tentang tembang Dhandhanggula yang mengisahkan tiga tokoh pewayangan, yaitu Raden Sumantri/Patih Suwondo, Kumbakarna, dan Adipati Karna.

Bambang Sumantri yang kemudian bergelar Patih Suwanda di negeri Maespati adalah satria yang mashur keberaniannya dan mampu menyelesaikan tugas berat dengan penuh tanggung jawab. Kumbakarna adalah raksasa berwatak satria tidak mau membela kakandanya Dasamuka, raja Ngalengka (Alengka) yang angkara murka. Kumbakarna memenuhi 'tekad satria' mengorbankan jiwanya untuk membela tanah airnya yang diserang musuh. Sedangkan Suryaputera atau Adipati Karna adalah raja Ngawangga (Angga) yang memegang teguh janjinya sebagai 'sumpah satria' untuk membalas budi Prabu Kurupati, raja Astina dengan berkorban jiwa melawan Arjuna, adindanya tunggal ibu dalam perang Mahabaratha.

Setelah mengetahui dan memahami

Artikel Utama

makna tembang macapat tersebut, akan dapat terlihat bahwa tembang-tembang macapat memiliki nilai-nilai kehidupan yang mulia. Hal tersebut akan bernilai positif pula jika pendidikan di sekolah-sekolah di Indonesia menanamkan nilai-nilai tersebut kepada peserta didik. Pendidikan yang baik dengan penanaman karakter dan pemberian teladan yang baik akan membuat peserta didik keluaran lembaga pendidikan menjadi lebih bermoral dan memiliki budi pekerti luhur.

Jika penyampaian pendidikan karakter ini dilakukan dengan baik, maka hal tersebut akan dapat mengurangi jumlah tawuran yang dilakukan oleh peserta didik. Tawuran terjadi karena kecerdasan intelektual yang mungkin dimiliki siswa tidak diimbangi dengan kecerdasan emosi. Di sinilah, pendidikan karakter memiliki peran penting. Pendidikan yang dilakukan dengan pembentukan karakter yang pas dilakukan oleh guru sebagai pendidik akan membuat siswa tidak hanya memiliki prestasi yang membanggakan, tetapi juga memiliki sikap (attitude) yang membentuk siswa sebagai manusia seutuhnya.

Beberapa hal yang berkaitan dengan pelaksanaan pendidikan karakter adalah sebagai berikut.

1. Menaruh persepsi positif pada diri anak sehingga tumbuh rasa percaya diri.
2. Mengembangkan kultur kerja sama dengan menghidupkan organisasi siswa.
3. Memperluas pesan-pesan positif pada kalangan terpelajar melalui tata ruang pembelajaran.
4. Mengembangkan pembelajaran yang menaruh lebih banyak sugesti dan harapan.

Sedangkan peran yang dapat dilakukan oleh guru sebagai pendidik adalah sebagai berikut.

1. Memotivasi siswa untuk memahami belajar itu proses menuju

kematangan.

2. Memberi harapan dan sugesti positif pada kalangan terpelajar.
3. Mendorong peserta didik untuk beraktivitas melalui pengembangan organisasi.
4. Menghidupkan karya-karya produktif yang memberikan rasa percaya diri pada anak.
5. Mendorong pembelajaran yang inspiratif dengan menggunakan figur-figur utama untuk dijadikan bahan inspirasi.

Penutup

Demikianlah nilai-nilai dan falsafah kehidupan yang terkandung dalam setiap tembang macapat. Falsafah kehidupan tersebut membuktikan bahwa nilai-nilai kearifan lokal yang dimiliki oleh bangsa Indonesia adalah nilai-nilai yang adiluhung dan patut untuk diberikan kepada peserta didik agar mereka mampu meneladani sehingga memiliki karakter yang menunjukkan jati diri bangsa saat survive dalam kancah internasional.

Pendidikan karakter penting bagi pertumbuhan individu menjadi manusia yang seutuhnya dan sebaiknya dilakukan sejak dini. Belum membudayanya pendidikan karakter di Indonesia menjadi tantangan tersendiri bagi upaya pengembangannya. Untuk ke depannya, perancangan pendidikan karakter harus terus dilakukan dengan komitmen yang tinggi dan dilakukan usaha perbaikan terus menerus. Dalam hal ini, penggunaan tembang macapat sebagai salah satu bahan ajar alternatif pendidikan karakter dapat dihidupkan karena dapat menggali nilai-nilai kearifan lokal budaya Jawa yang merupakan salah satu budaya terbesar yang dimiliki bangsa Indonesia.



PENDIDIKAN: ANTARA TA'DIB, TA'LIM, DAN TARBIYYAH (PANDANGAN NAQUIB AL-ATTAS)

Oleh: Ali Nazilatul Furqon*

Staf Pengajar Pesantren Aswaja Nusantara Mlangi Yogyakarta.

Pembagian ilmu secara dikotomis menjadi ilmu agama dan ilmu umum di lingkungan masyarakat muslim merupakan lambang kemunduran peradaban Islam. Pada saat bersamaan, ilmu umum (sosial, humaniora, eksak) dewasa ini mendominasi kajian agama. Dua arus fenomena ini merupakan salah satu penyebab krisis identitas umat. Jika dibiarkan, menurut Al-Attas, akan mengarah ke lahirnya asumsi berbahaya bahwa ilmu agama itu kuno atau tidak modern.

Dalam rangka menjawab dikotomi di atas, Al-Attas melontarkan isu sentral, yakni gagasan “Islamisasi pengetahuan”. Ditunjukkan dengan uraiannya tentang peran

bahasa yang secara intrinsik berhubungan dengan proses Islamisasi, teridentifikasi dalam penggunaan istilah-istilah secara tepat dalam merepresentasikan kebenaran dan realitas (Wan Daud, 1998: 321)

Islamisasi Ilmu pengetahuan bagi Al-Attas merupakan jawaban terhadap wacana “westernisasi” berikut cara membebaskan Islam dari hegemoni selama ini, sebagai upaya membongkar dasar-dasar filsafat serta implikasi moral imbas dari paradigma sekuler sains modern. Akan tetapi, ini bukan berarti menolak seluruh ilmu Barat modern, namun pada prinsip dasar yang bertentangan dengan Islam. Oleh karena itu, Islamisasi pengetahuan meniscayakan kerja kognitif

Artikel Utama

dan spiritual secara bersamaan tanpa henti. Untuk menuju ke konsep Islamisasi pengetahuan, diperlukan pemahaman mendalam terlebih dahulu tentang Wold View Islam dan konsep kuncinya sebelum memisahkannya dengan yang tidak Islam (Daud, 1998: 339).

Dalam konteks itulah, diperlukan rekonstruksi pendidikan Islam. Corak khas pendidikan dalam pandangan Islam adalah adanya dimensi Adab. Memudarnya dimensi ini dalam dunia pemikiran Islam dianggap oleh Al-Attas sebagai akar kemunduran Islam. The lost of adab (hilangnya adab) mengisyaratkan hilangnya konsep dan praksis keadilan sehingga membuahkan kesalahpahaman dan kekeliruan dalam Ilmu (Al-Attas, 2011: 129).

Pendidikan adalah aktifitas manusia terhadap manusia untuk manusia, namun dalam kapasitasnya tidak hanya terbatas dalam pengembangan intelektual dan kecerdasan manusia. Pendidikan juga bertugas untuk mengembangkan aspek kepribadian manusia sesuai nilai-nilai dalam masyarakat dan budayanya. Pendidikan dalam Islam menempatkan manusia sebagai khalifah atau wakil Tuhan dimuka bumi ini, yang berkewajiban untuk melaksanakan pendidikan terhadap dirinya sendiri dan masyarakat di mana manusia mempunyai potensi untuk melakukan pendidikan itu.

Dengan demikian, pendidikan merupakan urusan hidup dan kehidupan manusia dan merupakan tanggung jawab manusia. Selain itu, pendidikan harus memampukan manusia menjalin hubungan dengan alam dan lingkungannya karena manusia adalah makhluk yang bermasyarakat.

Al-Attas berpandangan bahwa pendidikan Islam terlahir dari dua akar yakni konsep ilmu dan manusia. Oleh karena pendidikan memang ditujukan khusus bagi manusia. Integrasi keduanya menjadikan

Islam memiliki corak khas pendidikan daripada yang lain. Pendidikan adalah proses pengenalan dan pengakuan yang secara berangsur angsur ditanamkan ke dalam manusia (Al-Attas, 1984: 52).

Filsafat pendidikan Islam banyak melahirkan disiplin ilmu pengetahuan Islam seperti Ilmu kalam untuk menjawab pertanyaan tentang hubungan manusia dan Tuhannya, ilmu fiqh menjawab pertanyaan tentang apa dan bagaimana nilai-nilai dan norma-norma kehidupan dan tiggah laku manusia dalam kehidupan sehari-hari dan lain-lain (Zuahiri, 1995: 125-126). Dari situ dapat dimengerti bahwa filsafat hukum Islam adalah studi tentang pandangan filosofis terkait dengan masalah-masalah kependidikan dan bagaimana pengaruhnya terhadap perkembangan pendidikan umat manusia.

Secara hakikat filsafat pendidikan Islam adalah konsep berpikir tentang kependidikan yang bersumberkan atau berlandaskan ajaran agama Islam tentang hakikat manusia agar dibina dan dikembangkan serta dibimbing menjadi insan kamil yang seluruh pribadinya dijiwai oleh ajaran Islam. Pendidikan Islam juga memberikan instrumen kritik terhadap aspek metodik yang digunakan dalam proses pendidikan, serta memberikan orientasi dasar bagaimana suatu metode digunakan agar tercapai tujuan.

Menurut Al-Attas, filsafat pendidikan Islam, yang diilhami prinsip pendidikan Imam Ghozali, mengharuskan peserta didik dan guru mengamalkan adab yaitu komitmen keterpaduan antara pikiran, jiwa, amal, yang dilengkapi dengan landasan spiritual. Modal awalnya adalah munculnya kepercayaan dan penghormatan terhadap guru yang dilakukan oleh para murid. Hal tersebut akan terjadi jika di samping guru memiliki otoritas akademik kuat, guru juga memiliki integritas moral, yang diidentifikasi sebagai teladan moral sosok guru yang konsisten (Jejeg,



Santri-santri
dan asatidz
bersama
mahasiswa
dari 8
universitas
se Asia-
Pasifik

lempeng, ora mingkuh). Guru berperan seperti seorang bapak atau pemimpin yang selalu mengarahkan secara spiritual, intelektual, sikap, tingkah laku peserta didik yang dibimbingnya. Secara praksis guru harus menunjukkan rasa tidak senangnya, ketidaksetujuan, dengan jelas, bahkan dengan “kemarahan” misalnya, di saat peserta didik melakukan kesalahan yang patut direspon namun masih dalam pengendalian diri dari jiwa sang guru (sebagai ekspresi rasa sayang dan cinta guru kepada murid) sehingga tidak terjebak pada pemberian sanksi yang represif dengan kekerasan yang tidak mendidik (Corbin, 1993: 180-185, Donaldson, 1963: 137-138).

Secara teoretik, tujuan pendidikan terbagi menjadi dua, pertama, berorientasi kemasyarakatan, dengan asumsi bahwa sarana membentuk masyarakat yang baik adalah dengan menciptakan rakyat yang baik dengan melalui proses pendidikan, baik dalam pemerintahan demokratis, oligarkis, maupun monarkis. Penganut paham ini seperti Paulo Freire di Brasil, William T.

Haris, Adler, Georgis, Count di Amerik Serikat dan Jorgen Hubermas di Jerman. Kedua, berorientasi individu yang memfokuskan dari pada kebutuhan dan daya tampung minat belajar, hampir semua agama besar di dunia lebih berorientasi pada paham ini, begitu juga dalam pendidikan Islam selalu bercita-cita menjadikan individu bahagia baik di dunia maupun di akhirat sebagai cita-cita dan tujuan pendidikan yang terpenting (Daud, 1998: 163).

Al-Attas berpendapat bahwa tujuan pendidikan itu sendiri seyogyanya berorientasi individu, yang bertujuan menciptakan seorang menjadi manusia yang baik, sehingga dengan demikian akan mencapai kesempurnaan dan memperoleh kebahagiaan yang sempurna (al-Sa'adah). Penekanan individu tersebut berakar pada konsepsi yang berasal dari tradisi Islam yang telah ditafsirkan pemikir Islam masa lalu, yakni dari individu yang baik tersebut nantinya akan terbentuk masyarakat yang baik pula. Cara tersebut, menurutnya, merupakan upaya terbaik umat Islam dalam memahami

Artikel Utama

dan melaksanakan sistem pendidikan berbasis Qur'ani dan berlandaskan syari'at Islam. Konsep inilah yang disebut oleh Al-Attas sebagai Ta'dib, bukan Tarbiyah maupun Ta'lim, sebagaimana dipahami secara campur aduk selama ini. Karena hakekatnya pendidikan adalah penanaman adab pada individu peserta didik (Al-Attas, 2011, 140-141).

Apa yang menjadi pandangan Al-Attas tersebut memang berbeda dengan konsepsi umum yang menyamakan ta'dib (pendidikan) dengan tarbiyah atau ta'lim. Argumentasi yang diberikan Al-Attas adalah secara semantik kata tarbiyah kurang mewakili penjelasan tentang konsep pendidikan, karena pendidikan diperuntukkan khusus bagi manusia. Sedangkan tarbiyah berarti “memelihara”, “mengarahkan”, memberi makan, mengembangkan, menjinakkan, menjadikannya berhasil, di mana dalam bahasa arab istilah-istilah tersebut tidak terbatas kepada manusia saja, namun termasuk selain manusia, sementara pendidikan secara hakikat hanya untuk manusia (Al-Attas, 2011:187-188).

Ta'lim sendiri berarti mengetahui atau mengenal, merasa dan memberi kabar kepadanya. Menurut Louis Ma'luf al-Yasu'iy kata al-Ilmu merupakan masdar dari 'alama yang berarti mengetahui sesuatu dengan sebenar-benarnya (al-Yasu'iy, 1978:551). Padanan katanya adalah darrasa yang diambil dari 'allama-yu'allimu-ta'liman yang berarti mengajar dan atau mendidik. Menurut Rasyid Ridha, istilah *ta'lim* adalah proses Islamisasi Ilmu Pengetahuan pada jiwa individu tanpa adanya batasan dan ketentuan tertentu (Ridha, 1273:262). Dalam konteks Al-Attas, ta'lim adalah pengajaran, secara umum hanya terbatas pada pendidikan untuk pengajaran kognitif, sementara tarbiyah hanya menyinggung aspek fisik dan emosional dalam pertumbuhan dan perkembangan binatang dan manusia.

“...ta'dib harus dimengerti sebagai sebuah proses pendidikan intelektual, spiritual, dan sosial tidak hanya untuk anak-anak, pemuda, tapi juga orang dewasa. Ta'dib bertujuan membangun manusia seutuhnya serta pengejawentahan atas nilai-nilai kemanusiaan...”

Selain secara ma'nawiyah, Al-Attas beranggapan bahwa dalam sejarah Islam istilah ta'dib lebih cenderung dipakai untuk pendidikan dari pada tarbiyah dan ta'lim, sebab ta'dib lebih berkaitan erat dengan ilmu. Dalam arti, ilmu tidak dapat ditransformasikan kepada peserta didik kecuali bila peserta didik memiliki adab yang baik terhadap ilmu pengetahuan dalam berbagai bidang, sehingga adab sangat berpengaruh terhadap ilmu yang akan didapat oleh peserta didik. Ilmu tidak akan pernah dapat dipahami oleh peserta didik sebelum peserta didik beradab (Sudjana, 2007: 10).

Dengan demikian, ta'dib harus dimengerti sebagai sebuah proses pendidikan intelektual, spiritual, dan sosial tidak hanya untuk anak-anak, pemuda, tapi juga orang dewasa. Ta'dib bertujuan membangun manusia seutuhnya serta pengejawentahan atas nilai-nilai kemanusiaan, seperti kesadaran penuh akan tanggung jawab dirinya terhadap Tuhan, keadilan untuk diri dan orang lain, serta upaya terus menerus meningkatkan kemampuan dirinya agar

menjadi manusia beradab yang sempurna (Sudjana, 2007:10).

Al-Attas memperdalam makna ta'dib dalam konsep pendidikan dengan memasukkan ilmu dan amal sekaligus. Konsep ini diambil dari semangat pendidikan Islam, sebagaimana dalam hadits Nabi saw "Addabani rabbi Fa ahsana Ta'dibi" (Tuhanku telah mendidikku dan dengan demikian menjadikan pendidikanku yang terbaik). Al-Attas menguraikan hadits tersebut sebagai berikut

"Tuhanku telah membuatku mengenali dan mengakui, dengan adab secara berangsur-angsur telah Dia tanamkan dalam diriku, tempat-tempat yang tepat dari segala sesuatu di dalam penciptaan-Nya, sehingga hal itu membimbingku ke arah pengamalan-Nya dan pengakuan-Nya yang tepat dalam tatanan wujud dan kepribadian dan sebagai akibatnya Tuhan telah menjadikan pendidikan (ta'dib) sebagai yang terbaik". (Al-Attas, 1996: 63).

Menurut Sudjana, adab memiliki hubungan erat dengan kebijaksanaan (hikmah), keadilan ('adl), realitas dan kebenaran (haq). Adab memiliki lima peran dalam kehidupan manusia berikut. Pertama, adab terhadap diri sendiri, adalah pengakuan dua unsur di dalam dirinya berupa akal dan sifat kebunatngan, jika akal ditempatkan dalam posisi yang lebih tinggi berarti telah memasukkannya dalam tempat yang semetinya, itulah keadilan bagi dirinya sendiri. Kedua, adab dalam konteks hubungan antara manusia yaitu mendudukkan diri pada tempat yang benar. Ketiga, adab terhadap Ilmu yaitu adanya disiplin intelektual yang dengan memahami hirarki ilmu berdasarkan kriterianya, sehingga menghasilkan cara yang tepat dan benar dalam pembelajaran dan penerapannya. Keempat, adab terhadap alam, berarti memposisikan tumbuh-tumbuhan, batu-batuan serta binatang pada

habitatnya. Kelima, adab terhadap bahasa, berarti mengakui tempat yang sesuai untuk setiap kata, agar tidak terjadi kerancuan makna antara bunyi dan konsep (2007:11-12)

Konsep ta'dib tersebut merupakan konsep pendidikan Islam Al-Attas. Bagi Al-Attas, ta'dib telah mencakup proses dan konsep pendidikan yaitu proses menciptakan individu yang baik sehingga diasumsikan mampu menguasai berbagai ilmu secara integral dan koheren. Konsep ta'dib ini sesungguhnya juga bukanlah hal yang baru, sebab istilah ini sudah dipakai pada zaman Rasulullah Saw beserta para sahabatnya. Namun di tangan Al-Attas konsep ta'dib menjadi lebih sistematis.

Setelah sekian lama terabaikan, maka menjadi penting bila konsep ta'dib ini kembali digunakan dalam pendidikan Islam, karena semangatnya sangat koheren terhadap pendidikan terlebih di Indonesia, yaitu tidak hanya mencetak siswa atau murid yang hanya cerdas secara intelektual, namun juga mendidik peserta didik yang cerdas spiritual dan moral. Itulah konsep ta'dib yang mungkin banyak dimaknai akhir-akhir ini dengan konsep pendidikan karakter, sesuatu yang sesungguhnya memiliki beberapa perbedaan.

Al-Attas mengungkapkan bahwa dalam menciptakan peserta didik yang beradab harus diawali lebih dahulu oleh guru yang mengamalkan adab, yaitu berdisiplin pikiran dan jiwa di samping aspek spiritualnya. Al-Attas mengandaikan bahwa guru sama seperti ayah atau pemimpin yang selalu siap mengevaluasi secara intelektual, spiritual, sikap, dan tingkah laku peserta didiknya. Jika murid melakukan kesalahan, misalnya, maka dinyatakan bahwa itu adalah salah, namun tetap dalam koridor pengendalian diri dan selalu tidak menolak untuk menghargai sepenuh hati kemampuan atau potensi diri peserta didiknya (Daud, 1998: 263).

Berikut ini adalah pandangan sentral

Artikel Utama

pemikiran pendidikan Islam Al-Attas yang dapat dilihat dalam tiga hal:

Peranan Pendidik

Seorang pendidik atau muaddib dalam pandangan Al-Attas layaknya orang tua. Sebab muaddib berperanan penting dalam mengembangkan kemampuan yang dimiliki oleh peserta didik. Selain itu muaddib dituntut untuk membimbing tingkah lakunya sehingga seorang muaddib menempatkan dirinya pada tempat yang benar dan tepat (Al-Attas, 1996: 50). Seorang muaddib dituntut memiliki kemampuan (ilmu pengetahuan di berbagai bidang) dalam

(*wushul*) pada unit-unit tersebut (Al-Attas, 1996: 43, 1998: 256).

Al-Attas menyebutkan bahwa muaddib harus terlebih dahulu mengamalkan adab yaitu mendisiplinkan pikiran dan jiwa di samping aspek spiritual. Al-Attas menegaskan bahwa muaddib harus memperbaiki kelemahan spiritual, intelektual, sikap, dan tingkah laku peserta didiknya yang berada di bawah bimbingannya. Sebaliknya, guru juga harus menghargai kemampuan peserta didik dan mengoreksinya dengan sepenuh hati (Daud, 1998: 263).

Al-Attas menempatkan peranan guru

layaknya seorang ayah, sementara paham perenialis memandang kedudukan seorang pendidik hanya untuk meningkatkan intelektual peserta didiknya, adapun aspek di luar itu kurang mendapat sorotan dalam paham perenialis. Dengan mendahulukan

"...maka menjadi penting bila konsep ta'dib ini kembali digunakan dalam pendidikan Islam, karena semangatnya sangat koheren terhadap pendidikan terlebih di Indonesia, yaitu tidak hanya mencetak siswa atau murid yang hanya cerdas secara intelektual, namun juga mendidik peserta didik yang cerdas spiritual dan moral."

pelbagai hal, sehingga peserta didik tidak mengalami hambatan dalam menghadapi persoalannya, dan mentransformasikan ilmu pada peserta didiknya.

Wan Daud menjelaskan bahwa seorang muaddib harus mempunyai sifat sabar dalam mendidik muridnya, sebab antara peserta didik mempunyai pemahaman yang berbeda-beda. Oleh karena itu sifat sabar pendidik sangat dibutuhkan dalam pengembangan potensi anak didiknya. Dalam proses pendidikan muaddib harus memahami bahwa pendidikan mempunyai proses ganda yaitu bagian pertamanya adalah masuknya unit-unit makna (*ma'na*) suatu objek pengetahuan ke dalam jiwa seseorang (*hushul*) dan yang kedua adalah sampainya jiwa

perkembangan intelektual manusia, penganut paham perenialis berharap bisa memanusiakan manusia, sebab intelektuallah yang membedakan manusia dengan makhluk lain. Inilah perbedaan pemikiran Al-Attas dengan kaum perenialis, sebab Al-Attas menekankan dimensi ruhaniah yang kuat dalam pendidikan.

Kedudukan peserta didik

Peranan muaddib sebagaimana Al-Attas jelaskan, pertama-tama harus menjalankan adab terlebih dahulu. Begitu juga dengan peserta didik, ia juga harus mengamalkan adab terlebih dahulu, sebab ilmu tidak akan sampai pada anak didik atau peserta didik kecuali memiliki adab. Disamping itu,

persiapan spiritual peserta didik bagi Al-Attas disarankan untuk tidak tergesa-gesa belajar pada sembarang guru. Sebaiknya seorang peserta didik harus meluangkan waktunya untuk mencari siapakah guru terbaik dalam bidang yang digemari. Bagi Al-Attas pentingnya mendapatkan guru yang memiliki reputasi tinggi merupakan suatu tradisi (Daud, 1998: 260).

Peserta didik dikondisikan untuk tidak bersikap sombong, memperhatikan mereka yang mampu membantunya dalam mencapai kebijaksanaan, kesuksesan, kebahagiaan, serta tidak hanya bertumpu pada mereka yang terkenal. Peserta didik harus menghormati dan percaya pada guru. Di samping itu peserta didik harus sabar dengan segala kekurangan gurunya dan menempatkan dalam perspektif yang wajar. Al-Attas memberikan sebuah anekdot ketika seorang murid belum diperkenankan untuk menimba ilmu yang lebih tinggi setelah ia belajar selama tiga puluh tahun pada gurunya. Sang guru kemudian berdiri dan membuat pernyataan pada dinding putih di dekatnya dan bertanya pada muridnya, “anakku, katakanlah apa yang kau lihat di sini?” (seraya menunjukkan pada dinding putih). Kemudian murid tersebut menjawab mengapa?, saya melihat dua titik. Kemudian guru menjelaskan bahwa perjalanan spiritual muridnya belum berkembang karena ia hanya melihat dua titik kecil dan tidak melihat luasnya dinding yang putih itu sehingga ia hanya menunjukkan hal yang remeh. Jadi, ia melewatkan kebenaran (Daud, 1998: 262).

Penjelasan di atas menunjukkan bahwa peserta didik dalam pandangan Al-Attas tidak hanya mendidik intelektualnya saja, melainkan perkembangan spiritual peserta didik juga merupakan kewajiban guru. Oleh karena itu peserta didik diharapkan mempercayai dan menghormati gurunya, meskipun memiliki kekurangan. Sebaliknya,

guru pun demikian, menghormati dan menghormati pendapat peserta didiknya, hanya dengan demikianlah proses pendidikan akan berjalan lancar.

Ada persamaan antara Al-Attas dengan penganut paham perenialis, yakni anggapan bahwa peserta didik memiliki bakat intelektual sebagai hewan yang berakal. Karenanya potensi intelektual peserta didik harus dibina dengan sungguh-sungguh. Akan tetapi aspek hewannya bagi paham perenialis tidak terlalu penting, namun bagi Al-Attas sisi hewani manusia harus dididik juga agar menjadi manusia yang baik. Sebab tidak jarang aspek rasionalitas seseorang terkalahkan dengan aspek hewannya, sehingga ia tidak memanusiakan dirinya sendiri. Selain itu, kesamaan antara Al-Attas dengan penganut paham perenialis adalah keduanya sama-sama menginginkan pendidikan sebagaimana pada zaman dahulu. Hanya saja, Al-Attas melakukan kontekstualisasi dan modifikasi sesuai dengan zamannya.

Tujuan pendidikan

Al-Attas beranggapan bahwa tujuan pendidikan sebagaimana dipaparkan di atas adalah menjadikan manusia lebih baik. Untuk menjadikan manusia lebih baik, dalam pemikiran Al-Attas, pendidikan hanya akan berhasil jika menggunakan konsep ta'dib. Dengan pendidikan ta'dib, diharapkan peserta didik akan lebih beradab. Istilah adab bagi Al-Attas adalah pengertiannya yang paling awal yaitu undangan pada suatu jamuan (Al-Attas, 2011: 185).

Al-Attas beranggapan bahwa konsep jamuan mempunyai makna, tuan rumah adalah seorang yang terhormat dan mulia. Para hadirin tentunya dalam kacamata tuan rumah adalah mereka yang mendapat penghormatan dan patut untuk mendapat undangan tersebut. Dengan begitu para undangan adalah mereka yang budiman dan

Artikel Utama

terhormat yang diharapkan berperilaku sesuai dengan kedudukan mereka, dalam percakapan, tingkah laku dan etiket. Dalam pengertian yang sama bahwa kenikamatan makanan yang lezat dalam suatu jamuan itu makin bertambah dengan kehadiran orang-orang terhormat serta ramah, dan hidangan tersebut disantap dengan tatacara, perilaku dan etiket yang penuh dengan kesopanan (Al-Attas, 2011: 185-186).

Ilmu, begitu juga akan halnya, harus disanjung dan dinikmati serta didekati dengan cara yang sama sesuai dengan ketinggian yang dimilikinya. Al-Attas menganalogikan ilmu sebagai hidangan dan kehidupan bagi jiwa. Dari pengertian tersebut, maka adab berarti mendisiplinkan pikiran dan jiwa. Adab merupakan perolehan sifat-sifat dan ciri-ciri yang baik bagi pikiran dan jiwa. Adab juga merupakan pelaksanaan perbuatan yang benar dan tepat sebagai lawan dari perbuatan yang salah dan keliru, sekaligus menjadi benteng yang melindungi dari aib (Al-Attas, 2011: 186).

Seseorang yang dalam dirinya tersimpan adab akan mencerminkan kebijaksanaan; dan ia adalah pengakuan terhadap berbagai hirarki (maratib) dalam susunan wujud, eksistensi, ilmu, dan perbuatan yang sesuai dengan pengakuan itu. Lebih lanjut lagi tujuan mencari ilmu dalam Islam bagi Al-Attas adalah untuk menanamkan kebaikan atau keadilan pada manusia sebagai manusia dan diri pribadi. Oleh karena itu, tujuan pendidikan dalam Islam bagi Al-Attas adalah untuk melahirkan manusia yang baik (Al-Attas, 2011: 187).

Tujuan pendidikan dalam konteks Al-Attas adalah menjadikan manusia yang baik, artinya tujuan pendidikan itu bersifat individu, sama halnya dengan paham perenialis. Al-Attas dengan konsep ta'dibnya sebagai pendidikan berupaya untuk menghadirkan masa lalu pada zaman sekarang. Al-Attas berharap pendidikan saat

ini mestinya mencontoh sebagaimana pendidikan masa lalu yaitu zaman Nabi dan para sahabat. Tentu saja dalam bingkai zaman sekarang.

Catatan Akhir

Konsep pendidikan yang tepat menurut Al-Attas adalah Ta'dib, bukan tarbiyah dan ta'lim. Kedua istilah tersebut menyebabkan kerancuan berfikir, karena dalam tarbiyah dan ta'lim hanya mengisyaratkan terbentuknya peserta didik secara kognitif intelektual saja, sementara dimensi terpenting seakan terabaikan yaitu nilai moral dan susila, yakni konsep ta'dib, yang tidak hanya mengandung nilai ilmu saja namun juga tentang manusia, kebijaksanaan, dan adab.

Konsep pendidikan Al-Attas mengandaikan kembalinya proses pendidikan seperti masa lalu yaitu pada masa nabi dan para sahabat yang diakui sebagai prototipe pendidikan dalam Islam, sebab konsep ta'dib Al-Attas sejatinya bukanlah hal yang baru, namun sudah ada sejak zaman Rasulullah Saw yang telah ia temukan kembali setelah lama hilang.

Jika konsep Ta'dib diterapkan dalam Sistem Pendidikan Nasional, dimungkinkan hambatan-hambatan dalam pelaksanaan sistem pendidikan nasional selama ini akan terurai, karena dalam ta'dib tersebut mengandung prinsip keadilan ('adl), nilai kebijaksanaan (hikmah atau wisdom), dan nilai amal ('amal). Ketiga nilai tersebut adalah nilai terapan, jika diterapkan secara komprehensif dalam Sisdiknas, maka tujuan pendidikan lebih besar kemungkinannya untuk tercapai.

**Disarikan dan diadaptasi dari Tesis Pascasarjana Filsafat UGM Albar Adetary Hasibuan tahun 2012*

Daftar Maraji' Artikel Utama

- Azra, A. (2012). Indonesia negara gagal? *Republika*, (05 Juli 2012). Retrieved from <http://www.republika.co.id/berita/kolom/resonansi/12/07/05/m6om1a-indonesia-negara-gagal>
- Bakrie, A. (2012). Merenungkan 100 Tahun Indonesia. Pidato Renungan Awal Tahun 2012. Fraksi Partai Golkar, Senayan, 18 Januari 2012. Blog Aburizal Bakrie. Retrieved from <http://icalbakrie.com/?p=1592>
- Balitbang Kemdiknas. (2011). Penataan Guru di Masa Depan. Jakarta: Balitbang, Kementerian Pendidikan Nasional.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top Retrieved from http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx (accessed 16 September 2010)
- Bergen, P., & Pandey, S. (2006). The Madrassa Scapegoat. *The Washington Quarterly*, 29(2), 117-125.
- Bjork, C. (Ed.). (2006). *Educational Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Buchert, L. (2002). Education for All: An Attainable Dream? *Prospects*, 32(1), 5-17.
- Budi Adi Soewirjo. 2009. "Serat Tripama-Tiga Suri Tauladan oleh Kamajaya"
- Canton, J. (2007). *The Extreme Future: the top trends that will reshape the world in the next 20 years*. New York: Plume Book.
- Chen, D. (2009). *The Economics of Teacher Supply in Indonesia*. Washington, DC: The World Bank, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Department.
- Colebatch, H. K. (2006). *Policy* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Demang Hardjakusumah. 2011. "Pendidikan Karakter Cegah Radikalisme dan Anarkisme." <http://www.klik-galamedia.com/indexnews.php?wartakode=20110503063133&idkolom=cimahi> diunduh pada 3/5/2011.
- Direktorat Jenderal PAUDNI. (2011). *Kerangka Besar Pembangunan PAUD Indonesia Periode 2011 - 2025*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Emmerson, D. K. (2000). Will Indonesia Survive? *Foreign Affairs*, 79(3), 95-106.
- ESQ News. (2012). Priyo Budi Santoso: Indonesia Emas Harus Disuarakan dalam Keseharian. (25 Mei 2012). Retrieved from <http://esq-news.com/2012/berita/05/25/priyo-budi-santoso-indonesia-emas-harus-disuarakan-dalam-keseharian.html>
- Fahardian, C. E. (2005). *Christianity, Islam, and Nationalism in Indonesia*. New York: Routledge.
- Formen, A., & Nugroho. (2009). *University as a Site for Contra-Terrorism and Religious Extremism: an Assessment of Some Contexts and Possibilities*. Paper presented at the Fourth International Conference of The Asian Philosophical Association (ICAPA) on "The Path to Alliance of Civilizations through the Asian Community", University of Indonesia, 4-6 November, 2009.
- Friedman, G. (2009). *Next 100 Years: A forecast for the 21st century*. New York and London: Doubleday.
- Fund for Peace. (2012). *Failed State Index* Retrieved 2 September, 2012, from <http://http://www.fundforpeace.org/global/?q=fsi-grid2012>
- Gaynor, C. (1998). *Decentralization of Education: Teacher Management*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Guess, G. M. (2005). Comparative Decentralization Lessons from Pakistan, Indonesia, and the Philippines. *Public Administration Review*, 65(2), 217-230.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Haberman, M. (2010). *A Modest Proposal for Making Teacher Education*. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds.), *Transforming Teacher Education: What went wrong with teacher training and how can we can fit it* (pp. 121-152). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Harvey, B. S. (2002). *The Future of Indonesia as A Unitary State: Separatism and Decentralization*. Alexandria, Virginia: Project Asia, Center for Strategic Studies CNA Corporation.
- Hawkins, J. N. (2006). *Walking on Three Legs: Centralization, Decentralization, and Recentralization in Chinese Education*. In C. Bjork (Ed.), *Educational Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions* (pp. 27-41). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hill-Jackson, V., & Lewis, C. W. (Eds.). (2010). *Transforming Teacher Education: What went wrong with teacher training and how can we can fit it*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* (2nd ed.). Oxford and New York: Oxford University Press.
- <http://wayangpustaka.wordpress.com/2009/12/13/serat-tripama-tiga-suri-teladan-oleh-kamajaya/> diunduh pada 4/5/2011.
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4-21.
- Kirkland, J. H. (1903). *The Teacher and the State*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 22, 5-12.
- Leksono, N. (2009, 22 Juni 2009). *Jejak Naga Silikon dan Masa Depan Ekstrem*, Kompas.
- Maarif, A. S. (2009). *Islam dalam Bingkai Keindonesiaan dan Kemanusiaan: Sebuah Refleksi Sejarah*. Bandung: Mizan dan Maarif Institute.
- Mpokosa, C., & Ndaruhutse, S. (2008). *Managing Teachers: The centrality of teacher management to quality education, lessons from developing countries*. Berkshire and London: CFBT Education Trust and VSO International.
- Nugroho, Y. E. (2011, 11 Juli 2011). *Sentralisasi Guru Era Orda, Suara Merdeka*.

Das orang sarit sedang
bercerita ma mengemakan
katanya sebagai bentuk
molekalisasi kebudayaan

PENDIDIKAN SEBAGAI BASIS (STRATEGI) KEBUDAYAAN

Kolom



Institusi pendidikan di tanah air, dari pendidikan dasar hingga pendidikan tinggi, sempat hiruk pikuk berlomba-lomba menempatkan dirinya dalam jajaran lembaga pendidikan berkelas internasional. Di tingkat pendidikan dasar dan menengah, kita kenal istilah RSBI, atau sekolah berstandar internasional, yang belakangan dibatalkan oleh MK karena dianggap inkonstitusional. Di tingkat pendidikan tinggi, muncul istilah *world-class*, atau berkelas dunia, yang ditandai upaya mengejar *world-ranking*, yang dilakukan lembaga global pemeringkat perguruan tinggi. Proses "internasionalisasi" pendidikan ini, di samping memiliki konteks ekonomi politik, juga memunculkan persoalan dalam ranah kebudayaan. Sebab salah satu arus besar yang menyertai globalisasi, yang bekerja di balik internasionalisasi pendidikan, adalah homogenisasi (penyeragaman budaya, termasuk di dalamnya nilai-nilai pendidikan), di samping neoliberalisasi.

Dalam arus besar globalisasi, terdapat gerak budaya global dalam skala massif yang mendorong penyeragaman kebudayaan yang berpusat pada *pop culture*. Budaya ini tidak lain dari budaya konsumen, budaya konsumeristik, budaya yang telah terkomodifikasikan untuk semata-mata kepentingan komersial atau akumulasi modal. Moda konsumsi budaya ini bekerja mulai dari life-style sampai cita rasa yang serba seragam.

Meskipun di sudut berlainan, terdapat fenomena lain yang mengiringi globalisasi, yang merupakan arus balik dari penyeragaman budaya, yakni yang disebut Robenston sebagai glokalisasi. Sebuah gejala yang ditandai oleh fenomena budaya lokal yang membonceng arus global sehingga menjadi fenomena yang awalnya lokal menjadi fenomena global. Ukir Jepara, pakaian Batik, makanan tradisional seperti Tempe, adalah contoh fenomena glokalisasi. Wayang, angklung, dan sekian bentuk budaya-massa lainnya juga telah dikonsumsi

oleh komunitas global di luar basis sosial tradisionalnya. Bahwa di balik itu, konteks ekonomi politiknya tetap tidak berpihak pada pemilik sah budaya-budaya tersebut, merupakan soal lain.

Dari fenomena tersebut, menjadi penting untuk mendiskusikan kembali pendidikan dan kebudayaan, atau pendidikan berbasis budaya (lokal). Tesis pokok tulisan ini adalah pendidikan yang tidak berbasis budaya lokal akan tercerabut dari akar-akar historis dan kulturalnya, yang dalam jangka panjang akan mengancam eksistensi komunitas itu sendiri. Budaya merupakan sistem kompleks yang di dalamnya terdapat endapan matang struktur makna, jejak masa lalu, sumber nilai, perspektif, yang memungkinkan manusia menyadari keberadaan diri dan komunitasnya, memaknai kehidupan, yang membuat hidup bermakna, tempat bersandar dan kembali ketika terjadi krisis kehidupan, dan sumber ke arah mana kehidupan mesti diarahkan. Proses terbentuknya budaya ini memakan waktu panjang, dari generasi ke generasi, dan karenanya, mendarahdaging dalam diri setiap manusia.

Akan tetapi, per definisi, apa sebenarnya makna dan arti "budaya lokal" sebenarnya juga masih sering disalahpahami. Secara sederhana, seperti diformulasikan guru besar arsitektur UGM, Prof Dharoko, local culture dapat dimaknai dalam tiga pengertian, yakni artefak-artefak; tokoh-tokoh sejarah; dan praktek hidup (2009). Ketika seseorang melakukan praktek men-dalang, misalnya, menurut budayawan UGM, Prof Timbul, hal tersebut dapat dimaknai sebagai bagian dari upaya mengangkat budaya lokal. Wayang yang merupakan warisan budaya luhur dan penting harus yang direvitalisasi sehingga lebih terangkat. Salah satunya melalui arena pendidikan (2009).

Revitalisasi budaya ini menjadi penting. Sebab terdapat gejala di mana kebudayaan lokal kehilangan citra di masyarakat, dan mulai perlahan tergantikan oleh budaya populer yang dangkal karena diproduksi dan

Kolom

reproduksi semata untuk kepentingan ekonomi politik. Penghargaan terhadap tradisi lokal mulai meluntur, digantikan dengan konsumsi kebudayaan baru yang seringkali tidak memiliki akar kultural. mempraktikkan budaya lokal seolah identik ikon keterbelakangan, tidak modern, dan dalam arus lain, bahkan seringkali dianggap takhayul, khurofat, dan bid'ah. Sementara, budaya baru yang ditawarkan, yang bersumber pada nilai-nilai modernitas sosial dan pemaknaan agama secara puritan, masih amat dangkal dan hedonistik. Dalam dunia akademik hal tersebut tercermin dalam penghormatan (*ikroman wata'dhiman*) terhadap pendidik yang tidak sekuat zaman dahulu.

Akan tetapi, meskipun dalam satu sisi terdapat fenomena involusi kebudayaan tersebut, secara sederhana budaya lokal masih mengandung dua hal. *Pertama*, isi dan

ekspresi yang memang sudah tidak relevan lagi untuk dipertahankan. *Kedua*, isi dan ekspresi budaya lokal yang memiliki tingkat relevansi dan kecanggihan tinggi. Pandangan esensialis yang melihat semua tradisi harus dipertanahkan secara mutlak merupakan sebetulnya ekstremisme budaya. Sebaliknya, pandangan yang melihat tradisi sebagai hal yang serba buruk, minor, konservatif, bid'ah, kolot, antipembaruan, juga sebetulnya ekstermisme sikap kebudayaan. Sebab kebudayaan bersifat dinamis, tidak statis, dan asal usulnya merupakan respons kreatif manusia terhadap situasi lingkungannya. Pandangan non-esensialisme akan melihat tradisi dan budaya sebagai sesuatu yang bisa dipertukarkan dan diekskusi, sesuai kebutuhan sosial manusia. Yang pertama adalah penganut tradisionalisme, kedua penganut antitradisi, sedangkan yang ketiga adalah tradisionalitas.

Berdiskusi bersama.
Salah satu penerapan *Student Centered Learning*

Salah satu contoh budaya lokal yang memiliki relevansi dan kecanggihan tinggi tersebut dapat ditemukan dalam ranah pendidikan. Perkembangan pemikiran terakhir dalam kependidikan seperti student-centered-learning (SCL), ternyata sudah hadir dalam akar tradisi kita, jauh sebelum hal tersebut dikonseptualisasikan dalam pendidikan modern. Konsep SCL ini dapat dikenali dalam pemikiran Ki Hajar Dewantoro. Bahkan, konsepsi Ki Hajar ini lebih maju selangkah ketimbang SCL, inilah yang disebut dengan konsep pembelajaran student-teacher aesthetic role-sharing.

Konsep Tut Wuri Andayani, Ing Ngarso Sung Tulodho, Ing Madyo Mangun Karso, pada hakekatnya kongruen dengan student centered learning. Filosofi dasar pemikiran Ki Hajar itu adalah untuk menjadi motivator, menjadi dinamisator, bahkan menjadi pemimpin tidak selalu harus di garis depan. Dengan filosofi ini tidak ada relasi subjek-objek yang hirarkis. Jika pun ada hirarki sosial, konstruksinya tidaklah dominatif dan hegemonik, yang menghambat kreatifitas.

Dalam kependidikan, hal itu berarti pendidikan harus *ngangeni* atau menyenangkan. Tumbuhnya atmosfer *ngangeni* hampir mustahil jika segala sesuatu berpusat pada pendidik, sedangkan murid hanya duduk pasif mendengarkan cerita sang guru. Menyenangkan membutuhkan keterlibatan peserta didik dalam suasana yang bebas tanpa tekanan dan takut serta kondusif untuk melontarkan gagasan. Hanya saja, *ngangeni* ini harus bertumpu pada landasan teologis, bukan semata psikologis. Jika sebatas bertumpu pada teori respons dan stimulus, maka akan lahir generasi yang membutuhkan daya dorong non-transedental dalam melakukan sesuatu. Sesuatu yang mustahil diharapkan menjadi agen transformasi sosial yang sejati.

Dalam konstruksi pendidikan ini, murid bukan lagi diandaikan seperti cangkir-cangkir yang siap diisi oleh "ceret-ceret" yang difungsikan oleh guru. Pemikir dan praktisi

pendidikan Amerika Latin, Paula Freire, menyebut sistem yang tidak memandang murid sebagai subjek-pembelajar yang aktif dan otonom sebagai *banking system*.

Sebaliknya, dalam atmosfer pembelajaran yang *ngangeni*, murid bukan lagi dianggap objek yang diajar, diperintah, diatur, didikte. Guru pun tidak lagi diposisikan sebagai pengajar, penyuruh, pemerintah, pengatur, dan pendikte. Fungsi guru lebih sebagai fasilitator dan dinamisator, sedangkan murid adalah partner, yang otonom, kreatif, dan berkembang sesuai bakat, potensi, dan kehendak hati nuraninya.

Filosofi tersebut mengajarkan untuk selalu menegakkan kedaulatan subjek. Dalam bidang pendidikan, salah satu subjek pendidikan adalah murid. Dengan pola ini pembelajaran dapat diharapkan lebih *ngangeni*, menyenangkan, sebab murid memiliki keterlibatan lebih luas dan total, baik secara pikiran, emosional, maupun fisik. Pola ini menggeser kedudukan murid yang selalu diposisikan sebagai objek. Sebagai salah satu implikasinya adalah, guru tidak saja dituntut untuk menguasai materi, kreatif, dan dinamis, namun juga *prigel dan kuat secara batiniah*. Prigel yang sejati niscaya harus tumbuh dari hati yang ikhlas, hati yang tulus, yang imperatif kategoris. Yang mengerakkannya (*baa'its*) dalam mengajar semata-mata untuk meraih *mahabbatillah* dan *ridholloh*, sebagai bentuk pertanggungjawaban sosial.

Pembacaan terhadap khazanah pemikiran bangsa tersebut menunjukkan bahwa pada dasarnya konsep *student centered learning* bukanlah 'barang import'. Namun, telah menjadi tradisi pendidikan di tanah air bahkan sejak sebelum konsep tersebut dikembangkan di Barat. Bahwa Ki Hajar juga pernah menghirup tradisi pendidikan Barat di era kolonial, tidaklah menghapus kenyataan bahwa akar konsep pendidikan SCL adalah budaya lokal Indonesia.

Dari elaborasi tersebut dapat dikatakan bahwa konsep budaya lokal tidak dengan

sendirinya memiliki hubungan diametral dengan cita-cita menjadikan institusi pendidikan berkelas dunia. Bahkan saling mendukung dan memperkuat. Sebab dalam budaya lokal ditemukan dua makna penting, yakni substansi akademik dan atmosfer akademik. Tradisi riset yang kuat akan memberikan instrumen untuk melakukan *invention* terhadap substansi dan makna budaya lokal dalam konteks globalisasi.

Meskipun demikian, jika kita mengacu konsep budaya lokal sebagaimana dikutip di atas, maka pemaknaan budaya lokal lebih merupakan pemaknaan pasif, yakni budaya sebagai sebuah warisan hidup yang berusia panjang. Pemaknaan ini akan menyulitkan kita mengembangkan konsep pendidikan berbasis budaya. Pemaknaan ini memiliki peluang besar terjebak dalam tradisionalisme. Serba tradisi. Takut inovasi. Tradisi dipandang sebagai isme, bukan sebagai tradisionalitas yang selalu berkembang sesuai pergeseran zaman yang terjadi. Padahal tradisi selalu membuka dimaknai ulang, direinterpretasi, bahkan diekskusi. Bukankah dalam kaidah ditegaskan kesetimbangan antara *muhafadhoh* dan *akhdu*?

Karena itu dibutuhkan transformasi pemaknaan budaya lokal dari tradisionalisme ke tradisionalitas, dari romantisme historis menjadi aktualitas historis, dari kegelisahan psikologis dan ontologis ke rasionalitas dan spirit zaman, dari frasa "budaya lokal" menjadi strategi kebudayaan lokal. Ignas Kleden (1987:3-8) memahami bahwa inti strategi kebudayaan adalah berpikir dengan cara pembalikan. Strategi kebudayaan berarti menegaskan kita sebagai agen kebudayaan, yang mengarahkan, mengembangkan, menciptakan (kreatif), bukan semata sebagai penerima warisan kebudayaan (normatif). Strategi kebudayaan berarti menegaskan apa yang *dapat* dilakukan, dan bukan semata apa yang *harus* dilakukan.

Yang pertama berarti membuka ruang kreatifitas, inovasi, *ijad*, nan luas, yang kedua, selalu dikendalikan oleh norma-

norma budaya yang kadang sudah membeku. Strategi kebudayaan berarti menciptakan transformasi kebudayaan, dalam arti transformasi pengetahuan, tingkah laku yang tidak terbebaskan, pikiran yang leluasa, dan kesanggupan untuk menerobos horizon yang diciptakan oleh situasi aktual masa kini.

Strategi kebudayaan berarti mempersepsikan kebudayaan bukan semata sebagai teori nilai, namun juga sebagai teori sosial. Sebagai teori nilai, kebudayaan menjelaskan fenomena sosial secara moralistik, hitam putih, boleh-tidak, sedangkan sebagai teori sosial, kebudayaan akan melihat akar masalahnya yang seringkali berada dalam dataran sosial dan ekonomi. Strategi kebudayaan berarti menyeimbangkan pemahaman estetis dan progresif tentang kebudayaan.

Untuk mendorong strategi kebudayaan tersebut, menurutnya, dibutuhkan tiga hal utama. *Pertama*, dibutuhkan pemahaman dan pemikiran kebudayaan secara holistik, bukannya sektoral. *Kedua*, gerak strategi kebudayaan dan gerakan sosial harus berjalan seiring, tidak boleh berjalan sendiri-sendiri. *Ketiga*, kesadaran bahwa perubahan kebudayaan dan sosial yang saat ini terjadi adalah perubahan besar-besaran, baik dalam *magnitude* maupun dalam intensitasnya, terjadi di segala tingkatan, termasuk basis materialnya.

Proses pendidikan baik di institusi pesantren maupun lainnya semestinya diletakkan dalam kerangka tersebut, agar tidak terjebak sebagai agen skrup-skrup pembangunan semata, apalagi agen koruptif, mesin akumulasi modal, namun melahirkan agen-agen yang mampu melampaui *structure* realitas yang membingkainya. Pendidikan seperti inilah yang dapat diharapkan menghasilkan lulusan berkarakter ulul-albab, sosok insan yang memiliki keyakinan dan optimisme transendental, berfikir kritis-dialektis, bertindak transformatif, dan berakhlakul karimah. **(Muhammad mustafied)**

Pendidikan sebagai Proses Humanisasi

Oleh: Al-Ustadz Adib Bisri Chattani¹

Staf Pengajar Pesantren Roudhotul Tholuth, Rembang, sekarang kuliah di Yogya, alumnus di IPNU DIY dan sempat nyantri ngabong di Malang



إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَرَمَ الْأَخْلَاقِ

Menyudahi...
santiawali sedang mendengarkan pelajaran
dengan seksama

Kenapa pendidikan kritis?

Pendidikan kritis seringkali menjadi pilihan utama saat harus melakukan proses humanisasi via pendidikan, dengan asumsi (a) dehumanisasi terjadi karena adanya proses industrialisasi sebagai bagian dari kapitalisme, (b) pernah diterbitkannya sebuah tulisan di Jerman (1937) berjudul teori tradisional dan teori kritis sehingga sesuatu yang tradisional 'dianggap' bisa dilawan dengan kekritisannya, (c) madzhab Frankfurt yang menjadi peletak dasar teori kritis memposisikan diri sebagai lawan keras bagi kapitalisme, (d) banyak diantara teoritikus Madzhab Frankfurt adalah 'orang pinggiran' yang menjadi korban dari kekuasaan.

Teori Kritis yang mendasari munculnya

istilah pendidikan kritis sebagaimana dimaksud di atas memiliki maksud tujuan menciptakan 'teori dengan maksud praktis'. Pendidikan dalam perspektif teori ini dimaksudkan supaya menjadi proses refleksi dalam aksi (praksis) terhadap seluruh tatanan dan relasi sosial dari sistem dan struktur sosial termasuk agenda-agendanya untuk mengembangkan ketidakadilan dan ketidaksetaraan.

Kenapa Humanisasi?

Humanisasi atau proses memanusiakan manusia adalah gagasan kuno yang telah hidup dan diperbincangkan selama keberadaan manusia di muka bumi. Sejarah telah menceritakan banyak kisah tentang humanisasi

baik keberhasilan maupun kegagalannya di setiap jaman. Setiap jaman melahirkan tokoh-tokoh antagonis yang melakukan dehumanisasi dan tokoh-tokoh protagonis yang berjuang untuk humanisasi. Setiap jaman juga memproduksi elan-elan yang berujung kepada dramatisasi perjuangan menegakkan kemanusiaan di telinga orang-orang yang hidup setelahnya.

Elan-elan dan kisah-kisah ini sedikit demi sedikit dilupakan sehingga muncullah kembali tokoh-tokoh antagonis berbagai rupa melakukan dehumanisasi dengan berbagai alasan yang kelihatan 'baru'. Serta merta muncul kembali pahlawan-pahlawan baru melakukan humanisasi dengan elan-elan dan metode-metode 'baru'. Sejarah mengulang dirinya sendiri.

Kapan Humanisasi Perlu?

Dehumanisasi selalu terjadi dengan ditandai oleh menipisnya pembeda antara manusia dan selain manusia yakni akal. Manusia lebih menggunakan nalurnya. Manusia tidak lagi berpikir. Saat itulah penting untuk dilakukan humanisasi yakni memanusiakan manusia.

Bagaimana Humanisasi Dilakukan?

Proses humanisasi di dalam sejarah akan selalu berhasil apabila manusia meletakkan dirinya sesuai dengan kodratnya yakni, (1) Sebagai ciptaan, dan (2) Sebagai bagian dari manusia-manusia yang lain.

Sebagai ciptaan, manusia memiliki hak dan kewajiban dari penciptanya. Kewajiban manusia adalah bertindak sebagai hamba bagi penciptanya. Hak-nya adalah menjadi khalifah Allah di muka bumi yakni berhak untuk melaksanakan (memerintah) kebaikan dan mencegah keburukan. Sebagai bagian dari manusia-manusia yang lain, manusia memiliki hak dan kewajiban menjadi bagian dari pergaulan kemanusiaan untuk melaksanakan kewajiban utamanya sebagai ciptaan.

Apa Makna Pendidikan dalam Proses Tersebut?

Pendidikan adalah proses untuk mengasah

keutamaan manusia yakni akal. Pendidikan dengan demikian memiliki makna ganda yakni tarbiyah dan ta'lim. Tarbiyah dilaksanakan untuk mengembangkan kebaikan-kebaikan dalam diri manusia dan meminimalisir efek negatif keberadaan manusia. Ta'lim dilaksanakan untuk mentransfer pengetahuan-pengetahuan. Kedua hal ini dilakukan beriringan dan berimbang sesuai dengan teori akal menurut S. Ali bahwa akal ada dua yakni akal mathbu' dan akal masmu'. Akal mathbu' diasah dengan tarbiyah. Akal masmu' diasah dengan ta'lim.

Tarbiyah dan ta'lim secara bersama-sama melatih kepekaan akal untuk (1) melindungi agama, (2) melindungi jiwa dan keselamatan fisik, (3) melindungi kelangsungan keturunan, (4) melindungi akal fikiran dan (5) melindungi harta benda.

Pendidikan dan Realitas Sosial

Berhadapan dengan realitas sosial yang berkembang kegiatan pendidikan harus berpegang kepada beberapa pokok-pokok yakni: Menjaga hal-hal lama yang baik dan mengambil hal-hal baru yang lebih baik; Hal yang tidak bisa diraih semua, tidak ditinggalkan kesemuanya; Hal yang menjadikan kewajiban tidak sempurna kecuali dengan keberadaan hal tersebut maka hal tersebut menjadi wajib; Toleran; Keseimbangan; Moderat, dan; Adil

Itulah Pendidikan Pancasila

Sebab filosofi dasar model pendidikan tersebut adalah Pancasila dan Pancasila merupakan rumusan ringkas dari dasar filosofi kebudayaan Bangsa Indonesia. Oleh karenanya sudah sepantasnya model pendidikan yang terumuskan dari tradisi bangsa Indonesia seperti di atas yang dilandasi pengertian tentang filosofi Pancasila disebut Pendidikan Pancasila. *Wahuwa a'lam bishowwab[]*



PERAN PESANTREN DALAM MEMANDIRIKAN SANTRI ANAK-ANAK

Oleh: Budi Ariyanto

*Salah seorang Pesantren Abadiah Nusantara Mlangi Yogyakarta,
sekarang menerangi studi di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta*

Beberapa santriwati
berangkat menuju sekolah

Bagi masyarakat Indonesia Pesantren bukanlah lembaga baru, sebab keberadaan Pesantren sudah berusia ratusan tahun, bahkan jauh sebelum negara Indonesia berdiri [2]. Pesantren disebut sebagai kampung peradaban. Gejalanya mulai terasa sejak beberapa alumninya mampu menjadi pionir intelektual di Tanah Air. Dengan kesederhanaannya, pesantren justru menyimpan potensi besar untuk melakukan transformasi peradaban Islam yang lebih kosmopolit. Caranya bisa melalui jalur dunia politik, bisnis, pendidikan, apalagi dunia dakwah. Melalui dunia pendidikan Pesantren menjadi wadah anak-anak bangsa untuk menuntut ilmu, kemudian mengamalkan ilmunya pada masyarakat. Ditangan merekalah terletak nasib transformasi sosial karena mereka

merupakan simbol dari kekuatan kultural yang akan melesat ke masa depan[3]. Meskipun sejarah pendidikan pesantren tercatat sudah sangat lama namun keberadaannya tidak termakan usia. Pesantren terus menunjukkan kontribusi, eksistensi, dan kiprahnya dalam mewarnai dunia pendidikan Indonesia. Sampai saat ini Pesantren masih menjadi salah satu lembaga pendidikan preferensi bagi banyak orangtua. Lingkungan Pesantren masih dipercaya sebagai lingkungan pedagogis yang kondusif dan bisa menjaga anak-anak mereka dari pergaulan yang tidak sehat. Wajar saja, mengingat era bebas informasi dan komunikasi global semakin mengkhawatirkan bagi orangtua yang merasa tidak mampu mendidik anaknya sendiri akibat minim pendidikannya atau sebab

keterbatasan waktunya. Faktor lingkungan masih dipercaya menjadi salah satu penyebab perubahan perilaku anak. Sesuai penjelasan Blocher (1974) bahwa pada esensinya lingkungan belajar merupakan suatu konteks fisik, sosial, dan psikologis yang dalam konteks tersebut anak belajar dan memperoleh perilaku baru [4].

Kepercayaan sosial tersebut menjadikan Pesantren cenderung bersikap adaptif, Ia membuka kesempatan bagi santri-santri usia anak-anak yang ingin *mondok* [5]. Di Pesantren perlakuan terhadap santri anak-anak ini pun sama layaknya santri remaja dan lainnya. Mereka sudah dilatih hidup mandiri tanpa didampingi kedua orangtuanya. Keadaan ini tentu saja

spiritual [6]. Atas dasar tersebut, semakin menegaskan bahwa peran Pesantren untuk dapat menyiapkan lingkungan edukatif dan proporsional bukanlah persoalan yang sederhana. Pesantren diharapkan mampu memenuhi kebutuhan santri usia dini dalam proses pengembangan potensi dirinya yang secara kontak fisik sudah terbatas pertemuannya dengan orangtuanya.

Seperti diketahui, orangtua memiliki peranan pertama dan utama bagi anak-anaknya selama mereka belum dewasa [7]. Muh. Anis menambahkan bahwa orangtua adalah orang yang paling bertanggung jawab dalam mekanisme kerja dalam institusi keluarga untuk menciptakan kenyamanan keluarga dan pemenuhan kebutuhan anak-

anaknya, baik fisik maupun psikis [8]. Sementara Zakiyah Daradjat melihat bahwa adanya keterbatasan kemampuan orangtua maka perlu bantuan dari orang lain yang mampu dan mau membantu orangtua dalam pendidikan anak-

“Lingkungan Pesantren masih dipercaya sebagai lingkungan pedagogis yang kondusif dan bisa menjaga anak-anak mereka dari pergaulan yang tidak sehat”

mengharuskan Pesantren untuk bisa menyiapkan lingkungan yang kondusif sesuai dengan kebutuhan santri tersebut. Seperti diketahui, santri usia dini dan anak-anak tengah berada pada masa peka. Jika masa ini terlewatkan karena tidak ada perhatian, maka akan sangat merugikan baik bagi santri, orang tua, maupun Pesantren.

Wahyudin dan Agustin menjelaskan bahwa masa peka adalah masa terjadinya kematangan fungsi fisik dan psikis yang siap merespon stimulasi dari lingkungan. Masa ini merupakan masa peletak dasar pertama untuk mengembangkan kemampuan kognitif, psikomotorik, bahasa, sosio-emosional, dan

anaknya terutama dalam pengajaran berbagai ilmu dan keterampilan yang selalu berkembang dan dituntut pengembangannya bagi manusia [9]. Tentu saja “Orang lain” pada konteks ini adalah Pesantren.

Sampai di sini, semakin jelas akan fungsi, peranan, tantangan serta tanggung jawab Pesantren. Ia menjadi lembaga pendidikan yang menggantikan peran orangtua santri dalam memenuhi berbagai kebutuhannya, baik fisik maupun kebutuhan psikisnya. Di antaranya adalah bagaimana menyiapkan metode pembelajarannya yang berbeda dengan santri dewasa yakni mereka belajar seraya bermain. Karenanya, bagi mereka,



keberadaan teman sebaya adalah penting untuk memenuhi kebutuhan psiko-sosialnya. Salah satu hal yang membedakan antara kebutuhan santri usia dini dan anak-anak dengan santri dewasa adalah keberadaan sosok pengasuh sebagai pengganti peran orang tua (pedagogis) bagi santri.

Seperti telah dikupas selintas di atas, santri usia dini dan anak-anak dihadapkan pada kondisi sosial dan lingkungan yang berbeda di Pesantren dibanding dengan lingkungan rumah. Pesantren memiliki kurikulum dan desain pembelajaran yang berbeda dengan apa yang selama ini di jalankan oleh orang tua. Di Pesantren rutinitas kegiatan santri tersistem dengan rapi, sementara di rumah tidak.

Konsekuensinya waktu bermain santri usia dini dan anak-anak menjadi terjadwal dan relatif terbatas dibandingkan saat mereka di rumah.

Pesantren dalam prosesnya mengajarkan

banyak pendidikan nilai, salah satunya membangun terbentuknya nilai kemandirian pada santri. Hal itu dilakukan secara sengaja melalui berbagai aktifitas dan kegiatan harian dan mingguan santri. Seperti contoh, santri usia dini dan anak-anak disertakan dalam organisasi kamar yang salah satu fungsinya adalah untuk menjalankan piket harian seperti menyapu halaman, membersihkan aula atau membuang sampah. Selain itu, dengan desain pembelajarannya, santri usia dini dan anak-anak menjadi terbiasa melakukan sendiri aktifitas-aktifitas berikut; mandi, ganti baju, mengambil jatah makan, mencuci kotak makan, berangkat dan pulang sekolah, me-laundry pakaian mereka, mencuci sepatu, mengambil air wudlu sebelum mengaji atau solat lima waktu, menjadwal pelajaran sekolah, buang air kecil dan besar, sampai tidur. Kegiatan-kegiatan tersebut dilakukan secara rutin oleh santri usia dini dan anak-anak di mana jarang



ditemui pada anak seusia mereka yang tinggal dirumah.

Sementara, dalam konteks pergaulan sosialnya, melalui sistem yang sudah terbentuk tersebut, santri usia dini dan anak-anak tidak dapat “seenaknya” memakai waktunya untuk membangun interaksi sosial dengan santri lain atau anak sebayanya di sekitar lingkungan Pesantren. Dalam hal ini, banyak sedikitnya jumlah santri yang sebaya berpengaruh besar dalam interaksi tersebut. Jika minim, maka santri anak-anak secara alamiah akan membangun interaksi sosial ke santri yang usianya berbeda (jauh).

Interaksi sosial, sebagaimana kita ketahui merupakan bagian pokok dalam proses perkembangan anak. Desain interaksi sosial di pesantren tentu saja akan membentuk karakteristik santri usia dini dan anak-anak dengan kemampuan kognitif dan sosial-emosional yang berbeda-beda. Dan yang lebih penting disini apakah pengaruh interaksi sosial sangat signifikan terhadap

pembangunan nilai kemandirian santri usia dini dan anak-anak. Seberapa penting hal tersebut sehingga dapat menjadi bahan evaluasi bagi pesantren untuk memenuhi kebutuhan tersebut atau merumuskan desain pembelajarannya dengan serius.

Alasan lain mengapa peran interaksi sosial perlu di perhatikan dalam lingkungan Pesantren karena santri usia dini memiliki sifat imitasi. Mereka disebut sebagai imitator sejati. Karenanya, apa yang di perolehnya lewat interaksi sosial dimana ia tinggal menjadi suatu model baginya untuk melakukan hal yang sama. Santri usia dini bukan orang dewasa, sehingga “tawaran” model yang ada disekitarnya menjadi pilihan dan sulit bagi mereka untuk selektif dalam memilihnya. Jadi, seberapa “sehat” nilai yang tersaji dalam interaksi sosial ditengah santri usia dini sangat menentukan kepribadian santri.

Pada titik ini, peran teman sebaya serta semua orang yang berada di sekitar santri

usia dini dan anak-anak sama pentingnya. Tentu saja, jika peran keduanya berjalan sesuai dengan kapasitas masing-masing. Jika tidak, maka bukan dampak positif sebab pergaulan sosial tersebut yang didapat, malahan sebaliknya. Efek negatif bisa menjadi ancaman serius dalam interaksi sosial ini. Interaksi negatif antar teman sebaya seperti halnya interaksi dengan anak yang memiliki latar belakang pola asuh negatif, katakan saja dengan anak yang terbiasa diperlakukan keras dalam pendidikan keluarganya, anak tersebut tidak pernah diberi kesempatan menjelaskan perbuatannya, di sisi lain orang tuanya suka main pukul, maka pada saatnya ia akan cenderung melakukan hal yang sama kepada teman sebayanya.

Sementara, persoalan interaksi negatif santri usia dini dan anak-anak dengan orang dewasa atau teman berusia di atasnya juga sangat rentan terjadi. Sikap negatif mereka yang di lakukan berulang-ulang dihadapan santri usia dini dan anak-anak tanpa sepengetahuan pengasuh pesantren secara tidak disadari tengah terbangun dalam pola pikir santri bersangkutan dan pada saatnya ia akan menirukan perilaku tersebut. Karena selain guru, model yang sangat mungkin ditiru oleh santri usia dini dan anak-anak adalah teman disekitarnya termasuk orang dewasa tersebut. Sehingga bisa jadi santri usia dini dan anak-anak yang datang dari latar belakang keluarga kaya tapi orang tuanya kurang perhatian dalam mendidik anaknya dirumah, seperti anak tidak pernah diperkenalkan bagaimana menyiram bunga, membersihkan lantai atau mencuci piring makannya sendiri, akan mendapati anaknya setelah mondok mempunyai perilaku sebaliknya. Begitu juga konteks dari latar belakang keluarga yang sebaliknya. Sehingga peran teman dalam interaksi sosial santri usia dini dan anak-anak perlu diperhatikan dan diperhitungkan oleh pengasuh pesantren.

Pengasuh yang berkualitas adalah elemen paling krusial dalam pusat penitipan anak.

Santri usia dini bukan orang dewasa, sehingga "tawaran" model yang ada disekitarnya menjadi pilihan dan sulit bagi mereka untuk selektif dalam memilihnya. Jadi, seberapa "sehat" nilai yang tersaji dalam interaksi sosial ditengah santri usia dini sangat menentukan kepribadian santri.

Sebab, mengasah interaksi dengan orang dewasa yang responsif amat penting bagi perkembangan awal kognitif, bahasa, dan psikososial si anak [10]. Atas dasar ini, pengasuh baik kyai, ustadz atau ustadzah memiliki pekerjaan besar.

Bagaimana mereka dapat menyelenggarakan pendidikan dan kehidupan bagi santri usia dini dan anak-anak agar mereka tercukupi kebutuhan spiritual-ruhaniah, sosial, fisik maupun psikisnya merupakan kunci keberhasilan proses pendidikan. Bagaimana pengasuh mendesain lingkungan belajar santrinya sedemikian rupa agar potensi besar yang dibawanya menjadi berkembang sesuai tahapan perkembangan secara optimal juga menjadi tugas besar.

Strategi untuk membatasi dampak dari interaksi negatif tersebut kiranya perlu disiapkan oleh pengasuh sebaik dan sedini mungkin, Jika pengasuh tidak ingin "kecolongan" terhadap ketercapaian perkembangan santrinya yang tidak sesuai

Esai Lepas

harapan. Sebutlah perkembangan moral anak yang menyimpang. Hal tersebut sangat mungkin terjadi apabila pengasuh merasa sudah cukup memberikan materi agama Islam tentang apa itu akhlak atau memberikan sebuah peraturan pesantren dalam proses mengaji saja tanpa dibarengi dengan monitoring terhadap perkembangan perilaku santri usia dini dan anak-anak di lapangan [11]. Karena bisa jadi santri usia dini dan anak-anak tidak melakukan ajaran ustadznya sebab ia kurang paham mengenai materi yang diajarkan tersebut atau juga karena ia lebih terpengaruh oleh perilaku sosial disekitarnya yang tidak sesuai dengan cita-cita pesantren, dan bahkan jauh sampai menyimpang.

Jika berbagai persyaratan lingkungan kondusif di atas bisa diwujudkan, maka Pesantren akan menjadi ruang tumbuh kembang dan arena tarbiyyah anak usia dini dan anak-anak yang jauh lebih menjanjikan bagi masa depan generasi bangsa dan negara ketimbang lembag-lembaga penitipan anak, tempat bermain, yang saat ini menjamur bak cendawan, namun rerata dipertautkan oleh satu benang merah: orientasi bisnis yang begitu kuat.

Catatan Akhir

- 2) Amin Haedari, *Masa Depan Pesantren dalam Tantangan Modernitas dan Tantangan Kompleksitas Global*, (Jakarta : IRD Press, 2006), hlm. 14.
- 3) Hasbi Indra, *Pesantren dan Transformasi Sosial*, (Jakarta: Penamadani, 2003), hlm. xvii – xx.
- 4) Rita Mariyana dkk., *Pengelolaan Lingkungan Belajar*, cet.2, (Jakarta: Kencana, 2010), hlm. 17.
- 5) Istilah *mondok*, adalah sebutan bagi santri mukim, yakni santri yang berasal dari daerah jauh dan menetap di pondok pesantren. Secara umum kategorisasi santri ada dua; mukim dan kalong, adapun yang kedua tersebut adalah sebutan bagi santri yang berasal dari daerah sekitar pesantren dan biasanya mereka tidak menetap dalam pesantren. Mereka pulang kerumah masing-masing setiap selesai mengikuti suatu pelajaran. Lihat ;Yasmadi, *Modernisasi Pesantren: Kritika Nurcholish Madjid terhadap Pendidikan Islam Tradisional* (Jakarta: Ciputat Press, 2002), hlm. 65.
- 6) Uyu Wahyudin dan Mubiar Agustin, *Penilaian Perkembangan Anak Usia Dini: Panduan untuk Guru, Tutor dan Fasilitator dan Pengelola Pendidikan Anak Usia Dini* (Bandung : Refika Aditama, 2011), hlm. 6.

- 7) Abdullah Idi, *Sosiologi Pendidikan: Individu, Masyarakat dan Pendidikan*, (Jakarta: Rajawali Perss, 2011), hlm 91.
- 8) Muh. Anis, *Sukses Mendidik Anak Perspektif Al-Quran dan Hadis*, (Yogyakarta: Pustaka Insan Madani, 2009), hlm. 103.
- 9) Zakiyah Daradjat, *Pendidikan Islam dalam Keluarga dan Sekolah*, (Jakarta: YPI Ruhama, 1996), hlm. 53.
- 10) Diane E. Papalia *et.al.*, *Human Development (Psikologi perkembangan)*, Ed.9, Cet.1 terj. A.K. Anwar, (Jakarta: Kencana, 2008), hlm. 297.
- 11) Pola pendidikan semacam ini dalam dunia pendidikan Islam memperoleh banyak kritik, Muchtar Buchori menilai bahwa pendidikan agama Islam di sekolah telah mengalami kegagalan, karena praktik pendidikannya menekankan aspek kognitif dalam menumbuhkan kesadaran beragama, belum menyentuh aspek afektif dan konatif-volitif, yakni kemauan dan kesadaran untuk mengamalkan nilai-nilai ajaran Islam, sementara Harun Nasution menganggap bahwa pendidikan agama Islam banyak dipengaruhi trend Barat, yang lebih mengutamakan pengajaran dari pada pendidikan moral. Dan Amin Abdullah menyatakan bahwa pendidikan agama Islam lebih berorientasi pada *to know* dan *to do* dari pada *to be* dan *to life together*. Lihat; Diane E. Papalia *et.al.*, *Human Development (Psikologi perkembangan)*, Ed.9, Cet.1 terj. A.K. Anwar, (Jakarta: Kencana, 2008), hlm. 297.

Maraji'

- Anis, Muh. (2009). *Sukses Mendidik Anak Perspektif Al-Quran dan Hadis*.hlm. 103. Yogyakarta: Pustaka Insan Madani.
- Daradjat, Zakiyah. (1996) *Pendidikan Islam dalam Keluarga dan Sekolah*. hlm. 53. Jakarta: YPI Ruhama.
- Haedari, Amin .(2006). *Masa Depan Pesantren dalam Tantangan Modernitas dan Tantangan Kompleksitas Global*.hlm. 14. Jakarta : IRD Press.
- Idi, Abdullah. (2011). *Sosiologi Pendidikan: Individu, Masyarakat dan Pendidikan*. hlm 91. Jakarta: Rajawali Press.
- Indra, Hasbi .(2003) *Pesantren dan Transformasi Sosial*. hlm. xvii – xx. Jakarta : Penamadani.
- Mariyana, dkk. (2010). *Pengelolaan Lingkungan Belajar*. hlm. 17 cet.2. Jakarta: Kencana.
- Papalia, D.E. *et.al.* (2008). *Human Development (Psikologi perkembangan)*. Ed.9. Cet.1 terj. A.K. Anwar.hlm. 297. Jakarta: Kencana.
- Yasmadi. (2002). *Modernisasi Pesantren: Kritika Nurcholish Madjid terhadap Pendidikan Islam Tradisional*.hlm. 65. Jakarta: Ciputat Press.
- Wahyudin, Uyu dan Agustin, Mubiar. (2011). *Penilaian Perkembangan Anak Usia Dini: Panduan untuk Guru, Tutor dan Fasilitator dan Pengelola Pendidikan Anak Usia Dini*.hlm. 6. Bandung : Refika Aditama.

RELASI AGAMA-FILSAFAT DALAM SEJARAH ISLAM KLASIK

Oleh: Muhammad Hilal

*Staf pengajar Pesantren Aswaja Nusantara Mlangi, sedang
kuliah di Jurusan Filsafat UGM Yogyakarta.*

Salah satu tema yang tidak mungkin dilewatkan dalam perbincangan filsafat Islam adalah relasi antara agama dan filsafat. Bisa dibilang, semua filsuf sepanjang sejarah Islam telah melibatkan diri dalam pembahasan dan menetapkan sikapnya masing-masing mengenai problem ini.

Sejak pertama kali filsafat sistematis di dunia Islam dimunculkan oleh Al-Kindi, sejak saat itu pula upaya mendudukkan filsafat satu meja dengan agama dimulai. Tokoh-tokoh setelahnya kemudian tampil dengan sikap, pendekatan, strategi, konteks, dan tujuan yang berbeda-beda.

Upaya ini pun tidak selalu berjalan mulus dan lancar. Para filsuf tidak melulu sepakat pada hubungan harmonis antara filsafat dan agama. Tema ini juga disikapi dengan penolakan, sebagian ada yang berupa reaksi terhadap pandangan sebelumnya, lalu muncul reaksi berikutnya membela pendirian semula. Begitu seterusnya dinamika itu berlangsung.

Tulisan ini tidak hendak merekam keseluruhan upaya yang telah dilakukan orang-orang Islam menyikapi hubungan antara filsafat dengan agama dalam sejarah Islam abad pertengahan. Di sini hanya akan

dipaparkan pandangan filsuf-filsuf Muslim besar saja.

Al-Kindi

Abû Yûsuf Ya'qûb ibn Ishâq Al-Kindi hidup pada masa yang menguntungkan, yakni pada masa kekhalifahan Al-Ma'mûn (w. 218 H.). Masa kekhalifahannya dikenal dengan masa yang sarat toleransi dan terjaminnya kebebasan berpikir. Namun, kondisi itu tidak berlangsung lama, sebab pada masa kekhalifahan selanjutnya, yaitu pada masa kekhalifahan Al-Mutawakkil Alâ-llâh (w. 237 H.), pemerintah melakukan pemihakan kembali terhadap mazhab pemikiran ahl as-sunnah dan memaksakannya kepada semua kalangan.

Dalam kondisi yang tidak aman itulah, Al-Kindi menjalani periode akhir masa hidupnya. Dia—dan orang lain dari kalangan pemikir bebas—mengalami rasa takut dan intimidasi dari pemerintah dan kelompok dominan. Bahkan, sesuai laporan Ibn Abî Ushaibi'ah, dia pernah mengalami siksaan hanya karena dianggap terlalu jauh mempelajari filsafat.

Di tengah suasana yang tak menyenangkan dan serba tak aman itu Al-



Kindi merumuskan harmonisasi antara agama dan filsafat agar dia bisa terbebas dari bayang-bayang penyiksaan. Hal ini menunjukkan bahwa upaya harmonisasi yang dilakukan oleh Al-Kindi tidak didorong oleh tuntutan epistemologis, melainkan lebih diwarnai oleh ancaman ideologis dari kelompok dominan, yakni para pendukung mazhab Ahl as-Sunnah yang mendapat sokongan dari pemerintah.

Upaya harmonisasi antara filsafat dan agama yang dilakukan oleh Al-Kindi bisa kita ketahui berkat laporan beberapa penulis biografi, di antaranya Ibn Nadim yang menyebutkan bahwa Al-Kindi memiliki sebuah risalah mengenai pembuktian filosofis mengenai adanya kenabian dan mengenai penolakan terhadap beberapa pandangan kaum ateis. Zahir ad-Din al-Bayhaqi juga menyebutkan, “di sebagian karya-karyanya, Al-Kindi telah mempertemukan prinsip-prinsip syariat dengan prinsip-prinsip rasio.”

Selain berkat laporan beberapa penulis semacam Ibn Abi Ushaibi'ah, Ibn Nadim dan Al-Bayhaqi di atas, baru-baru ini beberapa risalah karangan Al-Kindi sendiri berhasil ditemukan. Risalah-risalah baru itu

menambah informasi penting mengenai pemikiran Al-Kindi lebih jauh, bahkan ada di antaranya yang mampu menyumbangkan informasi tambahan terhadap sejarah filsafat Islam secara umum.

Dengan temuan literatur-literatur itu, kita pun bisa mengetahui bagaimana metode dan argumen Al-Kindi dalam melakukan harmonisasi antara filsafat dan agama. Dalam risalahnya yang dia persembahkan untuk khalifah Al-Mu'tashim billah, Al-Kindi menyebutkan bahwa filsafat dan agama bukanlah dua entitas yang berbeda. Keduanya adalah sama, sebab “di dalam pengetahuan mengenai hakikat segala sesuatu, terdapat pengetahuan tentang hakikat ketuhanan, terdapat pengetahuan tentang keesaan, pengetahuan tentang keutamaan, dan sejumlah pengetahuan tentang hal-hal berguna dan cara mendapatkannya.” Semua pengetahuan itu adalah sesuatu yang “disampaikan oleh semua rasul yang benar-benar diutus oleh Tuhan. Semua utusan yang benar menyampaikan pengakuan akan ketuhanan Allah yang Mahaesa serta menyampaikan keniscayaan hal-hal utama yang diperkenankan Tuhan....”

Namun, di dalam risalah lain Al-Kindi buru-buru menjelaskan pernyataan ini dan membedakan antara filsafat dengan wahyu. Menurutnya, perbedaan itu terletak dalam kenyataan bahwa filsafat adalah ilmu perolehan yang bisa didapat dengan dipelajari dan diupayakan manusia, sedangkan wahyu, yang menempati derajat lebih tinggi, diperoleh melalui pemberian dan pengalaman intuitif. Pengetahuan yang dimiliki oleh para utusan Tuhan, demikian Al-Kindi, mereka peroleh bukan melalui rekayasa pembelajaran matematika atau logika.

Jika dilihat sepintas kilas, terdapat inkonsistensi di dalam pemikiran Al-Kindi mengenai status agama dan filsafat ini. Pada awalnya, sebagaimana tertuang dalam risalah yang dia persembahkan untuk Al-Mu'tashim, dia menganggap bahwa agama dan filsafat adalah sesuatu yang padu, sama-sama menggarap ladang realitas (*haqiqah*), dengan metode pembuktian yang juga sama.

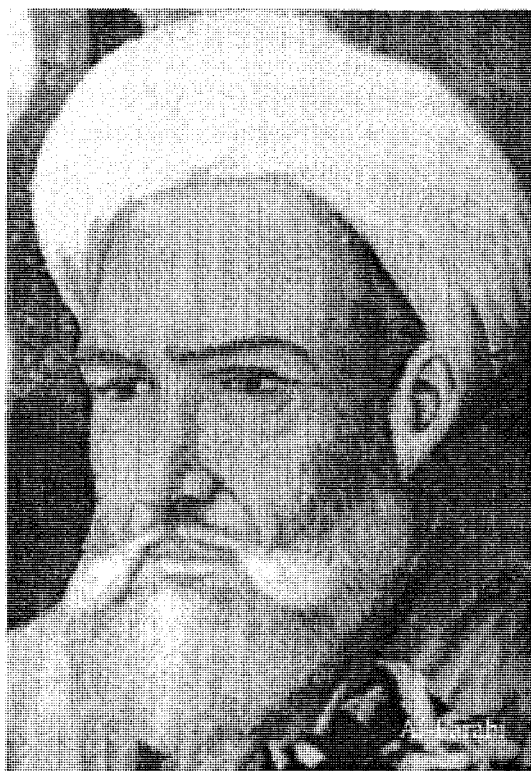
Pada tahap berikutnya, sebagaimana tertuang dalam risalah *Kammīyah Kutub Aristhathālīs*, Al-Kindī tiba-tiba mengubah pendiriannya dan menyatakan bahwa agama berbeda dari filsafat, sebab metode filsafat adalah analisis dan penalaran akal, sedangkan agama diperoleh melalui wahyu dan ilham.

Namun, jika diperhatikan lebih lanjut, sebenarnya perbedaan antara filsafat dan agama sebagaimana terdapat risalah kedua itu sama sekali tidak menunjukkan inkonsistensi dalam pemikiran Al-Kindī. Al-Kindī sebetulnya ingin mengatakan bahwa realitas yang disampaikan oleh filsafat dan agama adalah realitas yang sama, karena ia berasal dari satu sumber. Akan tetapi, metode untuk mencapai realitas itu ditempuh dengan dengan tahap-tahap dan langkah-langkah yang berbeda. Jika pada filsafat, metodenya adalah *burhān* (argumen demonstratif), sedang pada agama metodenya adalah pembersihan jiwa dan penyucian hati. Singkat kata, Al-Kindī menyatakan bahwa pada level ontologis, filsafat dan agama adalah satu jua, sedang pada level epistemologis, agama dan filsafat jelas berbeda adanya.

Satu hal yang menarik dari pemikiran filsafatnya adalah pandangannya tentang penciptaan alam. Al-Kindī mendukung gagasan *creatio ex nihilo* (penciptaan dari ketiadaan). Argumen yang dia bangun, sebagaimana tertuang dalam *Risālah fī Hudūd al-Asyā' wa Rusūmihā*, didasarkan pada kata *ibdā'* yang berarti "menciptakan dari ketiadaan." Argumen lain dia tulis dalam *Risalah fī Wahdaniyyatil-lāh wa Tanāhi jirm al-'ālam*. Di situ dia mengawalinya dari pembuktian bahwa *jirm* (massa) itu terbatas, sehingga oleh karena alam semesta itu isinya massa semua maka bisa disimpulkan bahwa alam itu sendiri terbatas dan tercipta dari ketiadaan.

Al-Fārābī

Abū Nashr al-Fārābī (w. 339 H./950 M.) adalah filsuf yang dikenal dengan gelar Sang Guru Kedua karena jasanya mengomentari filsafat Aristoteles, yang di dunia Arab digerali Sang Guru Pertama, dan Plato



sehingga ilmu ini bisa diceraup oleh kalangan yang lebih luas.

Perjalanan intelektual Al-Fārābī bermula dari Damaskus, di mana dikabarkan bahwa dia mulai menceraup buku-buku filsafat. Kemudian, dia berpindah ke Baghdad dan di situ dia bertemu dengan Mattā dan Yuhannā, belajar logika. Selanjutnya, dia ke Mesir dan berakhir di Aleppo, tempat di mana dia meninggal.

Berbeda dengan Al-Kindī, Al-Fārābī menikmati lingkup kehidupan yang menjamin kebebasan berfikir. Dia tidak terganggu dengan ancaman dan tekanan pihak manapun. Hal ini bisa dilihat dari beberapa laporan para penulis biografinya dan dari tulisan-tulisannya yang cukup konsisten di jalan filsafat. Dengan kondisi ini pula Al-Fārābī berupaya mendamaikan antara filsafat dan agama dengan lebih berani.

Menurut Al-Fārābī, realitas (*haqīqah*) itu satu meskipun diungkapkan dengan cara yang berbeda-beda. Dengan prinsip ini, dia mengupayakan menemukan titik temu antara Aristoteles dengan Plato—sebuah upaya yang saat itu dianggap mustahil—dan

Esai Lepas

menuangkannya dalam sebuah buku, *Al-Jam' bain ra'yay al-Hakîmayn*. Dengan prinsip yang sama, Al-Fârâbî juga berusaha menemukan titik temu antara kebenaran akal yang dicapai melalui proses berfilsafat dan kebenaran wahyu yang dibawa oleh para Nabi atau, singkatnya, antara filsafat dan agama.

Untuk itu, Al-Fârâbî menempuh tiga garis pemikiran yang membentangkan jalan baginya untuk mencapai tujuannya tersebut. Ketiga pemikirannya ini kemudian mempengaruhi para filsuf sesudahnya dalam proses upaya pendamaian. Jadi, bisa dibilang, Al-Fârâbî telah meletakkan dasar pemikiran bagi upaya ini.

Petama, pandangan mengenai Tuhan sebagaimana digambarkan oleh Aristoteles dan

pandangan itu dipersatukan secara harmonis?

Al-Fârâbî menawarkan solusi sebagai berikut: Tuhan adalah dzat yang esa, ada secara niscaya. Dia bebas dari segala kekurangan dan kelemahan. Oleh karena materi adalah sebetulnya kelemahan, maka Dia pasti bukanlah sebetulnya materi. Esensi-Nya jelas dengan sendirinya bagi segala hal selain diri-Nya, tidak tersusun dalam bentuk susunan apapun. Singkatnya, Dia adalah dzat yang esa.

Oleh sebab bukan materi, Tuhan musti berupa Akal Aktual yang melulu berpikir tentang diri-Nya. Para filsuf beranggapan bahwa semakin sesuatu itu terlepas dari materi, semakin ciri-cirinya menjadi seperti akal. Akal adalah sesuatu yang murni

abstrak, yang lepas dari ciri-ciri material dan konkret.

Jadi, Tuhan berupa Akal Aktual yang melulu berpikir tentang dirinya. Oleh karena itu, Akal (*al-'aql*), Yang Berpikir (*al-'âqil*) dan Yang

Al-Fârâbî menawarkan solusi sebagai berikut: Tuhan adalah dzat yang esa, ada secara niscaya. Dia bebas dari segala kekurangan dan kelemahan. Oleh karena materi adalah sebetulnya kelemahan, maka Dia pasti bukanlah sebetulnya materi. Esensi-Nya jelas dengan sendirinya bagi segala hal selain diri-Nya, tidak tersusun dalam bentuk susunan apapun. Singkatnya, Dia adalah dzat yang esa.

disampaikan dalam agama Islam. Tema ini menjadi perhatian utama Al-Fârâbî, sebab kedua pandangan itu sangatlah berbeda, saking berbedanya sehingga mempertemukan keduanya dalam satu pemahaman yang harmonis terasa tidak mungkin.

Dalam pandangan Aristoteles Tuhan adalah sesuatu yang impersonal, dan dia menunjuk-Nya dengan ungkapan "Penggerak Pertama yang Tak-Digerakkan." Neo-Platonisme menggambarkan Tuhan sebagai "Yang Satu" yang juga impersonal. Kedua pandangan ini amatlah jauh dari ajaran Islam yang menggambarkan Tuhan sebagai pencipta segala sesuatu; segala sesuatu tak akan berujud tanpa perintah-Nya, takkan bertahan tanpa pemeliharaan-Nya; dia tahu segala sesuatu, besar maupun kecil, sedetil-detilnya; tak ada perantara antara Dia dan setiap makhluk-Nya. Bagaimana semua

Dipikirkan (*al-ma'qûl*) adalah entitas yang sama. Semua itu adalah Tuhan itu sendiri. Dengan penalaran yang sama, dan dikaitkan dengan aspek pengetahuan Tuhan, bisa dikatakan: pengetahuan (*al-'ilm*), Yang Mengetahui (*al-'âlim*) dan Yang Diketahui (*al-ma'lûm*) adalah Tuhan itu sendiri, adalah dzat-Nya.

Oleh karena pengertian Tuhan yang demikian, maka segala sesuatu yang berasal dari diri-Nya, yakni segala ciptaan-Nya, muncul dalam proses yang tidak langsung. Proses penciptaan itu bukanlah sesuatu yang muncul dari ketiadaan (*creatio ex nihilo*), sebab segala sesuatu sudah masuk dalam pengertian Tuhan (kesatuan '*aql*, '*âqil* dan '*ma'qûl*). Penciptaan itu berlangsung dalam proses yang kemudian dikenal luas sebagai "Sepuluh Akal", yang satu beremansi kepada yang lain.

Demikianlah pandangan ketuhanan Al-Fârâbî. Dia berusaha mendamaikan pandangan Islam dengan pandangan Aristoteles dan Neoplatonisme yang sebelumnya dipandang tidak mungkin. Menurut Al-Fârâbî, titik temu antara keduanya yang memungkinkan dilakukan pendamaian itu adalah sifat keagungan dan kesempurnaan-Nya. Islam dan filsafat sama-sama sepakat mengenai ketidakmungkinan sifat lemah atau kurang bagi Tuhan.

Kedua, pandangannya tentang kenabian. Semua penalaran yang dilakukan oleh Al-Fârâbî untuk membuktikan dan membicarakan kenabian adalah salah satu upayanya untuk mendamaikan antara filsafat dengan agama.

Bagi Al-Fârâbî, kenabian bukanlah sesuatu yang metafisis, tidak pula bersifat paranormal (*khâriq li al-'âdah*). Fenomena kenabian sebetulnya bisa dijelaskan dengan ilmu fisika biasa (pada masa Al-Fârâbî, psikologi masih menjadi bagian ilmu fisika).

Seorang Nabi itu bukanlah siapa-siapa selain manusia biasa yang memiliki daya (*quwwah, faculty*) imajinatif yang mencapai taraf sempurna. Daya imajinatifnya bekerja secara penuh, sehingga dia bisa mendapat sesuatu yang disebut *al-'aql al-munfa'il* (akal pasif), lalu bisa mencapai *al-'aql al-mustafâd* (akal perolehan). Melalui akal perolehan ini, seseorang bisa mencapai *al-'aql al-fa'âl* (akal aktif) sehingga dia bisa mendapat limpahan pengetahuan mengenai hal-hal yang terjadi saat ini atau bahkan yang akan terjadi.

Dengan pandangannya ini, Al-Fârâbî kemudian menyimpulkan bahwa seorang nabi dan seorang filsuf sama-sama bisa mencapai Akal Aktif. Hanya saja, kalau seorang nabi mencapainya karena daya imajinatif dan rasionalnya yang berwatak sempurna secara alami, sedangkan para filsuf mencapai Akal Aktif melalui proses penalaran dan pemikiran.

Lalu, jika gambarannya seperti itu, siapakah di antara keduanya yang lebih tinggi derajatnya? Menurut Al-Fârâbî, para nabi memiliki keunggulan tertentu ketimbang para filsuf sebab para nabi menggabungkan kenabian dengan filsafat secara otomatis. Gabungan inilah yang membuatnya memiliki

kemampuan imajinatif dan rasional secara sempurna. Oleh karena itu, demikian Al-Fârâbî, derajat tertinggi yang mampu dicapai manusia adalah derajat kenabian—baru setelah itu derajat filsuf.

Melalui pandangannya ini pula, Al-Fârâbî telah melakukan suatu kompromi antara pandangan sekelompok orang yang menolak mentah-mentah mendalami filsafat karena dianggap “tidak islami” dan pandangan segolongan orang yang mendewa-dewakan akal terlalu berlebihan sehingga menolak adanya kenabian.

Kelompok pertama ini biasanya menolak filsafat hanya karena menganggap bahwa ajaran Islam sudah begitu lengkapnya sehingga tidak perlu menoleh pada pengetahuan dari luar. Filsafat, sebagai sebuah ilmu pengetahuan, adalah sesuatu yang asing hasil impor dari luar dunia Arab. Apalagi mereka menemukan banyak sekali perbedaan-perbedaan dengan ajaran yang sudah mereka ketahui. Menerima filsafat begitu saja tentu adalah tindakan ceroboh.

Golongan kedua yang mendewa-dewakan kedigdayaan akal secara berlebihan pun bermunculan, menantang ajaran-ajaran agama. Dalam sejarah Islam, muncul tokoh semacam Ibn Ruwandî dan Al-Râzî yang menganggap bahwa mengimani kenabian adalah sikap konyol dan kekanak-kanakan. Manusia sudah dikaruniai akal untuk membedakan mana benar mana salah, sehingga tuntunan nabi sudah tidak diperlukan lagi.

Al-Fârâbî menantang kedua pandangan di atas dan sekaligus mengompromikannya menjadi sebuah rumusan yang dia bangun sendiri. Pandangannya ini kemudian merembet kepada penafsiran-penafsiran baru terhadap hal-hal lain, semacam malaikat, *lauh mahfûdz*, ganjaran-siksaan, hari kebangkitan, dan lain sebagainya. Penafsirannya itu, tentu saja, amat berbeda dengan penafsiran yang sudah ditawarkan oleh kaum teolog.

Hal *ketiga* yang menjadi bagian upaya Al-Fârâbî mendamaikan filsafat dan agama adalah pembagian manusia menjadi tiga tingkatan, yakni golongan awam, para pemuka agama (teolog) dan para filsuf.

Esai Lepas

Pembagian ini adalah niscaya, sebab apa-apa yang telah dijelaskan di atas, terutama perihal kenabian dan hal-hal ukhrawi, amatlah sulit dipahami sehingga hanya segelintir orang saja yang akan sanggup mengerti. Kebanyakan orang sangat rentan mengalami salah paham.

Oleh karena itulah, mereka yang memiliki kesanggupan menangkap gagasan-gagasan Al-Fârâbî di atas harus menyampaikannya menurut kemampuan pemahaman masing-masing tingkatan. Semakin rendah tingkatan yang dihadapi, semakin sederhana penyampaian. Sebaliknya, semakin tinggi, argumen dan pembuktiannya pun harus lebih canggih pula.

As-Sijistânî

Nama lengkapnya adalah Abû Sulaymân Muhammad ibn Thâhir ibn Bahrâm al-Manthiqî as-Sijistânî (w. 391 H). As-Sijistânî adalah murid Yahyâ ibn 'Adî, salah seorang murid Al-Fârâbî. Selain itu, dia adalah guru Abû Hayyân at-Tauhidî. Semua karya-karya As-Sijistânî tak ada yang terselamatkan, hilang ditelan masa. Melalui muridnya inilah, terutama dalam karangannya *Al-Muqâbasât* dan *Al-Imtâ' wa al-Mu'anasah*, pemikiran As-Sijistânî bisa diketahui, termasuk pemikirannya mengenai hubungan antara filsafat dan agama.

Dalam satu kesempatan, At-Tauhidî menyodorkan kepada gurunya gagasan yang diusung oleh Ikhwân ash-Shafâ terkait upaya mereka mengombinasikan antara filsafat Yunani dengan ajaran Islam. As-Sijistânî menjawab bahwa itu adalah upaya yang percuma. Tidak mungkin mengombinasikan keduanya. Keduanya sepenuhnya berbeda.

Agama diperoleh melalui perantara wahyu, dan di tengah-tengah antara Tuhan dan manusia ini terdapat selaksa misteri yang tak akan terungkap dengan analisis dan tak bisa diselami. Untuk urusan ini, yang bisa dilakukan manusia adalah tunduk kepada penyerunya, tanpa protes.

Meski bersikukuh akan pandangannya ini, bukan berarti As-Sijistânî menolak sama sekali terhadap filsafat. Bagi As-Sijistânî, filsafat tetap memiliki tempat dan peran yang penting. Bahkan, saking pentingnya, agama

yang tidak didukung filsafat tidak akan sempurna.

Titik tekan pentingnya filsafat di hadapan agama itu bukan berarti mengatakan bahwa agama tidaklah sempurna dan memerlukan penyempurnaan melalui filsafat. As-Sijistânî sama sekali tidak bermaksud demikian. Apa yang dia maksud adalah bahwa perbedaan antara filsafat dan agama itu bisa saling mengisi terhadap manusia.

Filsafat dan agama memang berbeda dari segi watak dan tujuan. Dikatakan berbeda dari segi watak karena, sebagaimana disebutkan di atas, sumber dan metodenya berbeda jauh. Lalu, dikatakan berbeda dari segi tujuan karena agama bertujuan menyempurnakan jiwa manusia dengan sifat-sifat mulia dan karena filsafat bertujuan menata akal dengan pengetahuan dan konsep-konsep. Meminjam bahasa As-Sijistânî sendiri, filsafat adalah *shûrah an-nafs* (peta jiwa) dan agama adalah *sirah an-nafs* (petualangan jiwa), yang satu melengkapi yang lain, yang satu tidak bertentangan dengan yang lain. Hanya saja, perlu dicamkan kembali, mencampur-adukkan keduanya dalam satu rumusan adalah tidak mungkin dan sia-sia, sebab keduanya sudah dipisahkan oleh garis pembeda yang sudah sedemikian tegas.

Demikianlah sikap dan pendirian As-Sijistânî mengenai tema ini. Apa yang dia lakukan tidak sejauh pendahulunya, Al-Fârâbî, yang menafsirkan konsep-konsep kunci keyakinan agama secara psikologis dan rasional dalam rangka mengompromikannya dengan filsafat. Apa yang dilakukan As-Sijistânî tidak lebih sekedar menempatkan filsafat dan agama pada posisinya masing-masing lalu membiarkan keduanya berperan dalam tempat dan lingkup masing-masing.

Miskawaih

Abû 'Alî Ahmad ibn Ya'qûb Miskawaih (w. 420/1 H.) memiliki kemiripan dengan As-Sijistânî: memiliki wawasan ensiklopedik. Karya-karyanya membentang luas dari sejarah hingga psikologi dan etika. *Tajârib al-Umam* memuat sejarah dunia, sementara *Jawidân Khirad* menyajikan sejarah Yunani-Persia Arab. *Al-Fauz al-Asghar* adalah



karangan filsafatnya, di mana di situ dia menjelaskan posisi filsafatnya yang bercorak Neo-Platonistik. Dan yang terpenting di antaranya adalah *Tahdzib al-Akhlâq*, sebuah sumbangan besar terhadap etika teoritis dalam sejarah Filsafat Islam.

Miskawaih amat dikenal sebagai seorang teoritikus etika berkat karya terakhir ini. Meski begitu, pandangan filosofisnya sebetulnya lebih luas dari itu. Dalam satu segi, pemikiran-pemikirannya mirip dengan pandangan Al-Fârâbî, sementara di dalam segi yang lain, dia memiliki pandangan-pandangan yang paralel dengan Al-Kindî.

Kemiripan pemikirannya dengan Al-Fârâbî ini terlihat dalam pandangannya mengenai hubungan filsafat dengan agama, khususnya ketika dia berbicara tentang kenabian. Tafsir Miskawaih terhadap kenabian juga dilakukan dengan jalan tafsir rasional. Bahkan, Miskawaih mempertegas benang merah antara para nabi dengan para filosof dan mempertipis garis pembeda antara keduanya.

Seorang nabi, bagi Miskawaih, adalah seseorang yang bisa mencapai pengetahuan tentang realitas dalam Akal Aktif berkat daya inderawi dan imajinatifnya yang luar biasa, persis seperti yang dilakukan oleh para filsuf.

Hanya saja, para filsuf melakukannya dari fakultas internal terendah meningkat ke tingkatan yang lebih tinggi, yakni dari daya inderawi, lalu daya imajinatif, terakhir daya rasionalnya. Sementara di tangan para nabi, pengetahuan-pengetahuan tentang realitas itu meluncur dari Akal Aktif ke dalam daya-daya manusiawinya.

Oleh karena realitas itu yang dicapai oleh para nabi dan filsuf itu—meski tidak identik—satu adanya, Miskawaih mendaku bahwa para filsuf lebih cepat membenarkan dan menerima apa-apa yang dibawa oleh para nabi. Hal itu karena apa-apa yang nabi bawa tidak bertentangan dengan akal para filsuf. Manusia secara umum tetap membutuhkan petunjuk para nabi agar bisa mengetahui tindakan-tindakan yang bermanfaat bagi mereka, meskipun pada akhirnya para filsuf, demikian Miskawaih, yang bisa menunjukkan kebenaran petunjuk itu secara rasional.

Ibn Sînâ

Abû 'Alî al-Husain ibn Sînâ (370 H./980 M.-428 H./1037 M.) ikut memberi kontribusi dalam diskursus ini. Tulisan-tulisannya mengenai persoalan hubungan agama dan filsafat amat sistematis, melebihi inspiratornya, Al-Fârâbî. Keyakinannya pada akal begitu superior, namun bukan berarti dia tidak memberikan tempat sama sekali kepada iman, meskipun imannya ditopang oleh konsep-konsep yang berbeda jauh dengan para teolog.

Ibn Sînâ hidup dalam lingkungan yang sangat kondusif. Dia berpatron pada Nûh ibn Nashr as-Samânî, gubernur Bukhârâ. Kecintaan sang gubernur kepada ilmu pengetahuan memberikan dukungan yang besar terhadap proses intelektual dan kepenulisan ibn Sînâ. Bisa dibilang, dia hidup tanpa tekanan keyakinan keagamaan orang lain. Namun, hidupnya bukan tanpa guncangan. Menurut pengakuannya, keterlibatannya dalam politik praktis amat memberatkannya, sebab pada masa itu suasana politik sedang dalam keadaan kacau dan penuh intrik. Dia menghabiskan sisa hidupnya di Hamadhân, dan tutup usia pada umur ke-59.



Secara garis besar, ibn Sîna bersepakat dengan Sang Guru Kedua dalam hal relasi filsafat dan agama. Dengan demikian, tidak heran kalau jalur yang dia tempuh mirip seperti yang dilakukan oleh Al-Fârâbî, yakni mengombinasikan filsafat dengan agama dan membuat tafsiran rasional terhadap konsep-konsep doktrinal dalam agama.

Dengan demikian, segala pandangannya mengenai relasi agama dan filsafat tidak perlu dipanjang-lebarkan di sini, sebab hal itu hanya akan mengulang pandangan Al-Fârâbî. Cukup disebut di sini mengenai konsep kenabian, misalnya, ibn Sîna berpendapat bahwa kenabian itu adalah sebetulnya emanasi atau ilham dari Akal Aktif dan bahwa seorang nabi adalah orang yang mendapat emanasi ini dengan tanpa perantara apapun.

Ibn Sîna berpandangan bahwa peran para utusan Tuhan di dunia masih dibutuhkan demi kebaikan manusia itu sendiri. Selain itu, dia membenarkan adanya mukjizat agar para nabi itu bisa dikenali dan ditaati oleh pengikutnya. Posisi ini juga diambil oleh Al-Fârâbî untuk mendepak serangan Ibn ar-

Rawandî dan Ar-Râzî terhadap peran kenabian.

Seperti Al-Fârâbî pula, ibn Sîna membenarkan kebangkitan di Hari Akhir kelak dengan argumen rasional. Kebahagiaan atau siksa abadi setelah jiwa terpisah dari badan dia terima dengan argument dan pendirian seperti yang Al-Fârâbî miliki.

Ibn Sîna membagi manusia menjadi dua kelompok, yakni awam dan terpelajar. Masing-masing kelompok memiliki kapasitas intelektual dan kecerdasannya sendiri-sendiri, serta metode tersendiri dalam memperoleh pemahaman dan pengetahuan. Oleh karena itulah, demikian ibn Sîna, para nabi dan para filosof menggunakan simbol-simbol dalam mengomunikasikan pesan-pesannya, sehingga semua pesan itu bisa ditangkap oleh semua kalangan dari berbagai bangsa atau kebudayaan yang berbeda.

Jika dilanjutkan pada bagaimana Ibn Sîna membahas dan menafsirkan konsep-konsep malaikat, 'arsy (singgasana), jembatan, sorga dan neraka, siksa dan pahala, kita tidak akan menemukan apa-apa selain yang telah dijelaskan oleh Al-Fârâbî. Ini, tentu saja, menunjukkan betapa Al-Fârâbî sangat berpengaruh terhadap pemikirannya.

Hanya saja, Ibn Sîna membuat sedikit perbedaan dalam hal pengetahuan Tuhan. Menurut Al-Fârâbî, mengikuti pandangan Aristoteles, Tuhan hanya mengetahui diri-Nya sendiri. Di luar itu Dia tidak tahu apa-apa. Sementara bagi Aristoteles, Tuhan mengetahui segala hal di alam semesta ini secara universal, bukan partikular. Artinya, Ibn Sîna menjelaskan, Tuhan mengetahuinya dalam kerangka hukum sebab-akibat atau dalam kerangka *causa prima* yang memunculkan alam semesta berikut isinya ini.

Ibn Thufayl

Tidak banyak informasi yang didapat mengenai Abû Bakr ibn Thufayl (w. 581 H./1185 M.). Selain sedikit sejarawan yang memberitakan kisah hidupnya, juga karena karya-karyanya banyak yang menghilang ditelan masa. Hanya satu novel alegorisnya, *Hayy ibn Yaqdhân*, yang masih bertahan hingga kini. Jadi, tidak banyak dari



perjalanan intelektualnya yang bisa disebutkan di sini.

Ibn Thufayl terlibat langsung dalam pemikiran mengenai relasi antara filsafat dan agama. Satu-satunya karyanya itu bisa dibilang adalah sebuah upaya untuk menyatakan pendapatnya mengenai hal ini. Dengan demikian, argumen dari pandangan ibn Thufayl bisa dilacak langsung dari novelnya ini.

Hayy ibn Yaqdhân bercerita tentang seseorang yang terdampar di sebuah pulau terpencil yang kemudian dipelihara oleh seekor kijang. Perjalanan hidup Hayy ini menggambarkan proses seseorang yang berusaha mencapai kebijaksanaan melalui filsafat, di mana dia mengamati segala hal di sekelilingnya. Hasil pengamatan Hayy menghantarkannya pada beberapa kesimpulan, yang tidak hanya berkaitan dengan persoalan fisis semata, namun juga menembus ke hal-hal yang bersifat metafisis, seperti keabadian jiwa, adanya Tuhan, kebaikan dan keburukan, dan lain sebagainya.

Baru ketika Hayy berjumpa dengan Âsâl, seorang ahli agama dari pulau seberang, pandangan ibn Thufayl tentang hubungan

agama dengan filsafat mulai diceritakan. Âsâl memberitahu Hayy segala macam ajaran agama dan, sebaliknya, Hayy juga menceritakan pemikiran-pemikirannya kepada temannya itu. Mengejutkan, semua itu ternyata cocok dengan kesimpulan-kesimpulan yang Hayy buat selama kehidupannya di pulau terpencil tempat dia tumbuh besar!

Hal ini menunjukkan bahwa ibn Thufayl memandang agama dan filsafat sebagai tidak bertentangan dalam segi esoteriknya. ibn Thufayl membagi manusia menjadi manusia, kaum awam dan kaum terpelajar, meneruskan jalan yang ditempuh oleh para pendahulunya. Pada level awam, yang diwakili oleh karakter Salâmân dalam novelnya, agama dan filsafat tampak bertentangan satu sama lain sebab agama hanya dipahami pada level permukaan saja, yakni level simbolik dan ritual. Sedangkan di level terpelajar, yang diwakili karakter Âsâl, agama dipahami tidak sekedar permukaan saja dan menembus realitas di balik yang simbolik, dan bersama-sama dengan filsafat adalah jalan yang sinkron dan bisa mengarahkan pada tujuan yang sama.

Ibn Rusyd

Bisa dibilang, problem relasi agama dan filsafat memuncak pada dua filsuf besar yang dalam wacana filsafat Islam dianggap mewakili dua wilayah besar dunia Islam: Ibn Rusyd dan Mullâ Shadrâ. Kedua filsuf ini menawarkan suatu rumusan yang lebih matang ketimbang para filsuf sebelumnya, dan seakan tidak merasa terganggu meskipun Al-Ghazâlî sudah menyerang para filsuf dengan sedemikian telak.

Pebincangan selanjutnya akan membahas pemikiran kedua tokoh ini mengenai problem hubungan filsafat dan agama dengan lebih terperinci mengingat, selain merumuskan pandangannya sendiri mengenai problem itu, mereka berdua juga melakukan rehabilitasi terhadap filsafat yang sempat roboh oleh serangan Al-Ghazâlî. Pertama-tama, akan dibahas mengenai pemikiran Ibn Rusyd.

Nama lengkap Ibn Rusyd adalah Abû al-Walîd ibn Muhammad Ibn Ahmad ibn Muhammad ibn Ahmad ibn Rusyd (1126 M.-

Esai Lepas

1198 M.). pandangannya tentang relasi agama dan filsafat terutama tertuang dalam dua karya yang sangat terkenal, yakni *Fashl al-Ma'qâl fî mâ bain al-Hikmah wa asy-Syari'ah min al-Ittishâl* dan *Al-Kasyf 'an Mandhij al-Adillah fî 'Aqa'id al-Millah*. Dalam beberapa bagian dari pembelaannya terhadap filsafat Aristotelian, *Tahâfut at-Tahâfut*, kita bisa temukan beberapa singgungan singkat mengenai tema ini.

Di sini, akan dijelaskan upaya Ibn Rusyd membangun jembatan antara filsafat dan agama dalam beberapa langkah, yakni: dorongan agama untuk berfilsafat, makna ganda dari agama dan tingkatan-tingkatan manusia, peletakan metode takwil terhadap teks, serta mengidentifikasi batas-batas kemampuan akal.

Agama mendorong manusia berfilsafat.

Ibn Rusyd menyebutkan beberapa ayat Alquran dan Hadis mengenai hal ini, seperti Al-Hasyr 59: 2, Yunus 10: 101, Az-Zumar 39: 12, Al-Baqarah 2: 272, dan lain-lain. Semua ayat ini, demikian filsuf kita, memberikan dorongan kepada manusia agar mengamati alam dan merenungkannya secara logis dan demonstratif. Dari beberapa hadis Nabi, Ibn Rusyd mengutip sebuah hadis riwayat Al-Bukhari:

Tidak boleh ada sikap iri kecuali terhadap dua orang, pertama, seseorang yang oleh Allah dikaruniai kekayaan lalu dikasih kekuatan menyalurkan hartanya dalam kebenaran, kedua, seseorang yang oleh Allah dikasih hikmah lalu dengannya dia memutuskan suatu perkara dan mengajarkannya (kepada orang lain).

Dengan demikian, Ibn Rusyd menyerukan agar menerapkan takwil terhadap teks-teks agama yang secara sepintas tampak bertentangan dengan logika atau hal-hal yang terbukti secara demonstratif, selama takwil itu sejalan dengan kaidah bahasa Arab. Jadi, demikian Ibn Rusyd, teks agama yang secara lahir bertentangan dengan pembuktian demonstratif bisa diberlakukan takwil. Demikian pula sebaliknya. Singkatnya, Ibn Rusyd memberikan toleransi terhadap penerapan pemikiran rasional terhadap ijma ulama mengenai suatu pemahaman teks keagamaan.



Hal ini bukanlah sesuatu yang baru dalam pemikiran keagamaan di masa itu atau di masa sebelum Ibn Rusyd. Penerapan takwil terhadap teks keagamaan telah menjadi perhatian ulama untuk memecahkan persoalan yang tidak bisa ditangani hanya dengan pemahaman tekstual terhadap teks keagamaan.

Al-Ghazâlî, misalnya, dalam kitabnya *Qanûn at-Ta'wil*, telah menawarkan solusi terhadap problem teks-teks keagamaan yang bertentangan dengan penalaran rasional. Bagi Al-Ghazâlî, akal tidak mungkin bertentangan dengan agama dan agama tak akan berdiri kecuali dengan tiang rasionalitas.

Makna Ganda Agama

Bagi Ibn Rusyd, sepakat dengan para filsuf pendahulunya, agama bisa dipahami secara zahir dan batin. Pentingnya penerapan dan perumusan kaidah takwil adalah untuk menyingkap pengertian batin dari suatu teks agama. Sedangkan keterbagian kandungan teks agama menjadi dua ini, lanjut Ibn Rusyd, karena manusia memiliki tingkatan-tingkatan tabiat dan kekuatan akal. Oleh karena itu, tidak mengherankan bila agama terbelah menjadi dua kandungan ini agar pesan-pesan agama bisa menjangkau tingkat pemahaman manusia sesuai dengan kapasitas masing-masing.

Namun, berbeda dengan para pendahulunya, Ibn Rusyd menganggap bahwa tingkatan tabiat dan pemahaman manusia ini terbagi menjadi tiga golongan besar, yakni: (1) *al-khithabiyun*, yakni kalangan awam yang tepat diserukan dengan wacana retorik, (2) *ahl al-jadal* termasuk di antaranya adalah para pemuka Ilmu Kalam, yakni mereka yang kemampuannya di atas kalangan awam tapi belum menyamai kalangan *ahl al-burhan*, dan (3) *al-burhaniyun*, yakni mereka yang konsisten dengan hikmah atau filsafat.

Tiap golongan ini menerima ajaran agama sesuai dengan tingkat kemampuan dan tabiat masing-masing. Golongan pertama dan kedua menerima ajaran agama harus menyambut teks agama dengan keimanan total terhadap makna permukaan saja. Sementara mereka mampu mencapai tingkat kemampuan golongan ketiga pun harus menyelidiki dan mengimani makna agama yang terdalam dan tersembunyi.

Membolak-balik bagian-bagian penerimaan ajaran agama ini hanya akan membawa petaka bagi semuanya. Oleh karena itu, pada saat berbicara tentang Pengetahuan Tuhan, Ibn Rusyd melarang kaum filsuf untuk membicarakan tema ini kepada kalangan awam dengan cara yang sama dengan saat berbicara dengan sesama filsuf.

Demikianlah Ibn Rusyd menyerukan takwil atau mengajak agar menangkap makna tersembunyi atau makna batin dari ajaran agama melalui metode penalaran. Keberadaan teks-teks yang mengandung makna tersembunyi ini dengan sendirinya adalah sebuah seruan agama untuk berfilsafat, sebab teks-teks itu sendiri tak tertangkap maknanya kecuali melalui penalaran filosofis.

Metode Takwil Ajaran Agama

Meskipun demikian, Ibn Rusyd tidak membiarkan kegiatan takwil terhadap ajaran agama ini berlangsung serampangan. Langkah terakhir yang dia lakukan demi menyejajarkan hubungan persaudaraan antara agama dengan filsafat adalah merumuskan metode takwil. Selain itu,

metode takwil ini juga demi kebaikan agama dan filsafat sekaligus, sebab dengan adanya sebuah metode yang baku, seseorang tidak akan serampangan melakukan takwil atas semauanya sendiri.

Perumusan metode takwil ini bukanlah sesuatu yang baru, sebab para ulama sebelumnya telah melakukan hal yang sama agar pengertian suatu ajaran agama bisa selaras dengan penalaran akal. Al-Ghazali, misalnya, telah mewariskan sebuah risalah kecil dengan judul *Al-Qânûn at-Ta'wîl*.

Ibn Rusyd menuangkan gagasannya tentang metode takwil ini dalam bagian akhir dari risalahnya, *al-Kasyf an Manahij al-Adillah wa Aqa'id al-Millah*. Metode itu bisa diringkas menjadi sebagai berikut:

1. Adakalanya yang dimaksudkan teks itu adalah makna zahir, maka teks ini tidak boleh ditakwil dan semua orang harus menyetujuinya bulat-bulat.
2. Adakalanya yang dimaksudkan teks itu bukanlah makna zahir, melainkan sebagai simbol terhadap suatu makna tersembunyi. Alasan kenapa teks itu menjadi suatu simbol tertentu dan bagaimana pengertian simboliknya bisa diketahui hanya melalui serentetan penjelasan yang panjang dan berbelit-belit serta melalui proses pembelajaran yang lama dan melelahkan. Teks semacam ini tidak boleh ditakwil kecuali oleh para ahli, yaitu segolongan orang yang disebut sebagai *ar-rasikhun fi al-ilm* mengenai Kitab Suci.
3. Adakalanya, pengertian ekstrinsik dari teks itu adalah sebuah simbol saja, namun, berbeda dengan nomor 2, simbol itu dan landasannya mudah didiagnosa tanpa melalui penalaran yang berbelit-belit. Teks semacam ini, demikian Ibn Rusyd, harus ditakwil. Semua orang musti menangkap makna di balik simbol itu.
4. Adalanya suatu teks memang tidak bertujuan menjelaskan makna harfiah saja dan pengertian simboliknya mudah didiagnosa, namun alasan ia menjadi simbol dari pengertian yang lebih dalam tidak mudah dijelaskan kecuali dengan

penjelasan yang panjang. Para pakar mungkin bisa saja mengerti makna simboliknya, tapi kalangan awan akan kesulitan dan tak mampu menjelajahi pengertian tersembunyinya. Yang demikian ini, kata Ibn Rusyd, hanya boleh ditakwilkan oleh para pakar untuk dirinya sendiri dan tidak boleh disebarkan kepada khalayak ramai.

5. Kebalikan dari nomor 4, adakalanya sebuah teks itu memang tidak bertujuan sekedar pengertian harfiahnya, akan tetapi ia tidak mudah digali pengertian simboliknya, meskipun mudah ditemukan alasan kenapa ia menjadi simbol dari sebuah makna tersembunyi. Dalam pandangan Ibn Rusyd, teks semacam ini pun hanya boleh ditakwil untuk kalangan pakar saja.

Bagi Ibn Rusyd, kelompok teks keagamaan yang paling rawan adalah kelompok nomor 4 dan 5, sebab sekali keduanya diberlakukan takwil maka akan muncul pemahaman-pemahaman keagamaan yang bagi kebanyakan kaum Muslim tampak asing dan melenceng dari makna harfiah ajaran agama. Tatkala takwil ini menyebar, sudah pasti kebanyakan orang akan menolaknya.

Dengan begitu, Ibn Rusyd mengatakan bahwa jalan terbaik memperlakukan kelompok teks keagamaan nomor 4 dan 5 ini adalah agar tidak menyebarkan takwilnya kecuali untuk segolongan orang yang dipandang tepat untuk menerimanya, yakni para *burhāniyūn*. Membiarkan takwil semacam ini tersebar kepada semua orang hanya akan menghasilkan kerugian, baik bagi agama maupun bagi filsafat itu sendiri. Segala macam golongan yang saling mengafirkan satu sama lain adalah efek dari kecerobohan ini.

Sementara itu, kalangan awam yang belum mampu menangkap pengertian terdalam dari kelompok teks nomor 4 dan 5 ini harus disuguhkan pengertian harfiahnya saja dan diajak untuk mengimaninya secara mutlak. Apa yang kalangan ini butuhkan dari ajaran agama tidak lain adalah mengamalkannya saja. Sedangkan para

pemangku ilmu, yakni mereka yang bergelut dalam pengetahuan-pengetahuan abstrak, kebutuhan mereka dari ajaran agama adalah mengetahui sekaligus mengamalkannya. Oleh karena itu, takwil merupakan salah tugas mereka dalam rangka mengetahui makna terdalam dari teks-teks agama.

Bahkan, Ibn Rusyd sampai pada kesimpulan lebih jauh bahwa terdapat beberapa teks keagamaan yang harus ditakwil oleh kalangan *burhāniyūn* dan pemahaman harfiah saja terhadap teks-teks itu adalah sebetulnya kekufuran terhadap agama. Ibn Rusyd berkata:

Seseorang yang kewajibannya adalah mengimani pemahaman harfiah saja, takwil terhadap suatu teks keagamaan adalah kekufuran baginya karena mereka ditugaskan untuk mengimaninya saja.

Sebaliknya, orang-orang yang kewajibannya adalah melakukan takwil terhadap teks-teks keagamaan tertentu, mengambil pengertian harfiahnya saja berarti sebetulnya kekufuran.

Berkaitan dengan metode takwil dan boleh-tidaknya menyebarkannya, Ibn Rusyd bersikap sangat tegas terhadap mereka yang serta-merta melanggarnya. Hal ini terlihat terhadap kritiknya terhadap Al-Ghazālī, khususnya, dan kaum teolog secara umum, baik pengikut Asy'ariah maupun Mu'tazilah.

Al-Ghazālī, bagi Ibn Rusyd, telah membahayakan agama dan filsafat sekaligus karena telah melakukan dan menyebarkan takwil di dalam beberapa hal tanpa penjelasan demonstratif. Demikian pula kaum teolog, terutama mereka yang menganut paham Mu'tazilah, Ibn Rusyd melihat bahwa penjelasan mereka terhadap semua orang mengenai takwil-takwil itu "telah menjerumuskan mereka ke dalam permusuhan, kebencian dan peperangan, serta telah merobek-robek agama."

Batas Kemampuan Akal

Kita sudah mendapatkan ulasan mengenai relasi agama dan filsafat dalam pandangan Ibn Rusyd di atas berikut sedikit argument serta strategi yang Ibn Rusyd lakukan untuk menyatakan pendapatnya. Problem berikut yang terkait erat dengan

persoalan relasi agama dan filsafat serta perlu mendapat perhatian serius demi memuluskan harmonisasi antara keduanya adalah menjawab pertanyaan: bagaimana kedudukan akal di hadapan wahyu?

Dalam sejarah, terdapat orang-orang yang berdiri di posisi yang ekstrem dalam menanggapi problem ini. Di satu sisi, terdapat beberapa ulama yang mengunggulkan wahyu di atas akal sehingga akal tidak mendapat tempat yang layak dalam agama, seakan-akan akal hanyalah sebuah barang rongsokan yang sia-sia bercokol di dalam jiwa manusia. Pendapat semacam ini tentu saja berimplikasi peminggiran terhadap filsafat. Di sisi seberangnya, terdapat tokoh semacam Ibn Rawandi dan Ar-Râzî yang mengunggulkan akal jauh di atas wahyu sehingga, saking ekstremnya pandangan mereka, agama dianggap tak penting dalam kehidupan manusia. Kedua titik ekstrem ini ditolak oleh Ibn Rusyd.

Bagi Ibn Rusyd, melalui harmonisasi agama dan filsafat, akal dan wahyu musti ditempatkan pada porsinya masing-masing. Jika terdapat pertentangan di antara keduanya, itu hanya terjadi di permukaannya saja, sebab keduanya akan bertemu serasi dengan bantuan takwil. Semua ini sudah disebutkan di atas.

Namun, apakah semua hal dalam agama adalah juga wilayah akal? Ibn Rusyd menanggapi secara negatif, sebab baginya ada hal-hal dalam agama yang tidak bisa dimasuki oleh akal manusia. Seperti ketika dia menanggapi perkataan Al-Ghazâli perihal hukum kausalitas dan implikasinya terhadap mukjizat dalam kitabnya *Tahâfut al-Falâsifah*. Al-Ghazâli mengatakan bahwa pandangan mengenai kepastian hukum kausalitas sebagaimana dianut oleh para filsuf berimplikasi pada penolakan adanya mukjizat di dunia ini, seperti mukjizat-mukjizat para nabi sebagaimana diceritakan di dalam kitab suci.

Ibn Rusyd membantah perkataan ini dan mengatakan bahwa tak ada seorang filsuf pun yang mengatakannya demikian. Meski para filsuf mengakui kepastian hukum kausalitas, namun mukjizat-mukjizat itu tidak

boleh diperdebatkan. Siapapun harus meyakini mukjizat-mukjizat itu sebagai benar adanya, tanpa protes. Hal ini karena mukjizat adalah prinsip syariat, dan syariat adalah prinsip menetapkan keutamaan-keutamaan hidup. Barang siapa meragukan mukjizat sama saja meruntuhkan agama secara keseluruhan.

Demikianlah Ibn Rusyd tetap berkeyakinan bahwa terdapat hal-hal yang tak tersentuh oleh akal manusia melalui filsafat. Meskipun demikian, bukan berarti bahwa akal tidak lagi berguna di hadapan agama. Dia tetap kukuh dengan prioritas akal dan filsafat serta urgensinya bagi manusia. Hal ini terlihat, misalnya, ketika dia mengkritik metode argumentasi para *mutashawwif* dalam kitabnya *Al-Kasyf 'an Manâhij al-Adilah*. Dengan catatan pendek, Ibn Rusyd melancarkan kritiknya yang tajam.

Keseluruhan Alquran tidak mendorong apa-apa selain mengajak untuk berpikir dan merenung serta menggugah untuk menempuh metode-metode berpikir. Betul. Saya tidak menolak kenyataan bahwa memadamkan nafsu syahwat adalah syarat untuk (memperoleh) validitas pemikiran, sebagaimana kesehatan fisik adalah syarat berpikir. Tapi memadamkan nafsu syahwat saja tidak akan melahirkan pengetahuan apa-apa, sebagaimana kesehatan fisik adalah syarat belajar walaupun sehat saja tidak akan membuahkan pengetahuan apa-apa. Oleh karena itu, agama berseru dan mendorong manusia agar menempuh metode (tasawuf) ini, tapi bukan karena metode ini mencukupi (untuk memperoleh pengetahuan) sebagaimana dianut oleh sekelompok orang.

Dengan kritik ini, Ibn Rusyd meneguhkan pandangannya mengenai pentingnya akal bagi manusia. Sebagaimana terdapat dalam *Fashl Maqâl*, Ibn Rusyd menganggap bahwa Alquran sangat mendorong manusia agar menggunakan akalnya, berpikir mengenai berbagai fenomena yang berlangsung di sekelilingnya.

Kesimpulan

Apa yang disampaikan oleh Ibn Rusyd di atas bisa dikategorikan sebagai tawaran terpenting dalam sejarah perjumpaan filsafat dengan agama, tidak hanya dalam sejarah pemikiran Islam namun juga dalam sejarah

Esai Lepas

perjalanan intelektual manusia. Pemikiran Ibn Rusyd berpengaruh luas di daratan Eropa dan bertahan hingga tiga abad sesudah dia meninggal. Majid Fakhry melaporkan bahwa ada banyak dari pemikiran Thomas Aquinas yang paralel dengan pemikiran Ibn Rusyd, tidak terkecuali dalam upaya mempertemukan agama dengan filsafat warisan Yunani.

Pemikiran tentang pencarian titik temu agama dan filsafat ini berpengaruh terhadap pemikiran Eropa tidak lain karena maraknya gerakan terjemahan karya-karya para filsuf Muslim di atas ke dalam bahasa-bahasa Eropa, khususnya bahasa Latin. Dari nama-nama yang disebutkan di atas, hampir semua karya-karya bisa ditemukan dalam bahasa latin berkat gerakan penerjemahan itu, sehingga tidak heran jika pembicaraan mengenai harmonisasi agama dan filsafat pun menjadi buah pembahasan para intelektual di sana.

Hingga saat ini pun, tema mengenai titik temu (ataupun titik seberang) antara agama dan filsafat masih bisa dibaca di dalam sistem pemikiran para pemikir kontemporer, baik di dalam Islam maupun di Barat. Dengan latar, konteks, keprihatinannya sendiri-sendiri, para pemikir tersebut menawarkan solusinya masing-masing. Bisa dibilang, tema ini merupakan tema filsafat atau agama yang tidak akan lekang ditelan jaman. Jadi, selamat *bertafaquh fid-din* sembari berfilsafat dan *ngopi*.

Daftar Pustaka

- Boer, T. J. De. Tt. *Târikh al-Falsafah fi al-Islâm*. Kairo: Maktabah an-Nahdah al-Mishriyah.
- Corbin, Henry. Tt. *History of Islamic Philosophy*, London: Islamic Publications for The Institute of Ismaili Studies.
- Fakhry, Majid. 2001. *Averroes, His Life, Works and Influence*. Oxford: Oneworld Publications.
- _____. 2002. *Al-Farabi, Founder of Islamic Neoplatonism, His Life, Works and Influence*. Oneworld Publications: Inggris.
- _____. 2004. *A History of Islamic Philosophy*. United States of America: Columbia University Press.
- al-Fârâbî, Abû Nashr. 1995. *Kitâb Tahshîl as-Sa'âdah*. Bairut: Dâr wa Maktabah al-Hilâl.
- _____. 1995. *Ârâ' Ahl al-Madînah al-Fâdlilah wa Madlâddihâ*. Bairut: Dâr wa Maktabah al-Hilâl.
- _____. 1996. *Kitâb al-Jam' bain Ra'yay al-Hakimain*. Bairut: Dâr wa Maktabah al-Hilâl.
- Ivry, Alfred L. 1974. Pengantar dalam *Al-Kindi's Metaphysics, a Translation of Ya'qub ibn Ishaq al-Kindi's Treatise "On First Philosophy" (fi al-Falsafah al-Ula)*. Albany: State University of New York Press.
- Al-Kindî. 1950 *Rasâ'il al-Kindî al-Falsafiyah*. Dâr al-Fikr al-'Arabî: Mesir.
- Mahmûd, Abd al-Halîm. *Falsafah Ibn Thufayl wa Qishshah Hayy ibn Yaqdhân*. Kairo: Dâr Gharîb.
- Miskawaih, Ibn. 1319 H. *Kitâb al-Fauz al-Asghar*. Bairut: tp..
- Raydah, Muhammad 'Abd al-Hâdî Abû. 1950. Pengantar analitis terhadap Al-Kindî, *Rasâ'il al-Kindî al-Falsafiyah*. Dâr al-Fikr al-'Arabî: Mesir.
- Rusyd, Ibn. Tt. *Tahafut al-Tahatuf*. Bairut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabiah.
- _____. Tt. *Al-Kasyf an Manahij al-Adillah wa Aqa'id al-Millah*. Bairut: Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabi.
- _____. Tt. *Fashl al-Maqâl fîmâ bain al-Hikmah wa asy-Syari'ah min al-Ittishâl*. Kairo: Dâr al-Ma'ârif.
- Sinâ, Ibn. 1298. *Tis' Rasâ'il Ibn Sinâ*. Konstantin: Mathba'ah al-Jawâ'ib.
- at-Tauhîdî, Abû Hayyân. 1929. *Al-Muqâbasât*. Al-Mathba'ah ar-Rahmâniyah: Mesir.

BERKENALAN DENGAN TRADISI SASTRA JAHILI

Oleh: Ali Rohmat

*Staf pengajar Pendidikan Bahasa Nusantara Mlangi Yogyakarta,
sedang kuliah di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.*

Memperindah bahasa bukanlah budaya baru yang lahir di zaman modern. Budaya ini lahir dan berkembang seiring dengan lahirnya bahasa itu sendiri. Karena selain berfungsi sebagai alat komunikasi, bahasa juga merupakan sarana untuk mencapai keindahan estetik dalam kehidupan. Pada sisi lain, komunikasi tidak bisa dilakukan hanya dengan menggunakan bahasa formal terus-menerus, sebab secara fitrah, seni dalam diri setiap manusia telah ada sejak lahir. Oleh karenanya, bahasa pun menjadi medan yang eksotik dan ekspresi estetik sehingga dapat memberi sumbangsih keindahan dan kenikmatan berkesenian manusia.

Budaya Arab telah tumbuh subur jauh sebelum Islam datang. Hal itu terefleksikan dalam berbagai warisan budaya yang berupa tulisan. Contohnya, *mu'allaqat*, kumpulan syair yang memenangkan kontestasi penulisan (dan pembacaan) syair, yang kemudian digantungkan di Ka'bah. Hampir semua penyair Arab zaman dahulu menciptakan karya sastra berbobot. Kualitas

kreatif sastra tersebut hingga sekarang masih sulit ditandingi para sastrawan Arab zaman sekarang. Karena itulah menjadi penting untuk memahami tradisi syair jahili (pra-Islam) yang memungkinkan kita melacak pengaruhnya dalam tradisi sastra setelahnya.

Evolusi Makna Adab

Adab merupakan kata yang terus menerus mengalami perkembangan makna seiring dengan evolusi historis bangsa Arab. Evolusi yang panjang, mulai dari proses migrasi warga perkampungan dan pedalaman ke perkotaan, persinggungan kebudayaan dan peradaban dalam masyarakat yang majemuk, dan arus globalisasi, telah menyebabkan terjadinya pergeseran makna, perluasan makna, dan penggunaannya dalam konteks yang berbeda-beda.

Menurut para ahli bahasa, kata *adab* memang mengandung multi-tafsir. Dalam tradisi Mesir, *adab* dianggap sebagai hal langka dan sulit untuk diberi batasan-batasan. Jika sekilas mengamati masyarakat

Esai Sastra dan Budaya

Mesir, anggapan dan pandangan semacam itu wajar adanya. Masyarakat Mesir adalah masyarakat yang sangat religius. Ruh religiusitas itu sangat terasa di semua titik di setiap penjuru kota, hingga pedalaman. Al Qur'an, hadist, fiqih dan ilmu-ilmu yang ulumud dinniyah lainnya, dengan mudah dijumpai dikaji di mana-mana, mulai sekolah dasar, perguruan tinggi, masjid-masjid, ma'had, dan lainnya. Berbeda halnya dengan ilmu *adab* atau yang kini kita kenal sastra, sangat sedikit kajian yang membahas ilmu ini selain di perguruan-perguruan tinggi.

Kata *adab* (أدب) menurut *majma'* (lembaga bahasa Arab Mesir) mempunyai arti sebagai berikut: *pertama*, أدب القوم أي yang memiliki arti selaras dengan دعاهم إلى مآدبته yaitu “undangan jamuan makan.” *Kedua*, أدب فلانا yang selaras dengan arti yang terkandung dalam راضه على محاسن الأخلاق والعادات yaitu “budi pekerti yang luhur dan kebiasaan yang mulia.” *Keempat*, أدب القوم على الأمر yang bermakna جمعهم عليه، نديهم إليه yaitu “mengajak dan menyetujui atau sepakat”

Pada masa jahili, kata *adab* di kalangan sastrawan tidak dipakai untuk konteks “sastra,” melainkan lebih ke “undangan jamuan makan”, seperti ungkapan Thorfah bin Abd dalam syairnya :

نحن في المشتاة ندعو الجفلى # لا ترى الأدب فينا ينتثر

Sedangkan dalam kalam nasar (prosa) kata *adab* digunakan dalam arti “budi pekerti yang luhur” serta “tingkah laku yang terpuji”, sebagaimana bisa dilihat dari ungkapan 'Alqomah bin 'Alastah di hadapan Kusri :

فليس من حضرك منا بأفضل من عزب عنك بل لو قست كل رجل منهم، وعلمت منهم ما علمنا لوجدت في أباةه دنيا أندادا وأكفاء، كلهم إلى الفضل منسوب، وبالشرف والسود موصوف، وبالرأي الفضل والأدب النافذ معروف

Pada masa Islam kata *adab* ditemukan dalam salah satu hadist Nabi saw أدبني ربي أي فاحسن تأديبي. Kata *adab* dalam hadist itu bermakna sama dengan *adab* yang diungkapkan Alqomah bin Alastah yaitu “budi pekerti yang luhur”. Pada masa *muhdhorom*, arti kata *adab* masih sama seperti

masa Islam. Namun pada periode *umawi* pergeseran makna mulai terjadi. Kata *adab* terkadang digunakan dalam konteks yang bermakna “budi pekerti yang mulia”, terkadang juga “pendidikan atau pengajaran yang berbasis syair, prosa, nasab, ilmu tentang hari, kabar, dan seterusnya”. Pada masa ini mulailah tertoreh sejarah baru penggunaan kata *adab* yang mempunyai arti sebagai disiplin ilmu meski formulasinya masih general dan konsentrasinya di banyak bidang.

Pada zaman Bani Umayyah, muncul penafsiran dan pemaknaan baru terhadap kata *adab*. Pada zaman itu, kata *muaddibin* (مؤدبين) lazim digunakan sebagai sebutan untuk pengajar anak-anak kholifah. Padahal mereka (*muaddibin*) tidak hanya mengajarkan sastra, melainkan juga kebudayaan dan peradaban bangsa Arab. Dari potret ini, terlihat bahwa kata *adab* selain mempunyai makna budi pekerti, sastra, disiplin ilmu, juga digunakan dalam makna *ta'limi* (pengajaran).

Pada abad kedua dan ke tiga hijriah, ilmu-ilmu bahasa Arab dan disiplin lainnya mulai tumbuh dan berkembang, seperti ilmu nahwu, shorof, ilmu lughoh, arudh, dan sebagainya. Jadilah *adab* sebagai disiplin ilmu tersendiri, yang fokus pada perkataan indah, yang terdiri dari *nadhom*, *prosa*, serta ilmu yang mengklasifikasi serta memberi penafsiran-penafsiran baik berupa penjelasan, kritik, berbagai kabar, nasab, dan ilmu-ilmu bahasa. Hingga sekarang, banyak ulama' dan pemerhati sastra kontemporer yang masih terus meneliti evolusi makna kata *adab*. Dari kajian itu dapat disimpulkan bahwa kata *adab* memiliki dua makna: *makna umum*, yaitu segala sesuatu yang dihasilkan oleh akal yang tertulis dalam berbagai buku, dan; *makna khusus*, yaitu tutur kata indah yang dapat memberi pengaruh ketika kelezatan seni ketika tersentuh oleh jiwa, baik itu berupa syair ataupun prosa.

Menurut Dr. Syauqi Dhoif dalam *Tarikh al Adab al Arobi al 'Isru al Jahili*-nya *adab* yaitu :

وهو الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به إلى التأثير في عواطف القراء والسامعين سواء أكان شعرا أم نثر

“*adab* adalah kalam insya'i yang baligh yang mampu memberi pengaruh terhadap para pembaca dan pendengar, baik itu berupa syair (puisi) maupun kalam nasr (prosa).”

Menurut analisis pemerhati sastra, pergeseran makna *adab* dari zaman *Umayyad* sampai zaman modern ini tidak terlalu kentara. Hanya saja penggunaan kata ini semakin mengerucut dan semakin spesifik pada perkataan indah, baik berupa syair maupun kalam nasr yang mampu memberi kelezatan dan keindahan dalam jiwa. Karenanya, beberapa disiplin ilmu yang dulu masuk dalam cakupan *adab* kini terpecah dan berdiri sendiri karena telah mapan sebagai disiplin ilmu, yang dulunya belum berkembang sedemikian rupa.

Selama ini para pemerhati sastra lebih fokus memperhatikan perubahan makna yang terjadi pada kata *adab*, namun melupakan satu hal penting, yakni kesamaan yang ada dalam makna *adab* dari zaman jahili hingga kontemporer. Menilik teks-teks yang ada, kesamaan makna kata *adab* dapat kita jumpai pada cuplikan yang diungkapkan *Alqamah bin Alastah* dalam kalam nasarnya pada masa jahili, sabda Nabi Muhammad saw pada masa *shodrul Islam*, syair *Sahm bin Handzolah al Ghonawi* pada masa transisi antara *shodrul Islam* dan *Umayyad*, dua surat *ibnu Muqfa'* yang ditulis pada masa *abbasi*, dan masa setelah itu sampai hari ini. Dalam rentang waktu tersebut, kata *adab* masih memiliki arti yang senuansa dengan makna sebelumnya yaitu “budi pekerti yang baik”. Tesis ini dapat dibuktikan ketika kita menelaah kitab-kitab akhlaq masa lalu sampai sekarang. Dalam kitab-kitab sepanjang masa tersebut, kata *adab* lebih banyak dimaknai dalam konteks “budi pekerti yang mulia dan tingkah laku yang baik”.

Diskursus Makna Jahili

Sedangkan kata *jahiliyyah* (جاهلية) menurut para etimolog mempunyai beberapa arti, pertama, جاهلية بما كان عليه العرب قبل الاسلام من الجهالة و الضلالة (jahiliyah adalah keadaan bangsa Arab sebelum Islam yaitu berupa kebodohan dan kesesatan) sebagai mana arti yang terkandung dalam ayat yang termaktub

dalam Al Qur'an وقرن في بيوتكن ولا تبرجن تبرج الجاهلية الأولى (Dan hendaklah kamu tetep di rumahmu (istri-istri rosul) dan janganlah kamu berhias dan (bertingkah laku) seperti orang-orang jahili dulu.)

Kedua, جاهلية: زمان الفترة بين رسولين (jahiliyah adalah masa kemunduran di antara dua Nabi (Nabi Isa saw dan Nabi Muhammad saw).

Ketiga, pendapat yang mengatakan bahwa kata *jahiliyyah* (جاهلية) tidak *musytaq* dari kata (الجهل) yang berarti kebalikan dari kata (العلم) yang berarti “tahu”, akan tetapi *mustaq* dari kata الجهل yang bermakna “berontak” dan “marah” yang merupakan antonim kata السلام yang bermakna “menerima” dan “pasrah” kepada Allah. Makna ini berlaku dalam Al Qur'an pada surat al Baqoroh: قالوا اتخذنا هزوا قال أعوذ بالله أن أكون من الجاهلين.

Keempat, menurut Ibnu Mandzur dalam *Lisanul Arob*-nya, jahili adalah keadaan bangsa Arab sebelum Islam yaitu berupa ketidaktahuan terhadap Allah SWT, rasul-Nya, syari'at-syari'at agama, kebanggaan terhadap keturunan, kesombongan, dan lain sebagainya.

Dari pendapat-pendapat tersebut dapat disimpulkan bahwa zaman *jahili* merupakan kurun waktu di antara terutusnya dua Nabi akhir zaman; zaman Nabi Isa AS dan Nabi Muhammad SAW, di mana dalam tenggang waktu itu merupakan zaman kegelapan, kemunduran moral, kerusakan aqidah, pengabaian syari'at-syari'at agama, keangkuhan yang merajalela, perendahan derajat kemanusiaan, dan lain-lain. Rel yang mengatur kehidupan pada masa itu adalah nafsu angkara dan kekuasaan despotis. Peradaban tersebut menghasilkan tatanan masyarakat yang sesat, tiranik, dan merendahkan martabat manusia pada titik nadir yang sangat rendah.

Awal Mula Sastra Arab

Menetapkan awal mula kemunculan sastra Arab bukanlah hal yang mudah. Untuk menentukannya membutuhkan pemahaman kuat terhadap berbagai data dan informasi bangsa Arab dan sejarahnya. Apalagi terkait dengan bahasa dan sastra, yang bersifat dinamis dan sangat mudah hilang-muncul akibat pergesekan budaya baik dari dalam

Esai Sastra dan Budaya

maupun dari luar. Analisis terhadap warisan masa lalu yang masih ada dan analisis kritis historis merupakan metode yang digunakan untuk menentukan awal mula munculnya sastra. Pada sisi lainnya, bukti-bukti dan warisan masa lalu yang tersisa sangatlah sedikit.

Menelusuri awal mula sastra Arab pertama kali sama artinya dengan keharusan untuk kembali ke waktu lampau sebelum Nabi Ibrahim AS diutus dan tidak lama setelah diutusnya Nabi Nuh AS. Pada tenggang masa ini ditemukan syair yang dilantunkan oleh *Ya'rib bin Qohthon bin Amir bin Syalikh bin Irfakhsyadz bin Salim bin Nuh*, syair yang diucapkan oleh *'Ad bin 'Aush bin Irm bin Sam bin Nuh*, serta syair yang diucapkan *Tsamud bin Amir bin Irm bin Sam bin Nuh*, yakni:

Syair yang diriwayatkan dari *Ya'rib bin Qohthon*

أنا ابن قحطان الهمام الأفضل # الأيمن المعرب ذى المهل
يا قوم سيروا في الرعي الأول # أنا البدي باللسان المسهل
الأبين المنطق غير المشكل # حثوث والأمة في تبليل
يا قوم سيروا في الرعي الأول # نحو يمين الشمس في تمهل

Syair yang diriwayatkan dari *'Ad*

إني أنا عاد الطويل البادي # و سام جدي ابن نوح
فقد رأيتكم يعرب الزيادي # وسوقه الطارف و التلاد

Dan syair yang diriwayatkan dari *Tsamud*

أنا الفتى الذي دعا ثمودا # يا قوم سيروا ودعوا التريدا
لعلنا أن ندرك الوفودا # فنلحق البادي لنا العديدا
إنا أبينا اليعرب الحميد # وعاد ما عاد الفتى الجليدا

Hanya saja, hampir bisa dipastikan bahwa syair-syair di atas merupakan syair *maudhu'*, yaitu belum ditemukan bukti periwayatan yang jelas hingga tersambung sampai ke *Ya'rib*, *'Ad*, dan *Tsamud* tanpa terputus. Jika pun ada, periwayat-periwayat tersebut tidak bisa diterima karena berbagai alasan. Karenanya, syair-syair di atas belum dapat diterima sebagai tonggak awal mula sastra Arab muncul. Namun demikian, syair-syair yang problematik dalam hal riwayat itu digunakan para sejarawan sebagai pijakan

untuk menganalisis masyarakat dan kondisi sosial-budaya saat itu. Titik pijak ini diperkuat dengan suatu tinjauan sejarah terhadap tipikal bahasa Arab terdahulu dan lajhah-lajjah yang digunakan kabilah-kabilah kaum, yang tidak bisa dikesampingkan. Setiap kabilah biasanya memiliki lajhah tersendiri, seperti *'Ad*, *Tsamud*, dan *Ya'rib* yang berlajhah berbeda-beda. Bukan hanya lajhah, menurut *Abi Amr bin al Alla'* dalam kitab *Lisan al Arab*, bahasa Arab yang mereka gunakan juga berbeda dengan bahasa Arab yang kita pakai.

Menurut penulis sendiri, syair-syair di atas tidak memiliki penisbatan uslub terhadap tiga kabilah tersebut, melainkan bahasa syair yang justru lebih dekat dengan bahasa Arab *qursyyah* yang dinisbatkan terhadap Quraisy. Yang dimaksud dengan Quraisy adalah *Fahr bin Malik* atau *Nadhor bin Kananah*. *Fahr bin Malik* adalah kakek yang kesepuluh ke atas bagi Nabi saw, sedangkan *Nadhor bin Kananah* adalah kakek Nabi saw yang ke dua belas. Rentang waktu hidup keduanya dengan Nabi saw kira berjarak 600 tahun, sedangkan selisih masa Nabi saw dengan *Ad*, *Tsamud*, *Ya'rib*, *Jadis*, dan *Thosm* beratus-ratus tahun. Bagaimana hal itu bisa dinisbatkan ke kaum yang hidup jauh sebelum Nabi Ibrahim as?

Selain analisis historis tersebut, kita juga dapat mengacu ke Al Qur'an. Dalam Al Qur'an diceritakan bahwa kaum *Ad* dan *Tsamud* mengalami kebinasaan kolektif, yang tidak satupun tersisa, sebagaimana terungkap dalam Allah swt : *وأنه هلك عادا والى , وثمود فما* : (فهل ترى لهم من باقية), (ألم يأتكم نبا الذين من قبلكم قوم نوح وعاد و ثمود و الذين من بعدهم لا يعلمهم الا الله). Ayat-ayat ini menunjukkan bahwa kaum *Ad* memang benar-benar dibinasakan. Ayat satu dan ayat lainnya saling memberi penegasan secara lugas. Berpijak dari informasi wahyu ini, para ahli menyimpulkan bahwa syair-syair di atas bukanlah lahir pada masa *Ad*, *Tsamud* dan *Ya'rib*.

Adapun syair-syair lain, yang memiliki bukti lebih kuat, masih mengandung kontroversi tentang awal mulanya, awal qosidah, dan panjangnya syair. Menurut

Jahizd, dalam al Hayawan-nya, awal mula syair jahili dimulai di awal permulaan tahun masehi, kira-kira 150 sampai 200 tahun sebelum masa Islam. Menurut Amr bin Syabah, tidak ada kepastian ilmiah dalam penetapan permulaan syair dan penyair. Pendapat-pendapat ini dapat dimaklumi karena mereka dulu tidak menemukan cukup data untuk diteliti terkait keberadaan syair masa lampau.

Pandangan pemerhati sastra kontemporer berbeda lagi. Mereka berpendapat bahwa eksistensi syair jahili lebih dari tujuh abad sebelum Islam datang dan lebih lama dari satu abad dari kelahiran Nabi Isa AS, atau lebih tepatnya sekitar 100 tahun sebelum masehi. Pendapat terakhir inilah yang dianggap paling tepat menurut mazhab Azhari mengingat banyaknya syair jahili, kesempurnaannya, kelengkapannya, karakteristik sastrawan memperkenalkan syair-syairnya pada pembukaan qosidah, dalam aghrod-aghrodnya (tema-temanya). Menurut mazhab Azhari, metode-metode ini tidak mungkin datang begitu saja, namun niscaya membutuhkan paling tidak tujuh abad.

Tesis-tesis ini, menurut penulis, masih harus dikaji mendalam dan dikaitkan dengan perspektif para ulama yang membagi periode-periode sastra Arab ke dalam lima masa. Periodisasi ini bukan hanya dilakukan para ulama dahulu, namun juga disetujui pemerhati sastra kontemporer seperti Syauqi Dhoif. Dari lima periode tersebut, yang penting untuk dicermati adalah periode pertama, yakni masa jahili. Mazhab Azhari dalam menentukan urusan panjangnya masa sastra jahili lebih menitikberatkan pendapat muhaddisin (Ulama' kontemporer), yang lebih condong pada pendapat yang menyatakan bahwa durasi sastra jahili secara keseluruhan adalah sekitar 700 tahun. Namun di sisi lain, mazhab ini lebih condong ke pendapat ulama' yang menyebutkan bahwa sastra jahili bermula kurang lebih 200 tahun atau sebelum di utusnya Nabi Muhammad saw. Dari uraian tersebut terdapat hal-hal yang membingungkan, walaupun disertai dengan bukti-bukti syair yang mendasari pendapat tersebut. Di antaranya adalah bait-bait syair

yang diucapkan A'shor bin Said bin Qois bin Ilan:

قالت عميرة ما لرأسك بعد ما # نفذ الزمان - أتى بلون منك
أعمير إن أباك شيب رأسه # كر الليالي واختلاف الأعصر

Menurut ulama' kontemporer, A'shor bin Said bin Qois merupakan perintis dan generasi pertama dunia sastra, yang diperkirakan lahir pada tahun 560 sebelum hijriyah. Sekalipun demikian, sejatinya menentukan kapan syair muncul pertama kali tetap merupakan hal rumit. Kerumitan ini diperparah dengan klaim-klaim kebenaran kabilah-kabilah Arab yang fanatisme kesukuanannya kuat, yang semuanya mengklaim syair dari kabilah merekalah yang paling awal.

Dari kontroversi di atas, yang secara umum dapat ditarik benang merahnya adalah bahwa fase 700 tahun sebelum hijriyah merupakan masa peletakan dasar dan cikal bakal sastra Arab; fase 400-an tahun sebelum hijriyah merupakan fase pembakuan sastra yang unggul dan menang lomba, yang kemudian berkembang dan menyebar pada masa setelahnya. Karya pujangga-pujangga Arab yang terlahir sekitar 100-150 sebelum hijriyah yang masih dapat dinikmati sampai sekarang adalah karya-karya Umru'ul Qois, Zahair bin Abi Sulma, dan lain-lain. Sedangkan hasil karya sastrasan-sastrawan sebelumnya raib termakan zaman.

Sastra Bagi Masyarakat Jahili

Sastra bagi bangsa Arab merupakan hal penting yang menjadi bagian dari hidup sehari-hari. Oleh karena itu, perhatian terhadap sastra sangat besar, apalagi bagi masyarakat jahili yang suka berperang, suka bertempur kata-kata, dan suka membanggakan diri. Sastra, yang sebagian besar diekspresikan dalam bentuk syair, mempunyai kekuatan magic yang dapat membakar semangat. Dalam pertempuran masa-masa jahiliyah, para sastrawan ikut ambil posisi besar dalam penentuan menang atau kalahnya perang. Pentingnya syair-syair jahili bagi masyarakat jahiliyah dapat dianalogikan bak pentingnya ruh bagi jasad manusia.

Esai Sastra dan Budaya

Ibnu Rosyiq dalam kitabnya, *al Amdah*, menggambarkan kegemaran terhadap sastra dan penyair tersebut sebagai berikut :

(“Ketika penyair muncul ditengah-tengah kabilah Arab, masyarakat berbondong-bondong datang bersuka-ria, mereka membuat makanan, wanita-wanita berkumpul bermain menaburkan bunga sebagaimana para lelaki mengadakan pesta. Para lelaki dan anak-anak bertebaran. Dalam keadaan semacam ini, penyair menjaga dari keterpalingan mereka, menjaga pertimbangan mereka, mengabadikan pengaruh kepada mereka, dan sanjungan-sanjungan peringatan mereka. Dulu mereka tidak pernah bersuka cita kecuali ada kelahiran anak, penyair keluar di tengah-tengah kerumunan mereka atau ada kuda yang melahirkan.”)

Penyair juga memiliki posisi sangat terhormat di mata masyarakat. Mereka menganggap syair dan penyair merupakan bagian terbesar dan terindah dalam hidup. Satu-satunya idola yang benar-benar mereka dambakan adalah penyair dan kata-kata yang mereka ikuti adalah kata-kata yang terucap dari seorang sastrawan.

Perkembangan Sastra Arab

Sastra Arab muncul, berkembang, dan mencapai tahap kesempurnaan, sebagaimana dapat dirasakan saat ini, memakan waktu sangat panjang, yakni lebih dari 700 tahun. Perjalanan panjang tersebut diwarnai dan dipengaruhi oleh banyak faktor. Faktor-faktor yang berpengaruh dalam perkembangan tersebut ada dua, yakni eksternal dan internal.

Faktor internal terdiri dari; pertama, kecerdasan. Kecerdasan merupakan anugerah kreatif termulai dari Tuhan. Kecerdasan menentukan keruntutan pola pikir, kecepatan dan kedalaman memahamihai baru, kapasitas menghafal, kekuatan daya ingat, imajiansi, dan ketajaman analisis. Hal-hal ini berpengaruh besar terhadap karya sastra. Tanpa keruntutan pola pikir, produk-produk sastra akan sulit difahami dan ditangkap maksudnya. Tanpa pemahaman yang baik

terhadap realitas baru akan menghasilkan sastra yang ambigu, tidak diketahui jelas konteks sosio dan nalarnya. Tanpa daya ingat penyair tidak bisa menggambarkan hal peristiwa masa lampau, seperti kejayaan-kejayaan yang pernah terjadi namun pada akhirnya binasa ketika masa tua.

Kedua, wawasan. Wawasan merupakan cakrawala pengetahuan dan informasi yang dimiliki seseorang terhadap sesuatu yang mempengaruhi pola pikir, sifat, dan respons terhadap lingkungannya. Wawasan yang dimiliki seseorang secara umum akan terlihat dari tiga hal tersebut, gaya bicara, dan kualitas wicara. Hal ini mempengaruhi bentuk-bentuk karya sastra dari segi bentuk ucapan dan informasi yang terkandung di dalamnya.

Ketiga, kepekaan. Peka merupakan sifat tanggap dan responsif terhadap apa yang terjadi di lingkungan sekitar. Kepekaan terwujud dalam tindakan atau ucapan yang muncul akibat terjadinya hal-hal baru. kepekaan dapat dikatakan sebagai “akibat” dari “sebab” yang telah terjadi.

Sedangkan faktor eksternal terdiri dari; pertama, lingkungan. Lingkungan adalah tempat dan segala bentuknya, baik berupa gunung, jurang, dataran tinggi, sungai (topografis, geografis), suhu baik panas, dingin, lembab, kering (iklim), hewan yang ada di sekitarnya, pepohonan dan tumbuhan yang ada (biologis), dan liannya. Menurut Prof. Dr. Zakariya AM al-Nuthi dan Dr. M. Abduzd Dhohir, wilayah kepulauan Arab diklasifikasikan menjadi lima bagian, yaitu: (1) *نهامة* yakni wilayah sempit yang berupa pesisir yang memanjang sepanjang laut merah. Dalam catatan-catatan sejarah Arab daerah ini lebih dikenal laut *qolzum*. (2) *الحجاز* yakni daerah pegunungan yang tinggi memanjang dari Madinah sampai perbatasan Yaman. (3) *نجد* yaitu dataran tinggi yang terletak di tengah-tengah jazirah Arab. (3) *العروض* adalah negara Yamamah dan Bahrain (lautan) yang mencakup juga dataran-daratan karena dekatnya dengan laut. Yamamah merupakan daerah yang terletak di tengah-tengah negara Arab, di antara kota-kotanya yaitu Riyadh, ibu kota Saudi Arabia sekarang. Bahrain (semenanjung lautan) merupakan daerah yang memanjang dari

Basroh, sampai Oman, yang mencakup Kuwait, Ihsa', Kepulauan Bahrain dan Qatar. (4) بلاد اليمن adalah wilayah selatan dari daerah yang serupa jazirah Arab yang mencakup dataran dan pantai.

Habitat yang semacam itu terefleksikan dalam syair-syair yang ada, seperti tentang suhu yang sangat ekstrim antara siang hari dan malam hari, seperti karya Alqomah bin Abdah.

وقد علوت قنود الرحل يسفني # يوم تجيء به الجوزاء مسموم
حام كان أوار النار شامله # دون الثياب والرأس المرء معوم

Syair ini menggambarkan betapa panasnya keadaan siang hari, bahkan panasnya tergambar saakan-akan tidak memakai pakaian dan penutup kepala. Syair Suwad bin Abi Kahil al Yasykuri, dari penyair Muhdhorom, menggambarkan bahwa panasnya siang hari bisa digunakan untuk memasak daging. Berbeda dengan kadar suhu di malam hari, yang oleh A'sya dinginnya digambarkan seakan-akan sedingin es sehingga anjing-anjing masuk kes arangnya dan manusia tidak ada yang keluar dari kamarnya.

وأحجر الكلب موضوع الصقيع به # و ألجأ الحي من نقاحه الحجر

Keadaan seperti ini sangat mempengaruhi karya sastra yang lahir. Suasana ekstrim tersebut terefleksikan dalam deskripsi keadaan yang dihadapi. Tidak jauh berbeda dengan zaman sekarang, terutama cerpen, prosa, novel, yang sering menggambarkan keadaan yang tempat yang didiami, seperti medan-medan berbahaya, pemandangan yang sangat indah seperti di pegunungan, suasana suatu kota, dan lainnya.

Kedua, konteks sosiologis-antropologis. Anggota kabilah masa jahili dapat dibagi menjadi tiga tingkatan/kelompok sebagai berikut: (1) keturunan asli kabilah yaitu orang-orang yang masih mempunyai hubungan darah dan nasab terhadap nenek moyang dalam suatu kabilah. Salah satu dari mereka inilah yang berhak memimpin kabilah karena nasab, sifat-sifatnya yang terpuji seperti keberanian, kesahajaan, tanggung jawab terhadap anggota

kabilahnya, kecerdasan, mempunyai pendirian yang kuat, dan lain sebagainya. (2) hamba/budak yang berasal dari luar bangsa Arab atau berupa tawanan perang. (3) anggota khusus yaitu orang-orang yang dikeluarkan dari kabilahnya karena banyak melanggar peraturan, yang tak termaafkan lagi, karena ulah yang mencemarkan nama baik kabilah, kemudian masuk ke kabilah tertentu. Di kabilah baru mereka mendapat pengakuan karena dianggap pantas menjadi anggotanya sebab memiliki kelebihan tertentu. Kebanyakan dari mawali ini adalah kelompok shoalaik yang mayoritas hidup di padang pasir dan mata pencahariannya sebagai perampok, namun mempunyai keunggulan tertentu seperti ahli sastra, perang, dan yang lainnya. Keunggulan itulah yang membuat mereka memperoleh pengakuan suatu kabilah meski di kabilahnya terdahulu dianggap sebagai orang buangan.

Ketiga, kebudayaan. Arab jahili mempunyai dua sumber utama dalam pembentukan kebudayaannya, yaitu, (1) asli berasal dari Arab sendiri. Di antara budaya asli tersebut adalah periwayatan syair, ilmu-ilmu falak, ilmu-ilmu tentang nasab. Budaya ini sangat populer di kalangan bangsa Arab dan pada perkembangan selanjutnya budaya-budaya tersebut menjadi disiplin ilmu pengetahuan yang memberi banyak manfaat kepada umat luas. Budaya menulis juga budaya yang terlahir dan tersebar di masyarakat Arab. Budaya ini lahir jauh sebelum tahun masehi. Pada masa kaum tsamud, yaitu zaman Nabi Sholeh AS, budaya ini sudah ada. Nabi Sholeh AS dulu pernah mengirim surat kepada mereka. Dalam surat tersebut tertulis duapuluh delapan huruf. Selain budaya tersebut, memperindah dan meremajakan alat-alat perang juga budaya yang terlahir asli dari bangsa Arab. (2) Budaya yang bersumber dari budaya asing. Budaya ini dibawa orang-orang asing yang pergi ke Arab untuk tujuan berdagang, menyebarkan agama Yahudi atau Nasrani. Budaya yang mereka bawa ada yang diambil secara utuh dan ada pula yang dipadukan dengan budaya Arab.

Keempat, agama dan Kepercayaan. Banyak konsep tuhan sesembahan dan kepercayaan yang diyakini orang-orang Arab,

Esai Sastra dan Budaya

seperti penyembahan terhadap berhala, rembulan, matahari, malaikat, hingga jin. Sebagian ada yang menyembah dukun/peramal dan orang-orang yang mempunyai pengetahuan luas. Mereka menganggap orang-orang yang memiliki kelebihan ini bisa mengetahui hal-hal yang tidak bisa disaksikan kasat mata.

Periwayatan Sastra Arab

Pada awalnya, masyarakat jahili benar-benar buta aksara, tidak bisa membaca kecuali sesuatu yang tertulis secara alami, tidak bisa menulis kecuali tulisan yang secara lisan diketahui maknanya. Kemudian mereka menulis kata-kata yang diketahunya secara lisan dengan perasaan pada papan-papan yang terjaga. Setelah itu mereka menghafalnya secara keseluruhan maupun bagian-bagiannya sesuai kemampuan masing-masing.

Arti riwayat membawa (dalam bentuk ingatan), menjaga, dan memaparkan tanpa bantuan tulisan dan bacaan. Yaitu menghafal nukilan ujaran yang pernah diucapkan seseorang tanpa mengurangi atau menambah esensi makna dan lafal-lafalnya. Ada beberapa metode periwayatan syair jahili pada masa sebelum Islam, zaman Nabi saw dan khulafaur rosyidin, serta zaman-zaman setelahnya yang dapat kita ketahui sampai sekarang: *pertama*, pasar-pasar sastra. Masyarakat jahili berkumpul di suatu tempat atau yang lebih dikenal pasar sastra selama sebulan atau seminggu. Para sastrawan mengadu karya-karya syairnya, yang dengan syair itu juga saling menyerang, saling membanggakan, dan melontarkan khutbah untuk merebut pengaruh dan simpati.

Kedua, majlis sastra. Majelis ini terdiri dari sastrawan-sastrawan dan pemerhati sastra. Tujuannya agar sastra tetap terjaga dan semakin banyak yang mengenalinya. *Ketiga*, nyayian dan tempat-tempat pesta. Para khalifah dan pemimpin zaman jahili sering mengadakan pesta. Dalam pesta itu syair-syair dilantunkan, dinyanyikan sebagai hiburan.

Keempat, para ahli bahasa. Mereka meriwayatkan syair-syair sebanyak-banyaknya sebagai referensi dalam penetapan

bahasa Arab fushah dan bahasa Arab terfasih serta sebagai referensi penyusunan kaidah-kaidah bahasa Arab. Meskipun mayoritas buta aksara, bangsa Arab adalah orang-orang yang mempunyai kejujuran “akademik” kuat. Mereka berhasil menjaga karya-karya sastra yang ada dengan cara menghafal, meriwayatkannya, tanpa mengurangi makna dan pesan yang disampaikan pengucapnya pertama kali. Tidak mengutip seenaknya sendiri dan mengakui karya-karya yang pernah ada. Meskipun disebut zaman jahiliyah, dalam konteks ini, masyarakat Arab sangat amanah dan mempunyai tanggung jawab ilmiah tinggi terhadap karya sastra yang diriwayatkannya (*bersambung*).

Rindu Kekasih

Karya Abu Nuwas, diterjemahkan dari Al Ghazali fi As Shi'ri Al Arobi, Juz 1, hal. 50

Ketika kekasih mengasingkanku dan mencegahku # Mengirimkan surat dan memberi kabar
 Maka semakin dalam kerinduanku yang seakan-akan membunuhku # Ingatan tentang kekasihku selalu datang dan menggelisahkan
 Kupanggil iblis kemudian aku berkata kepadanya # Dalam sepi linangan air mata bercucuran
 Seperti yang kau lihat bagaimana aku bisa berpikir # Sungguh keterasinganku menimbulkan luka tangis dan tak bisa tidur
 Jika kau tidak menemukan kerinduan tentangku dalam # Dada kekasihku maka kamu yang berkuasa
 Tak sepeatah puisi-pun terucap dariku dan aku tidak mendengar nyanyian # Dan tidak mengalir dalam persendiaku kemabukan
 Masih saja aku mempelajari al-qur'an # Aku menemukan berbagai kesenangan didalamnya
 Aku masih senantiasa berpuasa dan mendirikan sholat # Dan masih saja ku bumbui tahun-tahunku dengan kebaikan
 Kemudian ketiganya tidak pernah terlewatkan setelah itu # Hingga egoisme kekasih mengemukakan alasan
 Mengambil kerinduan dan keintiman dan # Menempatkan diatas segalanya sebelum pergi
 Wahai kebaikan sungguh telah menjadi besar # Menurutku tidak ada bahaya dalam diri iblis.

Kegilaan

Ha...ha...ha...ha...ha...
 Dunia semakin gila, khususnya bumi ini tercipta
 Mengaku menggembala di belakangnya penuh tipu daya
 Kursi...kursi...kursi...
 Satu kursi menjadi ritus yang berarti
 Sangat dinanti sekaligus dihindari
 Sangat digandrungi sekaligus dibenci
 Membelai dengan hembusan angin surgawi
 Rakyat...rakyat...rakyat...
 Kasihan sekali kau semakin melarat
 Pemimpinmu tak menghiraukanmu walau kau sekarat
 Kecuali mereka yang dicap sebagai penyelamat
 Rakyat dikunci, rakyat dibungkam, rakyat ditelantarkan
 Dulu mereka merayu rakyat mengeluarkan aspirasi
 Sekarang sengaja dihabisi
 Dulu mereka menebar sejuta janji surgawi
 Kini hanya tinggal duri yang menusuk hati
 Adil...adil...adil...
 Hanya pajangan untuk mereka yang kerdil
 Mejadikan negara sebagai tambang untuk kantong pribadi
 Karanya sudah terentaskan? Padahal masih sangat mengenaskan
 Ketika kebohongan sudah menjadi kesepakatan
 Tak akan ada lagi bagi rakyat setetes kedamaian
 Semoga penganutnya bisa diadili sebelum mati

Jogja, 10-02-2011

Ilusi

Ah...
 Itulah candaan mereka yang diatas
 Sama sekali tidak lucu, malahan membuat suasana panas
 Itulah cara mereka melanggengkan tawanya
 Padahal semua bungkam seperti terpana
 Mereka kata mewakili aspirasi rakyat
 Hanya aspirin yang didapat
 Mereka kata rakyat sepatat
 Hanya untuk mengadu saling menyayat
 Mereka kata rakyat selamat
 Padahal dimana-mana bertaburan jiwa-jiwa yang sekarat
 Mereka membuat agenda kebohongan bersama
 Dengan dalih akan mengangkat semua
 Ketika rakyat sudah mengamini, mereka bernyanyi
 Ketika sebagian rakyat mengkritisi, mereka menguliti
 Ketika itu...Boommm!!
 Semua bayangan bergentayangan
 Menghantam, mencaci, saling serang

Sleman, 03-03-2011

Bangun Berdiri

Tuntaskan bangunmu!
 Nyanyian merdu nan sunyi lama meninabobokkanmu
 Dari kotornya pemegang kendali di atas sana
 Dari tidurnya tatanan yang ada
 Cepatlah bangun dan menyeru!
 Sihir janji manis terus membuaimu
 Dari kepala yang mengaku punya otak
 Padahal sejatinya mereka tidak berotak
 Cepat serukan aumanmu!
 Dulu generasimu masih kecil
 Tapi, kini kau tidak lagi mungil
 Sempat kau bangun dari tidurmu sesaat
 Ditengah malam itu kau dininabobokkan lagi
 Oleh visi-misi yang pekat
 Sekarang kau sudah dewasa
 Nyanyian-nyanyian itu sudah tidak efek apa-apa
 Segera bangun berdiri!
 Kondisi ini membutuhkan ksatria sejati
 Jogja, 27 maret 2012

Oleh: Ali Rohmat

Staf pengajar Pesantren Aswaja Nisantara Mlangi Yogyakarta,
 sedang kuliah di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

MAQÂSHID SYARIAT DALAM AL-MUWÂFAQÂT KARYA AL-SYATHIBY

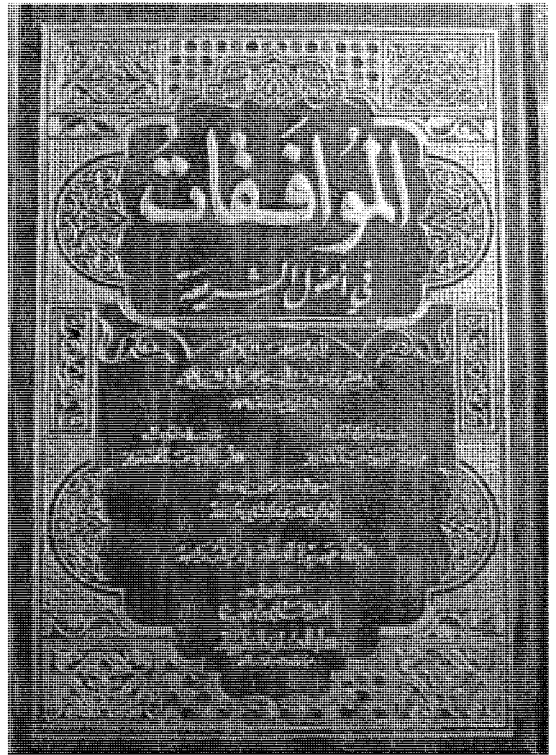
Oleh: Imam Wahyuddin

*Dewan Redaksi Jurnal Mlangi, sedang
menempuh kuliah di Fakultas Filsafat UGM*

Kitab *Al-Muwâfaqât fi Ushûl al-Syarî'ah* karya al-Syathiby ini diedit dan dicetak secara baik berkat upaya dari seorang pembaharu Mesir, Mohammad Abduh, dengan bantuan muridnya, Mohammad Rasyid Ridha. Imam Abduh berhasil mengangkat manuskrip *al-Muwâfaqât* dari “tong sampah” ketika dia berkunjung ke Tunisia pada tahun 1884 M. Kemudian dia mengerahkan segala daya dan upaya untuk menyebarkannya. Di sini kita melihat betapa penting posisi al-Syathiby.

Al-Syathiby menulis *al-Muwâfaqât* setengah abad sebelum runtuhnya Granada yang merupakan kota kaum Muslimin terakhir di Andalusia guna menghidupkan kembali syariat; mengajak kaum Muslimin untuk lebih memprioritaskan maslahat umum, mengarahkan mereka untuk memperhatikan realita dan alam.

Semula al-Syathiby menamakan karyanya tersebut dengan “*al-Ta'rif bi Asrâr al-Taklif*”. Hingga pada suatu hari dia bertemu dengan seseorang Syaikh. Syaikh itu berkata padanya: “Tadi malam aku melihatmu dalam tidur, kau pegang di tanganmu sebuah kitab yang telah kau susun, aku tanyakan kepadamu tentangnya, lalu kau katakan bahwa itu adalah kitab *al-Muwâfaqât*.” Syaikh itu kembali berkata: “Aku tanyakan kepadamu tentang penamaan yang bagus ini, dan kau katakan bahwa dengan itu kau ingin



Judul Kitab : *Al-Muwâfaqât fi Ushûl al-Syarî'ah*
Penulis : Abu Ishaq al-Syathiby
Penerbit : Al-Hay'ah Al-Mishriyah Al-Ammah li Al-Kitab, Cairo-Egypt
Tahun : 2006

Review Kitab

menyatukan antara mazhab Ibn al-Qasim dan Abu Hanifah.” Sejak saat itu al-Syathiby menyebut karyanya dengan *al-Muwâfaqât fi Ushûl al-Syari’ah*.

Kandungan Kitab *al-Muwâfaqât*

Al-Syathiby membagi kitab *al-Muwâfaqât* menjadi lima bagian; 1. *al-Muqaddamât* (premis-premis); 2. *al-Ahkâm* (hukum-hukum); 3. *al-Maqâshid* (tujuan-tujuan syariat); 4. *al-Adillah* (dalil-dalil); 5. *al-Ijtihad*. Berikut ini akan dipaparkan satu persatu;

Pertama: al-Muqaddamât (premis-premis). Pada bagian ini al-Syathiby menjelaskan tentang watak praksis ilmu ushul fikih. Dia mengatakan bahwa ushul fikih bersifat *qath’î* (definitif); sebab menurutnya ia merujuk pada *kulliyât al-syari’ah* yang tersirat di dalam ayat-ayat al-Qur’an dan Sunnah. Ushul fikih dihasilkan dengan cara melakukan observasi (*al-istiqrâ’*) yang jeli terhadap *kulliyât al-syari’ah*. Sedangkan *kulliyât al-syari’ah* sendiri merujuk pada dasar-dasar rasional (*ushûl ‘aqliyyah*) yang juga *qath’î*, atau kepada observasi yang dilakukan secara komprehensif (*al-istiqrâ’ al-kullî*) dari dalil-dalil syari’at, yang sudah pasti adalah *qath’î*. Maka logika sederhananya adalah, sesuatu yang tersusun dari hal-hal yang *qath’î* adalah *qath’î*. Di sinilah letak pentingnya mempelajari ilmu ushul fikih. Seseorang tidak akan mampu merumuskan hukum-hukum fikih yang kontekstual tanpa menguasai dan memahami ilmu ushul fikih secara baik.

Hanya saja, al-Syathiby menganggap ilmu ushul fikih sebatas wasilah dalam beribadah kepada Allah *Swt.*, bukan sebagai tujuan sebagaimana pendapat banyak orang. Dia menegaskan bahwa tidak semua ilmu membawa konsekuensi berupa amal, seperti teori-teori murni, misalnya. Adapun teori-teori terapan seperti arsitektur, kimia, kedokteran dan yang lainnya, tidak termasuk dalam kategori ini.

Menurutnya, pengamalan merupakan ruhnya ilmu, tanpa pengamalan ilmu tidak akan ada manfaatnya. Dalam menegaskan hal ini al-Syathiby menyebut beberapa ayat al-Qur’an, yaitu [Fathir: 28], [Yusuf: 68] dan beberapa hadis Nabi *saw*. Dia juga menjelaskan bahwa keutamaan suatu ilmu

bukanlah tujuan, akan tetapi sebagai wasilah. Artinya, suatu ilmu akan dikatakan mempunyai keutamaan kalau bisa diamalkan dan membawa manfaat. Sebagai contohnya, banyak orang Kristen dan Yahudi yang tahu agama Islam berikut seluk-beluknya, akan tetapi itu hal itu tidak membawa manfaat, sebab mereka masih dalam keadaan kafir. Makanya ilmu ushul fikih sebagai satu ilmu syariat tidak dituntut untuk dipelajari kecuali untuk diamalkan. Sebenarnya, dalam hal ini, menurut hemat saya, al-Syathiby ingin menegaskan bahwa syariat sebagai apapun akan menjadi tidak berarti kalau manfaatnya tidak dirasakan oleh masyarakat pemeluknya.

Kedua: al-Ahkâm (hukum-hukum). Al-Syathiby membagi hukum-hukum menjadi dua, yaitu hukum-hukum syariat (*ahkâm al-taklîf*) dan hukum-hukum positif (*ahkâm al-wadh’*). Hukum-hukum syariat terbagi ke dalam lima macam, yaitu: 1) *al-ibâhah*; 2) *al-nadb*; 3) *al-karâhah*; 4) *al-wujûb*; dan 5) *al-hurmah*. Sedangkan hukum-hukum positif juga terbagi ke dalam lima macam, yaitu: 1) *al-sabab*; 2) *al-syurûth*; 3) *al-mawâni*; 4) *al-shihhah wa al-buthlân*; dan 5) *al-‘azâ’im wa al-rukhs*.

Ketiga: al-Maqâshid (tujuan-tujuan syariat). Inilah sesuatu yang paling penting dalam kitab al-Syathiby. Kendati tidak secara tegas mendefinisikannya, akan tetapi pada prinsipnya dia berupaya menjelaskan hal-hal yang harus dijamin pemenuhannya bagi manusia sebab hal tersebut sangat esensial dan menjadi sendi kehidupan yang sehat, terhormat dan bermartabat.

Al-Syathiby membagi *Maqâshid* menjadi dua; *maqâshid al-Syari’*, atau *maqâshid al-syari’ah*, dan *maqâshid al-Mukallaf* atau niat. *Maqashid al-Syari’* dibagi menjadi tiga kategori, yaitu *dharûriyyât* (hak primer), *hâjiyyât* (hak sekunder) dan *tahsîniyyât* (hak suplemer).

1. *Dharûriyyât* terdiri atas segala sesuatu yang mendasar dan esensial terjaganya kepentingan dunia dan akherat. *Dharûriyyât* adalah segala sesuatu yang bila tidak tersedia akan menyebabkan rusaknya kehidupan. Ini terkait dengan empat hal; ibadah, adat, muamalat, dan jinayat. Ibadah mengacu kepada mempertahankan agama; misalnya

menjaga keimanan, mengucapkan dua kalimat syahadat, shalat, zakat, puasa, haji dan sebagainya. Adat mengacu kepada perlindungan jiwa dan akal; misalnya makanan, minuman, pakaian dan tempat tinggal. Muamalat mengacu kepada perlindungan keturunan dan harta, juga perlindungan terhadap akal. Sedangkan jinayat mengacu kepada amar ma'ruf dan nahi mungkar.

2. *Hâjiyyât* berada sedikit di bawah level *dharûriyyât*, yaitu segala sesuatu yang sangat penting bagi perlindungan hak yang dimaksud, tapi tidak sedemikian darurat. Berbeda dengan *dharûriyyât*, jika *hâjiyyât* tidak terpenuhi, maka hak tersebut masih bisa terlindungi, kendatipun sangat lemah. *Hâjiyyât* juga berlaku pada ibadah, adat, muamalat, dan jinayat. Ibadah; seperti dispensasi bagi orang sakit untuk tidak berpuasa di bulan Ramadhan. Adat; seperti dibolehkannya berburu dan mengkonsumsi makanan yang halal. Muamalat; seperti jual beli, penanaman modal dan sebagainya. Jinayat; mengenakan denda bagi pembunuh yang berakal.

3. *Tahsîniyyât* adalah hal-hal yang tidak mendesak dan tidak sangat penting bagi perlindungan hak. Namun jika terpenuhi, *tahsîniyyât* akan menyempurnakan pelaksanaan hak-hak yang lain. Seperti *dharûriyyât* dan *hâjiyyât*, *tahsîniyyât* juga mengacu kepada empat hal tadi. Ibadah; seperti menghilangkan najis, menutup aurat, melakukan banyak nawafil untuk mendekatkan diri kepada Tuhan, serta shadaqah dan sebagainya. Adat; seperti menjaga kesopanan ketika makan dan minum, menjauhi makanan dan minuman yang najis. Muamalat; seperti larangan menjual barang-barang najis, larangan terhadap perempuan untuk menjadi imam shalat, dan melarangnya untuk menikahkannya sendiri tanpa seorang wali. Jinayat; seperti larangan bagi orang merdeka untuk membunuh hamba sahaya, larangan membunuh perempuan, anak kecil dan pendeta ketika perang.

Keempat, al-adillah al-syar'iyyah (dalil-dalil syariat). Dalil-dalil yang dikemukakan hanyalah al-Qur'an dan Sunnah. Al-Syathiby menegaskan tentang pentingnya memahami al-Qur'an. Dia menganjurkan bagi siapa yang ingin memahami *kulliyat al-syari'ah* dan bersungguh-sungguh memahami tujuan dan maknanya, untuk menjadikan al-Qur'an sebagai sahabat sejati, mendampinginya siang dan malam, dengan merenungi dan mengamalkan ajaran-ajarannya. Menurutnya, tidak ada sesuatu yang dapat menghantarkan manusia kepada Tuhan kecuali al-Qur'an. Al-Qur'an adalah firman dan mukjizat dari Tuhan.

Untuk mendukung hal itu, al-Syathiby mensyaratkan untuk mempelajari ilmu-ilmu yang berhubungan dengan al-Qur'an, seperti ilmu bahasa Arab, qira'at, *asbâb al-nuzûl*, *nâsikh-mansûkh*, kaidah-kaidah ushul fikih dan *makkî-madani*. Selain itu, dia juga membahas tentang makna *zhâhiri* dan *bâthini* dalam al-Qur'an. Makna *zhâhiri* yang dimaksud adalah pemahaman Arab *an sich* (tekstual), sementara makna *bâthini* adalah maksud dan tujuan ajaran Tuhan melalui firman-Nya.

Tak lupa, al-Syathiby juga membahas penafsiran al-Qur'an dengan *al-ra'y*. Hanya saja dia sangat hati-hati untuk membolehkannya. Oleh karena itu, dia kemudian membagi manusia menjadi tiga kelompok. Kelompok pertama adalah mereka yang sampai pada tingkatan "*al-râsikhîn fî al-'ilm*", seperti para sahabat, para tabi'in dan tabi' al-tabi'in. Mereka, menurut al-Syathiby, sudah terkenal keluasan ilmunya serta kehati-hatiannya dalam segala hal. Mereka inilah yang boleh menggunakan *al-ra'y* dalam menafsirkan al-Qur'an. Kelompok kedua adalah mereka yang tahu bahwa diri mereka tidak melebihi tingkatan para sahabat, tabi'in dan tabi' al-tabi'in, atau bahkan tidak sampai tingkatan terendah sekalipun. Mereka ini mutlak tidak boleh. Kelompok ketiga adalah mereka yang diliputi keraguan apakah mereka sudah mencapai tingkatan Mujtahid, atau hanya mengira-ngira telah mencapai tingkatan itu. Kelompok ini juga termasuk orang-orang yang tidak boleh melakukan penafsiran dengan *ra'y*.

Dalil selanjutnya adalah al-Sunnah. Al-

Review Kitab

Syathiby memaknai al-Sunnah didasarkan pada hadis Nabi *Saw.* yang berbunyi: “*‘Alaykum bi sunnatī, wa sunnat al-Khulafā’ al-Rāsyidīn al-Mahdiyyīn.*” Dalam hadis ini terdapat empat aspek mengenai al-Sunnah, yaitu: perkataan, perbuatan dan ketetapan Rasulullah *Saw.*, baik yang diperoleh melalui wahyu atau ijtihad, serta apa yang datang dari para sahabat atau para khalifah.

Al-Sunnah sebagai dalil syariat menempati posisi kedua setelah al-Qur'an. Ini dikarenakan, *pertama*, al-Qur'an bersifat *qath'ī*, sedangkan al-Sunnah bersifat *zhannī*. *Kedua*, al-Sunnah hanya berfungsi sebagai penjelas bagi al-Qur'an, atau menambahi apa-apa yang tidak ada di dalamnya dalam hal kewajiban-kewajiban agama. Sebagai tambahan al-Sunnah tidak harus memiliki akar (*al-ashl*) dalam al-Qur'an. *Ketiga*, merujuk kepada kisah sahabat Mu'adz bin Jabal *Ra.* yang mengisyaratkan posisi al-Sunnah setelah al-Qur'an.

Kelima, Ijtihad. Maksud ijtihad di sini adalah mencurahkan segala daya dan upaya untuk mencapai pengetahuan mengenai suatu hukum dalam syariat. Dalam pandangan al-Syathiby, seseorang dapat dikatakan sebagai Mujtahid karena dua hal: *pertama*, memahami **Maqāshid al-Syarī'ah** secara paripurna. *Kedua*, memiliki kapabilitas dalam penggalian hukum berdasarkan pemahaman terhadap **Maqāshid al-Syarī'ah**.

Al-Syathiby kemudian menjelaskan kemungkinan salah dalam berijtihad. Kesalahan itu bisa timbul, *pertama*, dari ijtihad yang sesuai dengan syariat, yaitu ijtihad yang dilakukan oleh ahlinya yang sudah menguasai pelbagai pengetahuan yang dibutuhkan dalam berijtihad. Kesalahan itu bisa saja terjadi karena lupa. Jika kesalahan itu terjadi dalam masalah yang bersifat *juz'ī*, misalkan berlawanan dengan *ijma'*, atau teks yang sudah *qath'ī* atau qiyas, atau kaidah-kaidah syariat, maka hukum yang dihasilkan dengan sendirinya menjadi batal, dan ini risikonya tidak berbahaya. Namun jika kesalahan itu menyangkut hal-hal yang bersifat kulli, seperti menghalalkan yang haram, atau sebaliknya, yang juga berbenturan dengan teks yang *qath'ī*, misalnya menghalalkan nikah *mut'ah* dan riba, atau menghalalkan rizki yang didapat dari

pekerjaan yang baik, inilah yang akan membawa bahaya besar bagi umat. *Kedua*, dari ijtihad yang dilakukan oleh orang yang bukan ahlinya, yaitu orang yang hanya mengandalkan pendapatnya yang sudah dikuasai oleh hawa nafsunya.

Masalah lain yang tidak luput dari amatan al-Syathiby adalah masalah taqlid. Sebenarnya al-Syathiby adalah orang yang tidak suka melakukan taqlid. Namun secara arif, dia tetap membolehkan taqlid khusus bagi orang awam. Al-Syathiby lalu menjelaskan bagaimana sebaiknya seorang Muqallid berbuat, dan apa saja yang harus diikuti.

Ketika seorang Muqallid dihadapkan pada pelbagai pendapat ulama, mana kira-kira yang harus dipilih. Misalnya, terdapat perbedaan di kalangan tentang suatu masalah, yang satu nampak mudah, sedang yang lain nampak sulit. Kalau seorang Muqallid ternyata memutuskan untuk memilih lebih mudah tetapi dengan mengikuti hawa nafsunya, maka pilihannya itu tidak dibenarkan. Alangkah baiknya kalau dia memilih yang lebih sulit demi kehati-hatian. Sama halnya ketika ada seorang ulama berfatwa mengharamkan sesuatu, tetapi kemudian ada yang mengatakan bahwa permasalahan itu masih ikhtilaf, maka seharusnya seorang Muqallid berhati-hati dengan mengikuti fatwa ulama tersebut.

Keadilan sebagai Asas Syariat

Dalam syariat Islam, keadilan merupakan nilai paling inti dan mendasar. Para sarjana klasik menekankan keadilan sebagai kewajiban Islam. Menurut mereka, di mata Tuhan, masyarakat non-Muslim yang adil lebih baik nilainya dibanding masyarakat Muslim yang tidak adil. Para sarjana klasik lainnya mengemukakan bahwa ketundukan sejati kepada Tuhan adalah mustahil adanya bila ketidakadilan meraja rela di masyarakat. Mewabahnya ketidakadilan di dalam sebuah masyarakat akan menyebabkan tersebarnya sifat dan karakter yang tidak sesuai dengan kualitas ketundukan kepada Tuhan. Misalnya ketakutan, kecemasan, dan tidak adanya ketenangan karena orang hidup dalam ketakutan akan penderitaan; ketidakjujuran dan kemunafikan sebab orang harus

berbohong dan menyembunyikan keyakinan serta sikap jujur mereka supaya tetap bisa hidup; ketidakamanan dan oportuniste karena setiap orang beranggapan bahwa tidak ada korelasi antara tindakan dan akibat; dan penderitaan karena orang pada akhirnya dirampas hak-haknya. Intinya, adanya ketidakadilan berarti hilangnya kualitas nilai-nilai kebertuhanan; sementara keadilan berarti adanya nilai-nilai kebertuhanan. Kendati hanya Tuhan yang sanggup menciptakan keadilan secara paripurna, manusia harus bekerja keras dan berjuang menegakkan keadilan.

Landasan keadilan adalah memberi hak yang sama kepada setiap orang. Al-Qur'an dan hadis Nabi menegaskan bahwa manusia mempunyai hak-hak dasar yang harus dilindungi dalam hidup. Di sinilah kontribusi besar al-Syathiby dalam menyusun skema hak asasi manusia berdasarkan apa yang disebut "*al-dharûriyyât al-khams*" yang teridentifikasi ke dalam lima hal: agama, jiwa, keturunan, harta dan akal. Al-Syathiby menegaskan bahwa lima hal itu harus dijaga, dihormati, dan diperjuangkan. Syariat Islam harus memberikan perlindungan kepada manusia dalam menjalankan kewajiban agama (agama); perlindungan kehidupan manusia (jiwa); hak untuk menikah, mempunyai keturunan, dan membesarkan anak-anak (keturunan); hak memiliki harta dan untuk tidak memiliki harta yang diambil tidak sejalan dengan cara yang jujur dan adil (harta); kemampuan manusia untuk berpikir (akal). Al-Syathiby percaya bahwa kelima hak tersebut sudah mencakup semua hal yang berkaitan dengan manusia. Lima hal itu mencerminkan hak dasar yang selayaknya diakui sebagai milik manusia.

Asas keadilan juga harus ada dalam penerapan *hudûd*. *Hudûd* adalah sekumpulan hukum yang secara eksplisit disebut dalam al-Qur'an. Hukum tersebut meliputi, umpamanya, hukuman bagi kasus zina dan pencurian. Penerapan *hudud* ini sering dianggap sebagai sesuatu yang tertutup, artinya tidak bisa berubah, hanya melihat tekstualitas al-Qur'an. Sebagaimana dijelaskan oleh al-Syathiby, bahwa al-Qur'an memiliki makna *zhâhiri* dan *bâthinî*. Sebagian besar kaum Muslimin hanya melihat makna

zhâhiri-nya saja, tanpa berusaha untuk menangkap makna *bathini*-nya. Sehingga yang terjadi adalah penerapan *hudûd* secara keras, tidak ada kontekstualisasi. Artinya tidak mau melihat konteks zaman dan tempat. Dalam al-Qur'an misalnya disebutkan bahwa, secara *zhâhiri*, hukuman bagi pencuri adalah potong tangan. Tapi kalau dilihat makna *bâthinî*-nya, tujuan Tuhan menurunkan ayat itu adalah membuat orang jera; tidak mengulang kesalahan untuk kedua kalinya. Di sinilah kontekstualisasi berlaku. Pada zaman Jahiliyah, sebelum Islam, hukum potong tangan sudah ada, dan al-Qur'an pun dalam menentukan *hudûd* tidak serta-merta menghapus hukum-hukum yang berlaku di masyarakat kala itu; tidak melabrak arus. Hukum potong tangan ketika itu masih relevan, mengingat watak orang Arab kala itu sangat keras, ganas dan primitif. Sehingga, mau tidak mau, al-Qur'an ikut membenarkan hal itu.

Di negara-negara lain, hukum yang berlaku tentu saja berbeda dengan masyarakat Arab. Di Indonesia misalnya, hukuman bagi pencuri adalah penjara. Di sini yang berlaku bukan lagi makna *zhâhiri*, ayat yang menegaskan potong tangan, tapi makna *bâthinî*-nya berupa tujuan untuk membuat orang jera dan tidak mengulangi kesalahannya. Selama tujuan ini tercapai hukuman apapun bisa dibenarkan, asalkan tentu saja tidak memperkosa hak-hak dasar yang sudah disebutkan tadi. Ketika misalnya, seorang pencuri bisa jera dengan nasihat, maka hukuman seperti potong tangan atau penjara bisa saja tidak perlu diberlakukan.

Dengan demikian, penerapan *hudûd* sebenarnya tidak perlu terlalu keras. Dalam beberapa kasus, al-Qur'an memberikan isyarat-isyarat yang menekankan hal itu. Itu terlihat ketika menyebutkan syarat-syarat dalam penerapan *hudûd*. Meskipun *hudûd* mencakup hukuman pidana yang keras, namun aspek kekerasan dalam *hudûd* ini menjadi berkurang oleh kenyataan bahwa syarat pembuktian yang dibutuhkan untuk bisa memberlakukan hukuman sangat detail dan banyak sekali persyaratannya. Hal ini menyulitkan penerapan hukuman dan karena itu jarang terimplementasikan. Misalnya, untuk membuktikan kasus perzinahan, yang

Review Kitab

dihukum dengan seratus cambukan, empat saksi mata harus bisa membuktikan bahwa mereka melihat penis si pelaku sepenuhnya dimasukkan ke dalam vagina. Ini jelas merupakan standar pembuktian yang sulit. Namun, apa yang membuat lebih sulit adalah bila beberapa dari empat saksi itu bersaksi bahwa mereka melihat peristiwa itu, sementara satu atau lebih dari empat saksi itu bersaksi bahwa mereka tidak melihat peristiwa itu, maka mereka yang mengklaim telah melihat peristiwa itu secara penuh (kelompok yang pertama) dihukum atas tuduhan memfitnah. Jadi, jika ada orang yang datang membawa pernyataan tanpa bukti yang tidak dibenarkan oleh yang lain, ia melakukan ini semua dengan penuh resiko. Tentunya, hal ini berfungsi, selain untuk menghindari dari penuduhan yang tak dibenarkan mengenai perilaku seks yang tidak sah, juga untuk melindungi hak dasar, yaitu menjaga kehormatan atau nama baik (*al-'irdh*). Dalam kitab *al-Muwâfaqât*, al-Syathiby tidak menyebutkan *al-'irdh* dalam daftar *al-dharûriyyât al-khams*, tapi tidak menutup kemungkinan kita memasukkan *al-'irdh* ke dalamnya. Sebab hak-hak dasar manusia yang harus dijaga tidak bisa dibatasi hanya lima saja, tapi bisa enam, tujuh, dan seterusnya. Tapi bagaimanapun, gagasan al-Syathiby tetap menjadi titik tolak bagi pembahasan Maqâshid al-Syarî'ah selanjutnya.

Walaupun tidak secara tegas dinyatakan, al-Syathiby sudah berusaha dengan segala kemampuannya untuk menghidupkan kembali ruh syariat demi terwujudnya keadilan. Itu terlihat dalam paparan-paparan, terutama ketika membahas tentang Maqâshid al-Syarî'ah. Dia merasa bahwa keadilan tidak begitu dihiraukan oleh para ahli fikih pendahulunya, atau bahkan para ahli fikih di masanya. Dan patut disayangkan, teori Maqâshid al-Syarî'ah tidak begitu berkembang. Ini disebabkan oleh beberapa faktor:

1. Karena teori Maqâshid dicetuskan bersamaan dengan menghegemoninya taqlid dan masuknya fikih Islam ke era kemunduran dan kegelapan, di mana pada zaman ini sakralisasi para imam mazhab sangat mendominasi, banyaknya orang yang alergi terhadap

sesuatu yang baru —meski yang ditampilkan adalah “kandungan lama” yang dikemas dengan bentuk yang baru— di samping mewabahnya gerakan tasawuf, tarekat-tarekat dan zuhud yang dibarengi kebodohan dan kemalasan berpikir dalam ranah fikih. Seperti diketahui bahwa wilayah tasawuf memandang pemeliharaan kepentingan-kepentingan agama untuk mendapatkan kenikmatan akherat yang kekal. Kepentingan-kepentingan duniawi hanya dianggap sebagai kenikmatan sesaat yang hina, bahkan dapat menghalangi penyatuan dengan Tuhan.

2. Perlakuan buruk penguasa terhadap maslahat. Artinya ketika para ahli fikih berupaya memahami maslahat dan menghasilkan sesuatu yang bertentangan dengan kepentingan penguasa, mereka khawatir hal itu akan membuka pintu-pintu kedhaliman terhadap diri mereka dari penguasa. Inilah yang nampaknya membuat para ahli fikih akhirnya merasa takut sehingga mereka lebih suka “beruzlah”, bahkan kemudian memunculkan seruan untuk menutup pintu ijtihad.

Kita bisa melihat akibat tidak berkembangnya teori Maqâshid al-Syarî'ah atau bahkan luput dari jangkauan kaum Muslimin; sangat memprihatinkan. Di negara-negara Islam, di zaman modern ini, keadilan seakan sudah tidak ada. Hak-hak dasar yang seharusnya dilindungi malah diabaikan sama sekali. Misalnya, terjadi begitu banyak eksekusi mati secara semena-mena oleh pemerintah Saudi. Lebih dari itu, penangkapan dan penyiksaan massal yang sewenang-wenang di negara-negara Muslim tak bisa disangkal lagi adalah pelanggaran terhadap kehidupan dan akal.

Baru-baru ini kitapun menyaksikan berita yang dipublikasikan oleh media-media informasi seputar beberapa siswi sekolah di kota Riyadh ketika terjadi kebakaran di ruang ganti pakaian sekolah. Kebetulan di ruangan tersebut terdapat beberapa siswi. Karuan saja para siswi itu terkejut, mereka berusaha lari keluar untuk menyelamatkan diri dari

ganasnya api, dan mereka lupa menggunakan niqabnya kembali. Ketika melihat mereka keluar tanpa menggunakan niqab, beberapa orang Wahabi memukuli dan memaksa mereka untuk masuk kembali ke dalam ruangan, padahal api sudah semakin ganas mengamuk. Begitu mereka masuk, orang-orang Wahabi itu kemudian menutup dan mengunci pintunya. Berteriaklah mereka meminta pertolongan, tapi sayang, tidak ada yang memperdulikan, tidak ada yang tersentuh hatinya untuk menolong. Maka api yang kian ganas itu pun melahap, merekapun terpenggang, menggelepar menghadapi maut yang tak terlawan. Akhirnya 37 siswi meninggal dengan cara yang mengenaskan; mati terpenggang. Menurut pandangan orang-orang Wahabi lebih baik para siswi itu mati terbakar api daripada keluar menampakkan wajahnya!! Para pemadam kebakaran dan petugas kepolisian tidak bisa berbuat apa-apa, kecuali setelah siswi-siswi itu menjadi arang. Ini jelas-jelas merupakan pelanggaran terhadap hak manusia yang paling dasar (*al-dharûriyyât*), yaitu melindungi kehidupan (jiwa).

Peristiwa mengerikan itu mencerminkan sikap emotif yang bertentangan dengan logika. Dalam Islam, nyawa manusia dipandang suci, bahkan tidak ada kewajiban agama yang lebih tinggi prioritasnya daripada memelihara nyawa. Kebutuhan untuk menyelamatkan nyawa manusia lebih utama daripada kepemelukan secara kaku terhadap hukum niqab. Sebuah kaidah ushul fikih menegaskan: situasi darurat akan menyebabkan diperbolehkannya sesuatu yang dilarang (*al-dharûrât tubih al-mahzhûrât*). Dalam tatanan nilai-nilai Islam, memelihara nyawa manusia adalah prioritas yang lebih besar ketimbang menyelamatkan hak-hak Tuhan.

Membaca *al-Muwâfaqât* dalam Konteks Masa Kini

Dalam pembahasan tentang kandungan kitab *al-Muwâfaqât*, sengaja saya hanya menyajikan gambaran singkat tanpa memberikan ulasan-ulasan mengenai pengembangan lebih lanjut teori Maqâshid rumusan al-Syathiby. Saya hanya menggambarkan isi kitab tersebut apa adanya.

Bahasa yang saya gunakan, sama dengan bahasa di dalamnya. Setelah membaca kitab *al-Muwâfaqât* secara utuh, saya berkesimpulan, bagi yang sudah banyak membaca kitab-kitab *turâts* tentang ilmu kalam, fikih, ushul fikih, tafsir, hadis, atau ilmu-ilmu Islam lainnya, kiranya tidak begitu sulit untuk memahami pokok-pokok pikiran al-Syathiby dalam mahakaryanya itu. Tidak perlu membaca isi secara keseluruhan dan mendetail, dengan melihat daftar isinya saja, sudah cukup untuk memahami kandungan kitab tersebut secara umum. Tidak ada yang berbeda dari *al-Muwâfaqât* dengan kitab-kitab lainnya. Yang berbeda dari *al-Muwâfaqât* hanyalah teori Maqâshid al-Syari'ah yang diuraikan secara terstruktur dan rinci. Al-Syathiby telah berhasil menjaga syariat dari kepunahan. Jika al-Syafi'i oleh sebagian besar kaum Muslimin disebut sebagai *Nâshir al-Sunnah*, maka al-Syathiby bisa dianggap sebagai *Nâshir al-Syari'ah*.

Saat ini, ketika membaca kitab *al-Muwâfaqât*, harapan untuk menemukan hal baru tidak akan tercapai. Saya melihat, banyak dari pembaca *al-Muwâfaqât* yang nampak terlalu berlebihan dalam menggambarkan teori al-Syathiby itu, bahkan kadang terjadi semacam glorifikasi dan sakralisasi. Padahal kalau membaca *al-Muwâfaqât* secara teliti, kemudian membaca buku-buku yang ditulis tentang al-Syathiby, kita akan menemukan hal-hal yang tidak kita temukan ketika membaca *al-Muwâfaqât*.

Dalam tulisan ini saya memang menjelaskan teori Maqâshid al-Syari'ah *ala* al-Syathiby. Tetapi tidak dimaksudkan untuk mengembalikan teori ini dan memenangkannya di masa kini. Saya tidak bermaksud memunculkannya kembali dan menerapkannya terhadap masyarakat-masyarakat sekarang. Barangkali nanti terjadi kesalahpahaman dari para pembaca 'tulisan' ini dengan mencampuradukkan antara tulisan seorang pengkaji yang menjelaskan tentang ranah-ranah pemikiran tertentu, dan antara posisi penulis itu sendiri. Saya katakan, seorang peneliti harus lepas dari dirinya, dari perasaan-perasaannya dan dari keyakinan-keyakinannya yang sekarang ketika hendak menjelaskan secara obyektif pandangan-pandangan masa lalu berikut keyakinan-

Review Kitab

Di sini sebetulnya tidak layak al-Syathiby mungkin masih bisa dimaklumi, mengingat dia hidup di masa yang tuntutan-tuntutannya tidak sekompleks sekarang. Justru yang aneh adalah para ulama setelah al-Syathiby tidak ada yang berani melakukan perubahan-perubahan, bahkan hingga saat ini. Teori Maqâshid rumusan al-Syathiby hanya menjadi obyek taqlid. Mestinya mereka sudah mulai memiliki kesadaran historis-progresif; kesadaran bahwa perjalanan sejarah harus selalu mengantarkan sesuatu kepada yang lebih maju. Artinya mereka sudah harus mulai menggunakan Maqâshid al-Syarî'ah demi terciptanya kebaikan bagi masyarakat dan manusia pada umumnya, menjadikannya sebagai sesuatu yang bermanfaat bagi aspek ekonomi dan politik masa kini, tidak hanya diorientasikan untuk memenuhi hak-hak Tuhan. Tidak hanya "*al-tadaiyyun al-ukhrawî*" yang diperhatikan, tetapi "*al-tadaiyyun al-dunyawi*" harus menjadi prioritas utama.

Mewabahnya taqlid di kalangan ulama dan kemalasan mereka untuk melakukan perubahan-perubahan bukannya tidak berdampak. Hukum-hukum syariat yang semestinya mengikuti alur perjalanan sejarah ke arah perkembangan, malah dibuatnya berjalan di tempat, tidak berubah sama sekali. Sekedar contoh saja, hingga saat ini posisi perempuan di banyak negara Islam masih jauh dari 'tingkatan terendah' yang dikendaki oleh hukum modern mengenai 'pribadi manusia'. Jadi ada perbedaan sangat jauh antara hukum syariat dan hukum modern.

Tidak hanya terdapat perbedaan antara beberapa dasar syariat dan hukum modern, namun juga terdapat keterputusan epistemologis mendasar pada level pemikiran yang berhubungan dengan 'pribadi manusia' serta kehendak-kehendaknya terhadap kebebasan, semua kebebasan. Tentu saja kebebasan-kebebasan itu dibarengi dengan kewajiban-kewajiban yang harus dilakukan secara sempurna yang justru akan memperkaya kebebasan-kebebasan tersebut. Kebebasan tanpa tanggungjawab bukanlah kebebasan, akan tetapi 'tindakan anarkis'.

Dari itu, peralihan dari level syariat ke level hukum modern mengharuskan kaum Muslimin melakukan revolusi-revolusi rasional dan konseptual. Masalahnya tidak

akan selesai dengan menambahkan hukum modern kepada hukum lama, terlebih dahulu hukum lama itu harus didekonstruksi. Dengan kata lain, kita perlu aktif pada dua garis, garis masa lalu dan garis masa kini.

Harus diakui bahwa al-Syathiby telah mengembangkan teori Maqâshid al-Syarî'ah sehingga menyulitkan generasi setelahnya untuk melahirkan sesuatu yang baru di dalamnya. Upaya al-Syathiby dalam memproduksi ushul fikih memiliki dua orientasi; orientasi yang menghubungkannya dengan upaya-upaya para pakar ushul pendahulunya seperti al-Huwayni dan al-Ghazali, dan orientasi yang memang merupakan kreativitas dan produktivitasnya sendiri dalam pembahasan-pembahasannya. Dia telah memperkaya kitab *al-Muwâfaqât* dengan pembahasan-pembahasan yang mengarah pada penampakan ruh syariat, berikut penjelasan-penjelasan yang tidak ada sebelumnya. Suatu hal yang tidak boleh diabaikan dari al-Syathiby adalah semangatnya dalam memperbaharui ushul fikih dan mengembangkan teori Maqâshid al-Syarî'ah, meskipun pembaharuannya dilakukan dari dalam Islam sendiri, yaitu dalam ruang lingkup ushul fikih.

Epilog

Kalau tadi kita memberikan semacam kritik yang mungkin ditujukan kepada tradisi peninggalan al-Syathiby, hal itu tidak mengurangi besarnya jasa dan kontribusi yang dilakukannya. Kritik, baik dari kita atau dari orang lain, sebenarnya menunjukkan signifikansi al-Syathiby serta gagasan-gagasannya, baik disetujui atau tidak, serta signifikansi kontribusi-kontribusinya dalam dunia ushul fikih. Seorang peneliti Maqâshid al-Syarî'ah saat ini tidak mungkin mengabaikan meninggalkan atau mengabaikan peranan yang dimainkannya, terlebih dahulu ia harus menelaah warisan al-Syathiby dalam ranah ushul fikih.

keyakinan dan pemikiran-pemikiran yang menguasainya. Dalam tulisan ini sebetulnya saya ingin menjelaskan tentang pentingnya melampaui perspektif lama terhadap permasalahan-permasalahan yang ada, yaitu melampaui perspektif teosentris terhadap hak-hak manusia menuju perspektif antroposentris, atau lebih tepatnya, dari hukum lama menuju hukum modern.

Untuk proses pelampauan itu, terlebih dahulu kita perlu tahu perbedaan antara hukum positif dan hukum syariat. Hukum positif adalah sekumpulan hukum yang ada sejak diberlakukannya undang-undang “Mano” dan “Hamurabi”, yang berdasarkan pada prinsip maslahat dan mencegah kerusakan, sebuah prinsip yang dalam undang-undang Roma di masa-masa sebelum Islam dikenal dengan sebutan “manfaat umum”, hal ini terus berlangsung dan dalam perkembangannya menjadi hukum modern. Sedangkan syariat merupakan sejumlah hukum dan undang-undang yang dibentuk oleh para ahli fikih Muslim kira-kira antara tahun ketujuh dan kesepuluh Masehi, antara keduanya sangat berbeda dengan jarak yang sangat jauh. Kalau yang pertama bersifat antroposentris, sedangkan yang kedua bersifat teosentris. Dalam mempelajari hal ini kita perlu melihat sejarah, dan sebisa mungkin berusaha untuk tidak jatuh pada kesalahan besar yang seringkali menimpa banyak orang: anachronisme (yaitu 'menjatuhkan' konsep-konsep masa tertentu kepada masa yang lain) atau menuntut pada suatu masa apa yang tidak mungkin diberikannya. Kita harus mempunyai '**cita rasa sejarah**' yang tinggi ketika mempelajari permasalahan ini, kalau tidak, akan terjadi kesalahan interpretasi dan kekacauan. Akan tetapi kaum Muslimin dengan sangat mudahnya melompat di atas realita serta abad-abad dan tidak menghiraukan sejarah. Mereka melompat di atas permukaan abad-abad, pemikiran-pemikiran yang berkembang secara lamban dan masyarakat-masyarakat untuk kemudian mengatakan bahwa hukum modern akarnya dalam Islam. Saya anggap sikap mereka itu terlalu glorifikatif; dapat dikategorikan ke dalam konteks nasehat agama dan menguatkan keimanan, dengan kata lain, memperkuat sektarianisme agama. Dengan 'congkak'

mereka menerima kemungkinan adanya sesuatu yang tidak ada di masa lalu. Dalam pandangan mereka, temuan-temuan modern dan sistem-sistem baru terkandung dalam kitab suci.

Teori al-Syathiby tentang Maqâshid al-Syarî'ah itu tidak mungkin tahan kalau 'diujicoba'. Maksud saya adalah 'ujicoba' historis, legal, teologis dan filosofis. Teori tersebut merupakan gambaran tentang upaya untuk memperkuat posisi hukum syariat dengan ditopang oleh hukum positif. Hukum positif di sini tidak menempati posisi sejajar dengan hukum syariat, tetapi menjadi hukum kedua. Jadi yang paling menentukan adalah hukum syariat yang merupakan buatan para ahli fikih masa lampau. Seperti disebutkan di atas, al-Syathiby hanya menganggap ushul fikih sebagai 'alat' untuk lebih meningkatkan kualitas penyembahan kepada Tuhan.

Al-Syathiby memang membahas masalah penafsiran dengan *ra'y*, namun masih disertai dengan syarat-syarat yang sangat ketat. Dia menghendaki hasil penafsiran nantinya sesuai dengan garis-garis ketentuan agama. Karenanya, dia masih menyerahkan sepenuhnya otoritas penafsiran dengan *ra'y* hanya kepada para sahabat, *tabi'in* dan *tabi' al-tabi'in*.

Sama halnya ketika membahas masalah ijtihad. Al-Syathiby hanya menggunakan ijtihad sebagai salah satu aktivitas pemikiran teoritis yang diorientasikan untuk sampai pada pengetahuan tentang dasar-dasar ketuhanan guna menjustifikasi hukum-hukum syariat; tidak lebih. Perhatiannya hanya terfokus pada teks-teks al-Qur'an dan hadis.

Al-Syathiby malah sempat mencantumkan kata filsafat dalam *al-Muwâfaqât*. Dia menyebutkan pandangan Ibnu Rushd dalam kitabnya, *Fashl al-Maqâl fî mâ bayna al-Syarî'ah wa al-Hikmah min al-Ittishâl*, tentang perlunya memasukkan filsafat ke dalam daftar ilmu-ilmu yang berhubungan dengan al-Qur'an. Hal ini didasarkan pada asumsi bahwa tujuan syariat tidak akan dapat dipahami secara benar kecuali dengan filsafat. Namun sayang sekali, al-Syathiby tidak melanjutkan paparannya dengan penegasan mengenai sikapnya terhadap filsafat, antara menerima atau tidak pandangan Ibnu Rushd tersebut.

REVITALISASI AL-MAQÂSHID TAWARAN JASSER AUDAH

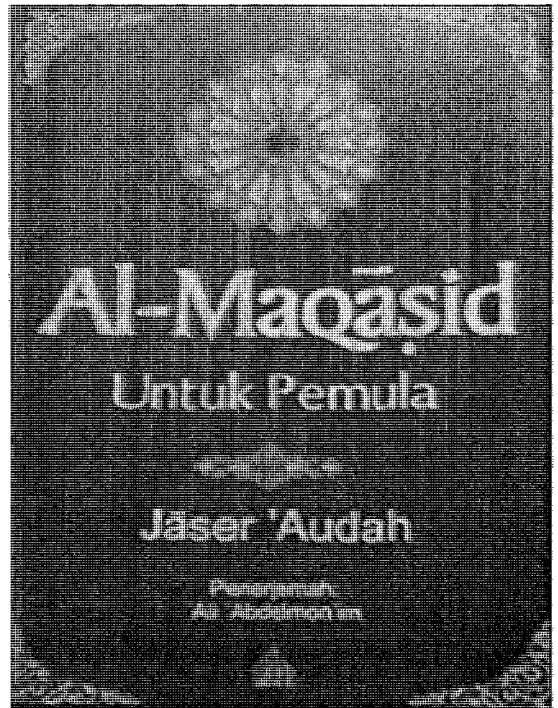
Muhammad Hilal

*Dewan Redaksi Jurnal Mlangi, sedang
menempuh kuliah di Fakultas Filsafat UGM*

Jasser Auda berdiri di barisan pemikir Muslim yang mengusung gerakan pembaharuan dan pembukaan kembali pintu ijtihad dalam Islam (*at-tajdid wa al-ijtihād*). Gerakan ini mulai mendapatkan momentumnya pada paruh kedua abad kedua puluh. Bersamaan dengan itu pula, Jasser Auda juga lahir dan besar di Mesir, negara di mana gagasan dari gerakan ini amat ramai diperbincangkan. Muhammad Abduh, salah satu inspirator gerakan ini pun, tinggal di Mesir.

Salah satu tantangan yang hendak dijawab oleh gerakan pembaharuan dan membuka kembali pintu ijtihad ini adalah bagaimana membuat ilmu-ilmu Islam bisa menjawab tantangan jaman yang bergerak tanpa bisa dihentikan. Ilmu-ilmu lama sebagaimana dicetuskan dan dirintis oleh para intelektual Muslim klasik terasa telah gagal dalam menjawab tantangan jaman terkini, apalagi ilmu-ilmu itu diajarkan dari generasi ke generasi secara imitatif tanpa inisiatif untuk membumikannya ke setiap konteks jaman tertentu, tentu tidak mengherankan jika terdapat kesenjangan yang sangat lebar antara lingkungan yang dihadapi umat Muslim dengan ilmu yang mereka terima.

Jasser Auda mendapatkan bahwa teori *maqâshid* bisa menjadi salah satu alternatif untuk melanjutkan tantangan pembaharuan ini.



Judul Buku: *Al-Maqashid untuk Pemula*
Penerbit: UIN Suka Press
Tahun: 2013

Review Buku

Dengan buku *Al-Maqâshid Untuk Pemula* ini, Auda menunjukkan bahwa *maqâshid* adalah celah jitu untuk merekonstruksi ilmu Fikih dan Ushul Fikir agar dua ilmu warisan peradaban Islam ini tak lapuk ditelan masa.

Akan tetapi, teori *maqâshid* klasik saja tidak memadai untuk menjawab tantangan-tantangan terkini, terutama terkait isu-isu yang mencakup lingkup global. Apa yang Auda sebut sebagai teori *maqâshid* klasik adalah teori-teori sebagaimana dicetuskan oleh para intelektual Muslim sejak Abû al-Ma'âlî al-

Haramain—pencetus teori *mashlahah 'ammah*—hingga mencapai tahap kemapanan pada Asy-Syâhibî yang menelorkan kitab *Al-Muwâfaqât*. Dalam lacakan Auda terhadap kitab-kitab “para pencetus” teori *maqâshid* klasik ini, terdapat berbagai macam padangan mengenai pengertian, lingkup, dimensi dan kemampuan *maqâshid* sebagai sumber hukum Islam dan landasan etik. Secara garis besar, para pencetus klasik tersebut membagi *maqâshid* menjadi tiga bagian, yakni kebutuhan pokok yang menentukan keberlangsungan eksistensi manusia (*dlarûriyât*), kebutuhan pokok yang meningkatkan kualitas kehidupan manusia (*hâjjiyat*) dan ragam kebutuhan yang sifatnya komplementer saja (*tahsiniyat*). Bagian yang pertama, yakni *dlarûriyât*, terbagi lagi menjadi lima hal yang merupakan kandungan utama tujuan penyariat hukum Islam, yaitu 'pelestarian keturunan' (*hifdz an-nasl*), 'pelestarian akal' (*hifdz al-'aql*), 'pelestarian agama' (*hifdz ad-dîn*), 'pelestarian harta' (*hifdz al-mâl*), dan 'pelestarian kehormatan' (*hifdz al-'irdl*).

Teori-teori dari para intelektual klasik itu digugat oleh para intelektual modern dan dianggap tidak mencukupi untuk menjawab tantangan jaman terkini. Keberatan para penerus ini, setidaknya, bisa diringkas sebagai berikut.

Pertama, teori *maqâshid* klasik cuma berlaku pada cakupan hukum syariat secara umum, bukan pada unit-unit hukum partikular. Untuk menanggulangi kelemahan ini, Ath-Thâhir ibn 'Âshûr menawarkan klasifikasi baru terhadap *maqâshid* menjadi tiga bagian berbeda yakni, *maqâshid* universal, *maqâshid* spesifik, dan *maqâshid* partikular.

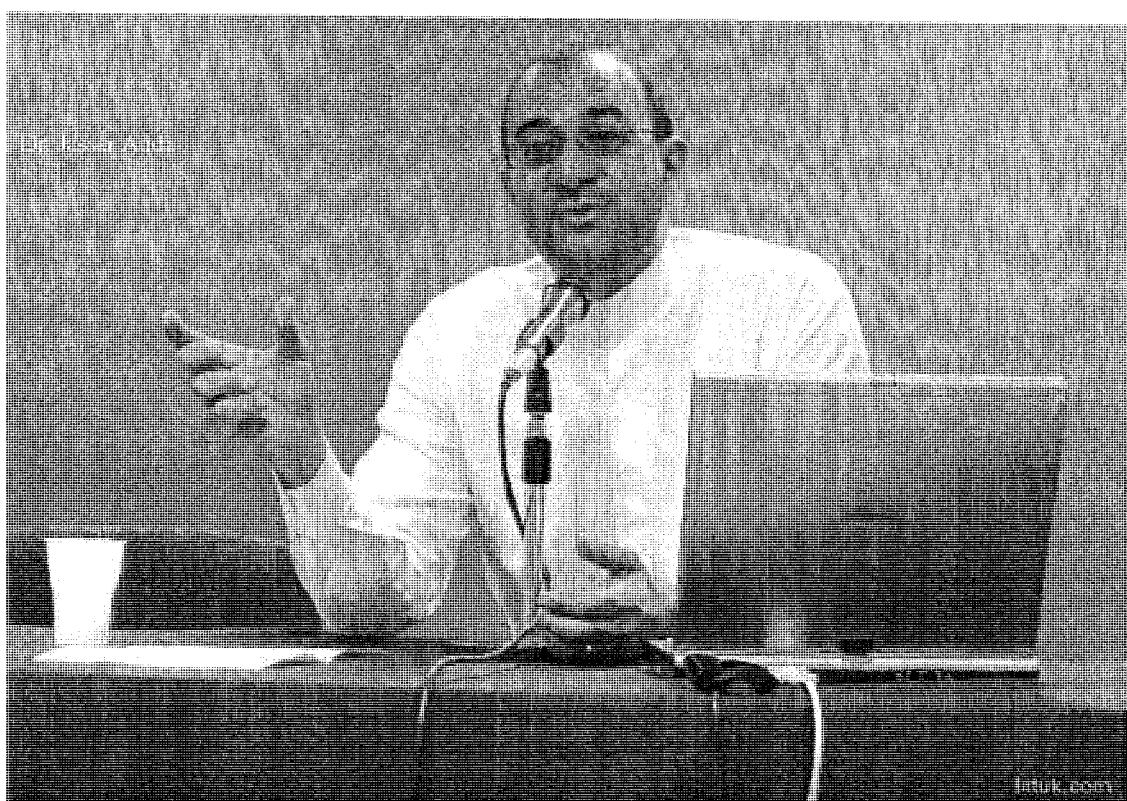
Kedua, teori *maqâshid* klasik berorientasi pada lingkup individu semata. Problem-problem yang mencakup lingkup lebih luas seperti keluarga, masyarakat, ataupun bangsa tidak bisa dijangkau olehnya. Intelektual Muslim kontemporer telah menawarkan konsep-konsep baru sebagai bagian dari *maqâshid* syariat. Yûsuf al-Qarâdlawî, misalnya, telah menambahkan 'harga diri manusia dan hak asasi manusia'. Rasyîd Ridlâ telah menambahkan 'reformasi' dan 'hak-hak perempuan'.

Ketiga, teori *maqâshid* klasik adalah hasil perasan dari pemikiran-pemikiran ulama sebelumnya. Beberapa intelektual kontemporer menawarkan *maqâshid-maqâshid* yang diekstrak langsung dari sumber pokok Islam, yakni Alquran dan hadis. Cukup mengejutkan, upaya ini ternyata menghasilkan beberapa *maqâshid* yang berbeda dengan teori klasik.

Sebagaimana dikatakan oleh Hassan Hanafi bahwa salah satu tantangan rekonstruksi ilmu Ushul Fikih adalah bagaimana mengubah ilmu *fiqhî istidlâlî istinbâthî manthiqî* menjadi ilmu yang bersifat *falsafî insânî sulûkî*, demikian juga pandangan Jasser Auda dalam buku *Al-Maqâshid* ini. Artinya, perlu ada upaya rekonstruksi ilmu ini dengan menaikkannya ke level filosofis. Dengan cara demikian, selain meneruskan upaya menghindari ilmu Fikih/Ushul Fikih dari stagnasi, juga mencari jalan keluar ijthidat baru bagi intelektual Muslim masa kini.

Kalau Hassan Hanafi menawarkan fenomenologi Husserlian ke dalam tawaran ijthidat baru dan rekonstruksinya terhadap ilmu-ilmu keislaman, Jasser Auda memulainya dari teori sistem, sebuah teori yang sempat dia alami di Kanada, dan dia kawinkan dengan teori *maqâshid*. Dengan mengangkatnya menjadi sebuah teori filosofis, teori *maqâshid* bisa memberikan harapan melebihi dari yang dibayangkan sebelumnya.

Maqâshid memungkinkan kita berbicara tentang 'pembangunan manusia' dan 'pelestarian hak-hak asasi manusia' yang merupakan topik keprihatinan level global. Hal ini tidak bisa dilakukan kecuali memperluas cakupan *maqâshid* sebagaimana dipahami oleh



para intelektual Muslim kontemporer. Konsep *hifdz an-nasl*, misalnya, telah diperluas cakupannya dari sekedar larangan melakukan kejahatan berzina menjadi serba-serbi hukum dan pembinaan keluarga yang amat beragam itu. *Hifdz al-'aql* pun tidak terbatas pada larangan meminum minuman keras semata, namun lebih dari itu dipahami dalam cakupan yang lebih luas, yakni seperti penyebaran pemikiran dan riset ilmiah, bepergian menuntut ilmu, menghindari sikap meniru-tiru tanpa ilmu, bahkan membendung aliran tenaga ahli ke luar negeri. Bersama dengan tiga hal sisanya, semua itu adalah perluasan cakupan makna *maqâshid* agar punya peran positif di masa kini.

Teori *maqâshid* juga bisa ambil peran dalam metode penafsiran teks suci. Auda mengkritik metode *naskh*, yakni menghapus keberlakuan teks terdahulu karena terdapat teks belakangan yang membahas topik yang sama, yang diterapkan kepada teks Alquran dan hadis oleh para intelektual Muslim klasik. Metode *naskh* terutama digunakan ketika terdapat kontradiksi antarteks suci. Bagi Auda, metode *naskh* klasik mengandung suatu kelemahan yang amat fatal. Sebagian ulama telah menghilangkan keberlakuan sejumlah ratusan ayat demi mendukung satu pengertian suatu ayat yang dianggap cocok dengan pandangannya.

Contohnya adalah Ayat-ayat Pedang yang oleh sebagian ulama dianggap telah menghapus keberlakuan ayat kedamaian yang jumlahnya ratusan dalam Alquran. Selain itu, Ayat-ayat pedang juga telah menghapus lebih banyak lagi hadis yang mendorong perdamaian. Tentu ini adalah metode yang kurang tepat untuk memahami teks suci.

Teori *maqâshid* bisa menanggulangi kelemahan yang terdapat dalam metode *naskh* di atas. Ayat-ayat atau hadis-hadis yang dalam pandangan metode *naskh* dianggap bertentangan sebetulnya bisa dijembatani dengan teori *maqâshid*, sebab teori *maqâshid* mengambil sasaran utamanya di wilayah maksud pembuat syariat, sehingga bukan lagi teks yang diperhatikan oleh teori ini, melainkan makna implicit yang terkandung di dalamnya. Auda mengajukan cara agar maksud ini bisa kita tangkap dengan mengeksplisitkan peran yang dimainkan Kanjeng Nabi dalam suatu tindakannya. Misalnya, mengikuti usulan Syihâb ad-Dîn al-Qarafi, disarankan untuk memahami hadis agar memahaminya dalam konteks peran yang dimainkan Kanjeng Nabi yang berbeda, seperti ketika berperan sebagai pembuat legislasi, pemberi fatwa, sebagai pendamping, sebagai pemberi nasihat, dan lain sebagainya.

Review Buku

Tidak hanya itu, teori *maqâshid* baru ini pun memberi harapan untuk menjembatani sekat-sekat kemanusiaan. Sekat-sekat yang selama ini memisahkan dua kelompok Muslim terbesar, Sunni dan Syiah, bisa ditembus mengingat kedua kelompok ini pun mengakui adanya tujuan implisit di balik pensyariaan hukum Islam. Dalam penelitian Jasser Auda, dua golongan ini pun berbagi pemahaman dan sumber yang sama dalam meneliti dan menetapkan *maqâshid* sebuah hukum syariat. Dalam pemahaman kedua kelompok itu, agama dianggap mendorong persatuan umat dan melarang pertengkaran antarsesama.

Lebih dari itu, bahkan teori *maqâshid* juga membuka peluang untuk dilakukannya dialog antariman. Berdasarkan penelitiannya terhadap Teologi Sistematis dalam agama Kristen, Auda menemukan bahwa terdapat perhatian yang sama mengenai pentingnya perlindungan hidup dan kesehatan serta perlindungan nyawa. Di dalam Teologi Sistematis juga disebutkan upaya untuk perlindungan dan pendidikan keluarga. Hal ini, tidak diragukan lagi, amat serupa dengan teori *dlarûriyyât* klasik. Dengan memberi perhatian lebih besar kepada kesamaan-kesamaan ketimbang perbedaan-perbedaan, tentu dialog antariman akan bisa berlangsung dengan baik dan bisa berperan positif terhadap kehidupan yang lebih toleran dan damai.

Teori *maqâshid* sebagai landasan dialog antariman itu mengingatkan kita akan ajakan Hassan Hanafi untuk melakukan kajian komparatif antar peradaban di bidang ilmu Ushul Fikih. Hassan Hanafi mengungkapkan bahwa di dalam agama-agama selain Islam pun terdapat ilmu yang mirip dengan Ushul Fikih, mengingat hampir setiap agama di bawah kolong langit ini adalah peradaban teks agama masing-masing, sehingga melakukan perbandingan antara semua itu menjadi amat penting dalam rangka, selain menemukan kekhasan masing-masing agama, juga menemukan titik temu antaragama-agama di dunia.

Buku ini adalah buku pengantar, memang, sebagaimana terlihat dari judul bukunya. Dengan demikian, buku ini diharapkan untuk bisa menjangkau semua kalangan dari pembaca,

terutama kalangan pembaca awam. Seperti buku 'untuk pemula' pada umumnya, buku ini menjelaskan *al-maqâshid* dari berbagai segi secara singkat dan ringkas, sehingga ada banyak hal yang dilewat buku ini dari teori *maqâshid*, baik dalam pandangan klasik maupun kontemporer. Namun, meski berupa buku 'untuk pemula', buku ini memperlihatkan dengan baik bagaimana posisi penulisnya di kalangan para sarjana Muslim saat ini.

Jasser Auda memberikan beberapa pandangannya mengenai bagaimana seharusnya kita menyikapi modernitas dan tradisi sekaligus juga visi pembaharuannya. Dalam satu bagian dari bukunya itu dia mengkritik sekelompok sarjana Muslim yang dia sebut dengan 'neo-literalis' yang melihat dengan kecurigaan berlebihan terhadap segala hal yang datang dari Barat. Kelompok semacam ini umumnya menganggap segala hal yang berasal dari Barat adalah upaya tersembunyi untuk menjajah negerinya.

Pada saat yang sama, Auda juga menolak sikap sebagian para cendekiawan Muslim yang menganjurkan reformasi internal dengan meminjam sudut pandang Barat secara sporadis. Misalnya, Auda mengkritik sikap Nasr Hamid Abu Zaid yang, meminjam dari kajian teori sastra, menganggap Alquran sebagai produk budaya semata dari bangsa Arab. Cara seperti ini, bukannya memberikan peran positif terhadap umat Muslim, tapi justru telah menyakiti hati mereka.

Arti penting *maqâshid* sebagaimana diajukan Jasser Auda di dalam buku ini adalah karena *maqâshid* berasal dari akar tradisi umat Muslim sendiri dan pada saat yang sama memiliki jangkauan, ruang lingkup, dan dimensi sangat luas. Auda melihat bahwa teori *maqâshid* bisa membentangkan jalan untuk menjadikan Islam agama yang universal, *rahmah li al-'âlamîn*, yang transformatif, yang bergerak bukan hanya di level transedental, namun juga ekonomi politik[]



MENGAPA INDONESIA TIDAK BISA MENJADI MODEL UNTUK DUNIA ARAB?

Indonesia yang mayoritas penduduknya muslim berhasil melewati transisi perubahan menuju negara demokratis. Akan tetapi, keberhasilan ini tidak serta merta dapat menjadi model transisi dalam pergolakan di Jazirah Arabia, negara-negara yang sama-sama mayoritas penduduknya muslim. Meskipun beberapa analis melihat transisi demokrasi yang terjadi di Mesir dan Tunisia mengulang apa yang terjadi di Indonesia, dan menyebutkan model transisi Indonesia dapat dipakai sebagai model atau template untuk negara-negara Arab yang tengah bergejolak, namun ada banyak persoalan historis-struktural yang menjadikan Indonesia tidak bisa begitu saja dipakai sebagai model transisi di dunia Arab. Mengapa?

Bermula dari pengunduran Soeharto pada Mei 1998, kemudian pemilu multipartai pertama tahun 1999, Indonesia menjadi saksi runtuhnya institusi-institusi dan warisan politik rezim otoritarian. Sebagaimana rezim di Mesir dan Tunisia, Rezim otoritarian Orba

juga pernah membungkam kelompok oposisi Islam.

Ketika Orba runtuh, kelompok Islam (ikhwan, hti, salafi, wahabi) berusaha mengartikulasikan visi-baru seperti apa seharusnya politik di Indonesia. Namun begitu, kelompok Islam Indonesia tersebut gagal memobilisasi sumber daya dan menduduki kursi pemerintahan. Indonesia telah melewati tiga kali pemilu sejak 1999 dan kelompok Islam selalu gagal menjadi pemenang pemilu. Sementara itu, pemilu demokratis pertama di Mesir dan Tunisia berhasil menempatkan kelompok Islam (IM, Salafi, Wahabi) di kursi pemerintahan

Sejarah politik Islam yang berbeda di Indonesia, Mesir, dan Tunisia, menjadi jawaban mengapa “model Indonesia” tidak dapat dipakai contoh transisi demokrasi bagi negara mayoritas muslim. Namun yang pasti, negara demokrasi baru di Mesir dan Tunisia menghadapi tantangan yang sama seperti Indonesia, yakni lahir dari rezim otoritarianisme. Kesamaan tersebut juga

mencakup pemilu yang curang, oposisi yang ditekan, relasi tersamar dengan sekutu-sekutu Barat, populasi minoritas non-muslim, hukum yang lemah, birokrasi yang bertele-tele, elite militer yang berpolitik, dan lainnya.

Di antara sekian perbedaan tersebut, terdapat satu perbedaan paling dasar antara Indonesia dan negara-negara tersebut. Yakni, meskipun korup dan bersimbah kekerasan, Soeharto dianggap cukup berhasil

ekonomi yang memuaskan. Sesuatu yang, sebagai negara modern, secara implisit telah mereka janjikan kepada warga negara. Kebangkitan kelompok Islam ini merupakan respon spiritual, sosial, dan akhirnya politik terhadap “Kelelahan Negara”.

Pemikiran kelompok Islam politik sendiri terdiri dua hal dasar: penjelasan kegagalan model pembangunan sekuler (karena mereka mengabaikan atau bahkan mengkhianati

prinsip-prinsip keagamaan klasik) dan template untuk aksi politik masa depan. Dengan berbagai cara, kelompok Islam di seluruh dunia saat ini menggunakan visi ini untuk Islam sebagai alat politik untuk menjanjikan kehidupan yang lebih baik.

Poin kuncinya

adalah gerakan-gerakan ini mengumandangkan kepada hampir semua komunitas (kelas menengah-bawah, sarjana pengangguran, para pendatang dari pedesaan ke kota-kota) bahwa negara sekular telah gagal. Kemenangan pemilu kelompok Islam pasca rezim otoriter Mesir dan Tunisia pada dasarnya hanya mencerminkan kegagalan rezim sekular untuk membuat orang lebih baik daripada mereka sebelumnya.

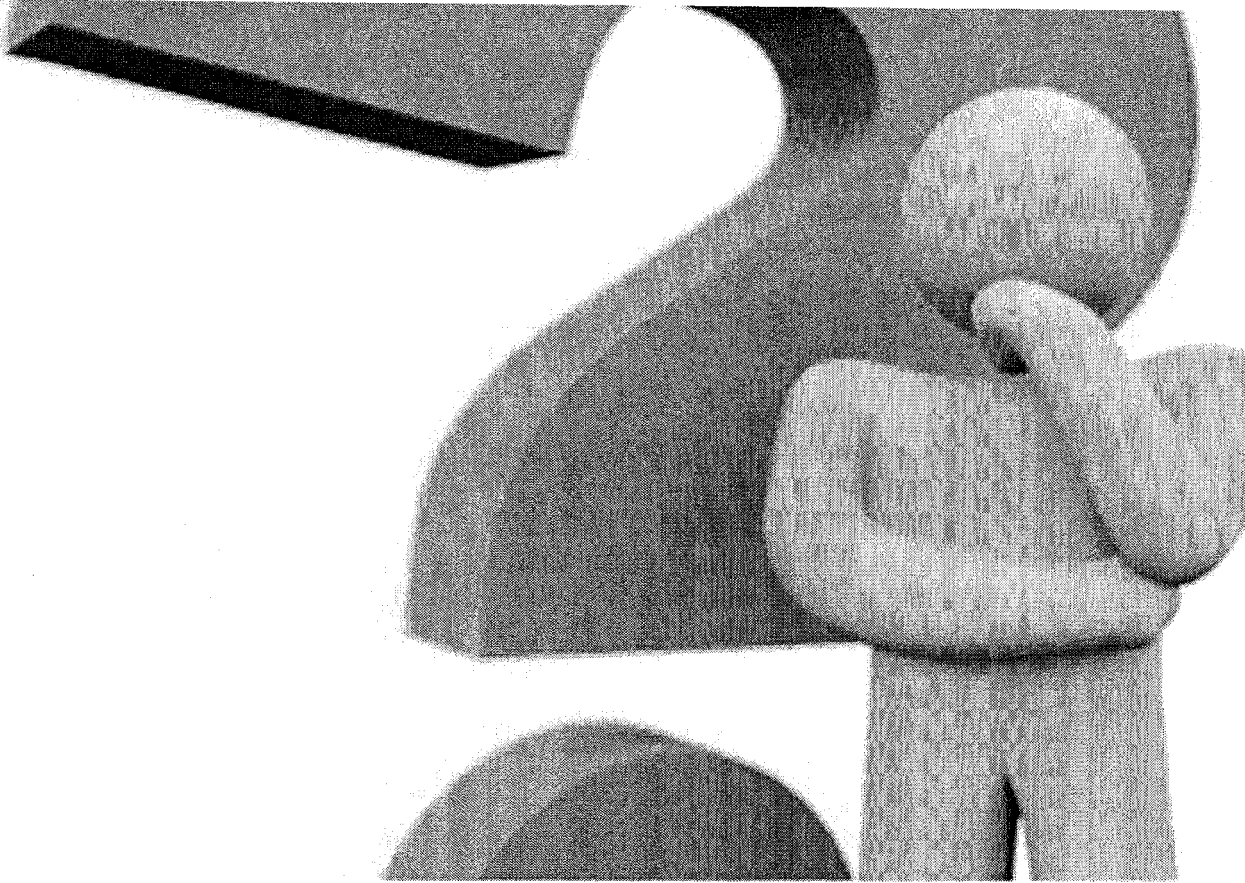
Sementara itu, dinamika Islam dan politik Indonesia pasca-rezim otoriter berbeda karena struktur otoritarianismenya berbeda. Jika Mesir dan Tunisia terkait dengan kelelahan negara dan stagnasi pembangunan, sedangkan Orba merupakan kasus dalam konteks transformasi ekonomi dan pembangunan sosial. Di bawah Suharto, tingkat melek huruf perempuan meroket dan angka kelahiran menurun drastis.

Utang publik tetap tinggi dan kronis di Mesir dan Tunisia, sesuatu yang cukup

“....meskipun korup dan bersimbah kekerasan, Soeharto dianggap cukup berhasil meningkatkan kesejahteraan masyarakat dibanding kondisi sebelumnya. Sebaliknya, rezim Ben Ali dan Mubarak dilanda stagnasi ekonomi, kebijakan pembangunan yang tidak efektif, dan pembusukan negara.”

meningkatkan kesejahteraan masyarakat dibanding kondisi sebelumnya. Sebaliknya, rezim Ben Ali dan Mubarak dilanda stagnasi ekonomi, kebijakan pembangunan yang tidak efektif, dan pembusukan negara. Dalam konteks lingkungan seperti itulah kelompok Islam tumbuh berkembang sebab ide-ide mereka beresonansi dengan konstituen yang tercerabut haknya, tidak berdaya, frustrasi, yang mengharapkan lebih dari pemerintahan mereka.

Namun demikian, hal ini bukanlah argumen baru. Tiga dekade yang lalu, Philip Khoury mengidentifikasi “krisis negara sekuler” sebagai akar penyebab apa yang disebut “Kebangkitan Islam” di Timur Tengah. Krisis negara sekular secara fundamental merupakan potret ketidakmampuan pemerintahan kaum nasionalis dan sosialis di negara seperti Mesir dan Tunisia untuk mewujudkan pembangunan, kesejahteraan, dan kinerja



berhasil dikelola Orba. Krisis pengangguran rezim Arab memiliki dampak paling menghancurkan terhadap kehidupan sehari-hari warga biasa. Di Indonesia, tingkat pengangguran orang dewasa tidak pernah melebihi 40 persen, bahkan selama krisis moneter Asia yang akhirnya melengserkan Suharto. Di Mesir dan Tunisia, tingkat pengangguran dewasa telah melebihi 55 persen selama lebih dari dua dekade.

Tidak ada yang menyangkal bahwa rezim Orba adalah tangan besi, brutal, rusak, amat korup. Rezim Orba berisi penjarahan ekonomi Indonesia dan penghancuran kepercayaan publik terhadap lembaga negara (meskipun pendahulunya, dari Korporasi Belanda hingga rezim Demokrasi Terpimpin Sukarno) turut ambil bagian menyebabkan hal ini. Pembangunan di bawah Orba tidak merata, dengan hanya sebagian kecil dari penduduk dapat memperoleh manfaat dari kilaunya mal-mal baru atau bandara internasional. Namun demikian, di bawah pimpinan Suharto, rakyat Indonesia bahkan

bisa hidup makmur dari sebelumnya

Di era 1990-an, ketika Indonesia memasuki jajaran negara industri baru, jutaan rakyat Indonesia masih teringat tentang masalah hiperinflasi dan atmosfer politik yang terpolarisasi di awal 1960-an. Mereka juga ingat bagaimana Suharto memecahkan masalah-masalah tersebut, di mana langkah pertama yang diambil adalah pengelolaan keterampilan, dan yang terakhir melalui pertumpahan darah massal yang disertai pemusnahan kubu kiri Indonesia

Sebagai akibatnya, Islam menjadi semakin visibel dalam ruang publik Indonesia, sehingga terbentuk sosok negara yang dalam beberapa hal dikelola secara kaidah Islam. Akan tetapi, hal itu adalah Islam yang mendukung rezim Orba, yang secara esensial merupakan kaum modernis (ketimbang berbasis komunitas keagamaan atau sektarian). Kelompok ini juga bergabung dengan Orba (mengorbankan peran sebagai kritikus rezim yang efektif). Kelompok-kelompok ini juga membuat beberapa

terobosan di kampus-kampus di daerah dan perkotaan. Inilah yang maksimal berhasil dilakukan kelompok Islam politik.

Dinamika puncak dinamika Islam dan politik adalah ketika terjadi krisis ekonomi tahun 1997-1998, yang akhirnya melengserkan Suharto dari kekuasaan. Kelompok Islam di Indonesia, tidak seperti Ennahda atau Ikhwanul Muslimin, ternyata tidak memiliki konstitusi alternatif Islam terhadap Orba. Mereka juga tidak memiliki jaringan signifikan untuk mobilisasi sumber daya yang dibutuhkan untuk mempengaruhi pemilu pada saat pemilu. Akibatnya, artikulasi politik mereka dalam struktur kekuasaan parlementarian gagal memenangkan suara publik.

Adanya krisis ekonomi regional Asia dan keruntuhan pembangunan yang bergerak lambat, kekecewaan karena tiba-tiba berakhirnya dekade pertumbuhan ekonomi, tidak menjadi alasan khusus untuk orang Indonesia yang berpikir bahwa “Islam”-lah yg akan memecahkan masalah negara mereka. Singkatnya, kita harus memperhatikan perbedaan antara pertumbuhan Islam politik di Indonesia dibanding Mesir dan Tunisia.

Implikasi utama dari argumen yang menjelaskan relasi kehancuran pembangunan dan kebangkitan politik Islam adalah seputar masalah warisan otoritarianisme. Karenanya, gagasan Indonesia sebagai template untuk negara-negara Muslim pasca-otoriter, atau sebagai model yang dapat diimpor untuk memahami transisi di seluruh dunia Muslim, harus dikombinasikan dengan penghargaan terhadap batas-batas model.

Di Mesir dan Tunisia, prioritas program seperti profesionalisasi militer, reformasi peradilan, desain sistem partai, dan lain-lain akan sangat berguna jika mengaca ke pengalaman Indonesia, yang mengajarkan tentang kemungkinan reformasi, konsolidasi demokrasi, berbagai kendala dan tantangan di sepanjang jalan transisi.

Namun demikian, para pengamat dan

praktisi juga peduli tentang Islam dalam negara demokrasi baru, dan memahami perpecahan ideologis dalam politik demokrasi baru memerlukan analisis yang lebih bernuansa sosial dan warisan ekonomi pemerintahan otoriter. Pesan kelompok Islam yang tidak mendengungkan dengan cara yang sama kepada semua umat Islam yang hidup di bawah rezim yang korup, represif, dan kontra-hegemoni ide-ide yang muncul di bawah otoriterisme, membentuk gerakan memobilisasi, dan selanjutnya, kemenangan mereka dalam pemilu pasca-rezim otoriter.

Disadur secara bebas dari artikel Tom Pepinsky, berjudul *There is no Indonesia Model for the Arab Spring* (yang merupakan versi singkat esai panjang “*The Limits of Model Indonesia*”), yang dimuat di *Journal of Foreign Policy*, 27 Feb 2013, oleh Widodo (staf pengajar PP Aswaja Nusantara Mlangi Yogyakarta).

**KH M HASYIM ASY'ARI:
DARI
PESANTREN
UNTUK
NUSANTARA**

Oleh: Muhammadun AS

Alumnus PP Roudhotul 'Ulum Gayungan, Pati

Apresiasi Tokoh

Salah kisah heroik yang menegakkan kedaulatan Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI) adalah resolusi jihad 22 Oktober 1945. Resolusi jihad ini merupakan manifestasi nasionalisme para ulama' dan kyai dalam membela tegaknya kemerdekaan Indonesia dengan mengeluarkan fatwa jihad untuk berperang melawan penjajah. Belanda dan sekutunya belum merelakan kemerdekaan yang diraih rakyat Indonesia. Penjajah masih berusaha keras menjejakkan kakinya untuk menjajah rakyat Indonesia. Karena itulah, kyai dan kaum santri berkobar semangat perjuangannya untuk menegakkan Indonesia. Resolusi jihad ini persis jatuh pada 66 hari pasca kemerdekaan, 17 Agustus 1945 dan 18 hari menjelang perang besar-besaran pada Hari Pahlawan, 10 November 1945.

Resolusi jihad para kyai ini dikomandoni oleh KH Hasyim Asy'ari asal Jombang, sang Rais Akbar Pengurus Besar Nahdlatul Ulama' (PBNU). Sebelum menyampaikan fatwa resolusi jihad, KH Hasyim terlebih dahulu melakukan "provokasi" perjuangan dengan mengeluarkan dua petisi (fatwa); *pertama*, umat Islam wajib mengangkat senjata melawan Belanda dan kawan-kawannya yang hendak kembali menjajah Indonesia; *kedua*, umat Islam Indonesia dilarang untuk melakukan perjalanan haji dengan kapal Belanda.

Petisi KH Hasyim yang dilanjutkan Resolusi Jihad ini, seperti ditulis M.C. Ricklefs (1991), membuat ribuan kyai dan santri mengalir ke Surabaya. Bung Tomo menjadi penggerak di lapangan yang mengobarkan arek Surabaya berjuang melawan Inggris sampai titik darah penghabisan. Nasionalisme KH Hasyim yang berkobar jelang pertempuran 10 November 1945 menjadi tonggak nasionalisme Indonesia untuk mempertahankan kemerdekaan. Jenderal Soedirman yang terilhami nasionalisme KH Hasyim semakin teguh bergerilya melawan Belanda. Bandung menjadi lautan api pada

26 Maret 1946 juga terilhami nasionalisme arek Surabaya dalam melawan penjajah.

Lahir dari Darah Perjuangan

Heroisme dan nasionalisme KH Hasyim Asy'ari tak bisa dilepaskan dari leluhurnya yang mewariskan darah perjuangan dalam hidupnya. Beliau dilahirkan dari keluarga darah biru Islam tradisional. Dilahirkan pada hari Selasa, 24 Dzulkaidah 1287 H/14 Februari 1871 M di lingkungan Pesantren Gedang, Jombang dari pasangan Kyai Asy'ari dan Winih (Halimah) binti Kyai Utsman. Kyai Asyari merupakan pendiri Pesantren Keras yang berada di sebelah selatan Jombang. Winih (Halimah) merupakan keturunan Raja Brawijaya VI, yang juga dikenal dengan Lembu Peteng, ayah Jaka Tingkir yang menjadi Raja Pajang (keturunan kedelapan dari Jaka Tingkir). Kakeknya, Kyai Utsman terkenal sebagai pemimpin Pesantren Gedang, yang santrinya berasal dari seluruh Jawa, pada akhir abad 19. Dan ayah kakeknya, Kyai Sihah, adalah pendiri Pesantren Tambakberas di Jombang.

Para leluhur yang tinggi derajatnya dan turun-temurun mendirikan pesantren ini memberikan etos perjuangan Hasyim untuk menuntut ilmu setinggi-tingginya. Sejak masa belia, sang ayah menjadi guru utama bagi KH Hasyim. Ilmu-ilmu dasar dalam ajaran Islam sudah diajarkan sang ayah dengan baik, KH Hasyim juga mampu menyerap ilmu dari sang ayah dengan cerdas. Terbukti, saat usia masih 13 tahun dan juga belum mengenyam ilmu dari pesantren lain, KH Hasyim kecil telah menjadi guru pengganti (*badal*) di pesantren ayahnya dengan mengajar santri-santri yang usianya lebih tua dari dirinya. Melihat etos belajar sang anak ini, Kyai Asy'ari segera mengirim Hasyim kecil untuk belajar di berbagai pesantren di Jawa. Kyai Asy'ari mulai melepas Hasyim kecil sejak usia 15 tahun.

Pertama kali KH Hasyim nyantri adalah Pesantren Wonokoyo, Probolinggo. Kemudian pindah ke pesantren Langitan,

Tuban di bawah asuhan KH Saleh Nur, kemudian nyantri di Pesantren Tringgilis, Semarang. Dari Semarang, Hasyim melanjutkan belajar kepada sosok kharismatik bernama KH Muhammad Khalil *Waliyullah*, di Demangan, Bangkalan Madura. Gelar *Waliyullah* melekat dalam diri KH Muhammad Khalil atas peran besarnya

untuk menenangkan hati. Karena jiwa belajarnya bergemuruh, KH Hasyim pergi lagi di Mekkah untuk belajar selama tujuh tahun (1893-1899). Di antara guru-guru KH Hasyim ketika di Mekkah adalah Syaikh Ahmad Khatib al-Minangkabawi, Syaikh Mahfudz al-Tarmisi, Syaikh Nawawi al-Bantani, Syaikh Yusuf al-Batawi, Syaikh

Ahmad Amin al-Attar, Syaikh Sa'id Sulthan bin Hasyim, Syaikh Ahmad Zawawi, Syaikh Sa'id Yamani, Syaikh Husein al-Habsyi, Syaikh Bakr Syatta, Syaikh Dagistani dan Syaikh Bafadal.

Dari sekian guru ini, KH

"Nasionalisme melekat kuat dalam diri KH Hasyim karena pertemuannya dengan Syaikh Ahmad Khatib. Terlebih, saat itu, umat Islam sedang digegerkan oleh ide *Pan-Islamisme* Jamalaluddin al-Afghani yang mendorong tumbuhnya jiwa nasionalisme masyarakat Islam."

sebagai guru tarekat yang pengikutnya tersebar luas serta banyaknya murid yang berguru kepada beliau. Hampir ulama' di Jawa-Madura pada abad ke-19 dan abad ke-20 pernah belajar kepada Syaikhona Khalil. Dari Madura, KH Hasyim terbang menuju Siwalan, Panji Sidoarjo untuk berguru kepada Kyai Ya'qub. Karena melihat KH Hasyim muda tampak keulama'an dan ketokohnya, Kyai Ya'qub kemudian mengambilnya sebagai menantu untuk dijodohkan kepada puterinya bernama Khadijah. Ini terjadi pada 1891 kala Hasyim berusia 21 tahun.

Kegemaran mencari ilmu tak menyurutkan keteguhan KH Hasyim walaupun sudah menikah. Bersama istri tercinta, KH Hasyim berangkat menuju Tanah Suci, Mekkah. Selain berhaji dan menuntut ilmu, KH Hasyim juga merawat istri dan anaknya. Sayang, istri dan anaknya (Abdullah) meninggal dan dimakamkan di Mekkah. Tujuh bulan lamanya berada di Mekkah, kemudian pulang ke Tanah Air

Hasyim mendapatkan ragam khazanah keilmuan yang luar biasa. Di antara guru ini, yang memberi inspirasi pergerakan kebangsaan bagi KH Hasyim adalah sosok Syaikh Ahmad Khatib al-Minangkabawi. Yudi Latif (2005) mencatat bahwa Syaikh Ahmad Khatib merupakan ulama' nasionalis yang memberikan ilham kebangsaan bagi pergerakan intelektual Muslim pada awal abad ke-20. Ahmad Khatib tak lain adalah paman dari Haji Agus Salim. Melalui Ahmad Khatib, Hasyim belajar *al-Manar*, karya Muhammad Abduh dan Rasyid Ridho. Ahmad Khatib juga yang memberikan peta pergerakan umat Islam, baik di Arab Saudi maupun di Jawa kepada Hasyim. Nasionalisme melekat kuat dalam diri KH Hasyim karena pertemuannya dengan Syaikh Ahmad Khatib. Terlebih, saat itu, umat Islam sedang digegerkan oleh ide *Pan-Islamisme* Jamalaluddin al-Afghani yang mendorong tumbuhnya jiwa nasionalisme masyarakat Islam.

Selain Syaikh Ahmad Khatib, KH

Apresiasi Tokoh

Hasyim juga melekat dengan gerak keilmuan Syaikh Mahfudz al-Tarmisi, ulama' ahli hadits dan perawi hadits al-Bukhari yang terpercaya saat itu. Syaikh Mahfudz al-Tarmisi sangat disegani kualitas ilmu haditsnya, sehingga banyak ulama' Timur Tengah sendiri yang belajar hadits kepada Syaikh Mahfudz. Dalam silsilah sanad, Syaikh Mahfudz berada pada silsilah ke-23 langsung dari Imam al-Bukhari. Melihat ketekunan KH Hasyim dalam belajar, Syaikh Mahfudz memberikan ijazah mata rantai hadits Bukhari yang ke-24. Legitimasi Syaikh Mahfudz ini menjadikan KH Hasyim kelak menjadi ulama' ahli hadits paling disegani di Nusantara pada jamannya.

Karya dan Pemikiran Pendidikan

Intelektualismenya terefleksikan dari karya-karya tulisnya yang terkenal, yakni : 1. Al-Tibyan fi al-Nahy 'an Muqatha'ah al-Arham wa al-Aqarib wa al-Ikhwan. 2. Mukaddimah al-Qanun al-Asasy Li Jam'iyyah Nahdhatul Ulama. 3. Risalah fi Ta'kid al-Akhdz bi Madzhab al-A'immah al-Arba'ah. 4. Mawaidz. 5. Arba'in Haditsan Tata'allaq bi Mabadi' Jam'iyah Nahdhatul Ulama'. 6. Al-Nur al-Mubin fi Mahabbah Sayyid al-Mursalin. 7. At-Tanbihat al-Wajibat liman Yashna' al-Maulid bi al-Munkarat. 8. Risalah Ahli Sunnah Wal Jama'ah fi Hadits al-Mauta wa Syarat as-Sa'ah wa Bayan Mafhum al-Sunnah wa al-Bid'ah. 9. Ziyadat Ta'liqat a'la Mandzumah as-Syekh 'Abdullah bin Yasin al-Fasuruani. 10. Dhau'ul Misbah fi Bayan Ahkam al-Nikah. 11. Ad-Durrah al-Muntasyiroh Fi Masail Tis'a 'Asyarah. 12. Al-Risalah fi al-'Aqid. 13. Al-Risalah fi at-Tasawwuf. 14. Adab al-'Alim wa al-Muta'allim fima Yahtaju ilaih al-Muta'allim fi Ahwal Ta'limih wama Yatawaqqaf 'alaih al-Muallim fi Maqat Ta'limih. 13. Hasyiyah 'ala Fath ar-Rahman bi Syarh Risalah al-Wali Ruslan li Syaikh al-Islam Zakariya al-Anshari. 14. Ar-Risalah at-Tawhidiyah. 15. Al-Qala'id fi Bayan ma Yajib min al-Aqa'id. 16. Al-Risalah al-

Jama'ah. 17. Tamyiz al-Haqq min al-Bathil. 18. al-Jasus fi Ahkam al-Nuqus. 19. Manasik Shughra.

Salah satu kitabnya adalah *Adab Al-'Alim wa Al-Muta'allimin* yang memuat kajian etika (adab) dalam mencari ilmu pengetahuan. Menurutny, menuntut ilmu merupakan panggilan agama yang sangat luhur sehingga pencarinya juga harus memiliki etika-etika yang luhur. Untuk mendapatkan ilmu yang bermanfaat, baik murid maupun guru harus sama-sama berpegang pada adab atau etika menuntut ilmu.

Beliau merumuskan 20 adab atau etika yang harus dimiliki oleh setiap **guru terhadap dirinya**: 1) selalu berusaha mendekatkan diri kepada Allah dalam keadaan apapun, bagaimanapun dan di manapun; 2) mempunyai rasa takut kepada Allah, takut dalam keadaan apapun baik dalam gerak, diam, perkataan maupun dalam perbuatan. 3) mempunyai sikap tenang dalam segala hal. 4) berhati-hati atau wara dalam perkataan maupun dalam perbuatan. 5) tawadhu, tidak sombong, rendah hati; 6), khusyu dalam segala ibadah. 7), selalu berpedoman kepada hukum Allah swt dalam segala hal; 8) tidak menggunakan ilmunya hanya untuk tujuan duniawi semata; 9) tidak rendah diri di hadapan pemuja dunia, tidak terlalu memanjakan anak didik; 10) zuhud; 11) menghindari pekerjaan yang menjatuhkan martabatnya 12) menghindari tempat-tempat yang dapat menimbulkan maksiat; 13) selalu menghidupkan syiar Islam; 14) menegakkan sunnah Rasul; 15) menjaga hal-hal yang sangat dianjurkan; 16), bergaul dengan sesama manusia secara ramah; 17) menyucikan jiwa; 18) selalu berusaha mempertajam ilmunya, terbuka untuk umum, baik saran maupun kritik; 19) selalu mengambil ilmu dari orang lain tentang ilmu yang tidak diketahuinya; 20), meluangkan waktu untuk menulis atau mengarang buku.

Selain kepada dirinya sendiri, KH Hasyim juga merumuskan adab **guru terhadap muridnya**, yakni 1) berniat

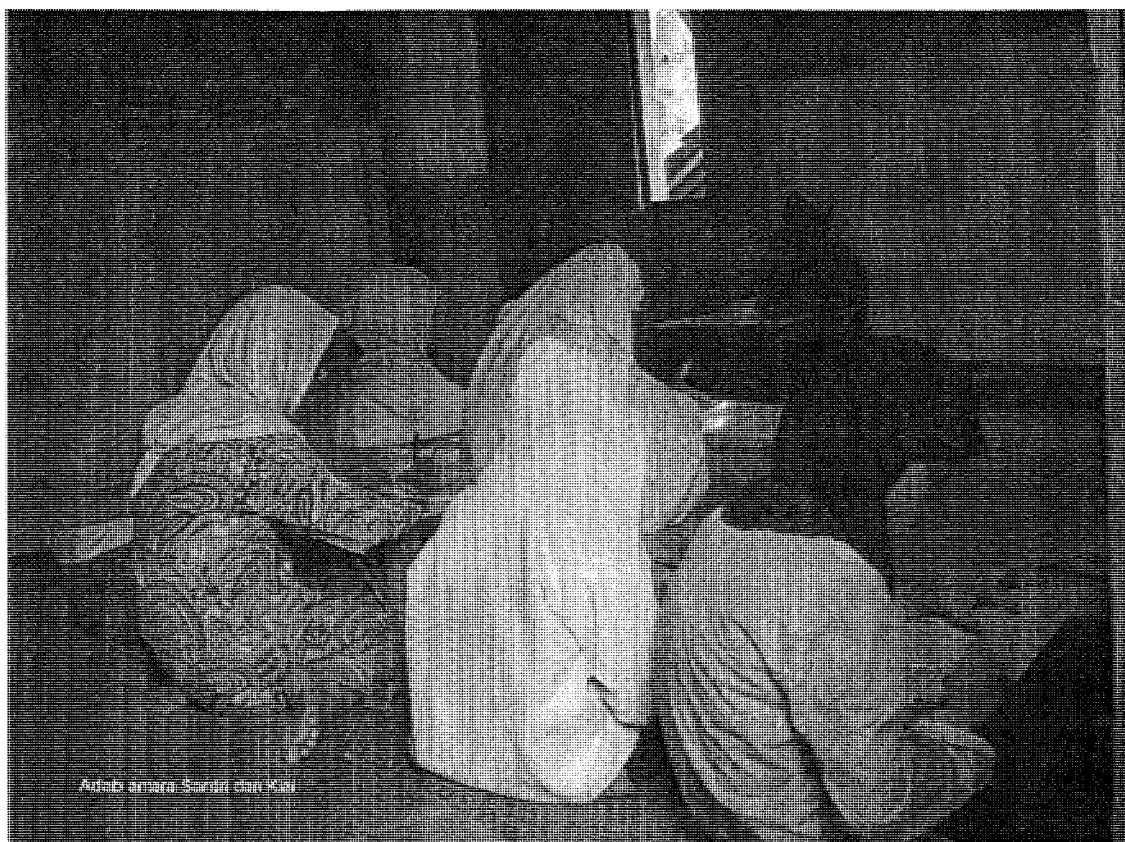
mendidik dan menyebarkan ilmu pengetahuan serta menghidupkan syari'at Islam; 2) guru hendaknya memiliki keihlasan dalam mengajar; 3) mencintai peserta didik sebagaimana mencintai dirinya sendiri; 4) memberi kemudahan dalam mengajar dan menggunakan kata-kata yang dapat dipahami; 5) membangkitkan semangat peserta didik dengan jalan memotivasinya; 6) memberikan latihan-latihan yang bersifat membantu; 7) selalu memperhatikan kemampuan anak didik; 8) tidak menampakkan kelebihan sebagian peserta didik terhadap peserta didik yang lain; 9) mengerahkan minat anak didik; 10) bersikap terbuka dan lapang dada kepada peserta didik; 11) membantu memecahkan kesulitan anak didik; 12) bila ada anak didik yang berhalangan hadir hendaknya menanyakan hal itu kepada teman-temannya; 13) menunjukkan sikap arif dan tawadhu' ketika memberi bimbingan kepada peserta didik; 14) menghormati peserta didik dengan memanggil namanya yang baik.

Sementara bagi murid, beliau juga merumuskan adab murid terhadap dirinya, adab murid terhadap gurunya, adab murid terhadap pelajaran. Adab **murid terhadap dirinya** terdiri dari 10 hal, yakni 1) membersihkan hati dari berbagai gangguan material keduniaan dan hal-hal yang merusak sistem kepercayaan; 2) membersihkan niat, dengan cara meyakini bahwa menuntut ilmu hanya didedikasikan kepada Allah swt semata; 3) mempergunakan kesempatan belajar (waktu) dengan sebaiknya; 4) merasa cukup dengan apa yang ada dan menggunakan segala sesuatu yang lebih muda sehingga tidak merasa sulit; 5) pandai mengatur waktu; 6) tidak berlebihan dalam makan dan minum; 7) berusaha menjaga diri (wara'); 8) menghindarkan makan dan minum yang menyebabkan kemalasan dan kebodohan; 9) menyedikitkan waktu tidur selagi tidak merusak kesehatan; 10) meninggalkan hal-hal yang kurang berfaedah.

Sedangkan **adab murid terhadap gurunya**

terdiri dari 12 poin pokok, yakni 1) melakukan perenungan dan meminta petunjuk kepada Allah swt dalam memilih guru; 2) belajar sungguh-sungguh dengan menemui guru secara langsung, tidak hanya melalui tulisan-tulisannya semata; 3) mengikuti guru, terutama dalam kecerundungan pemikiran; 4) memuliakan guru; 5) memperhatikan hal-hal yang menjadi hak guru; 6) bersabar terhadap kekerasan guru; 7) berkunjung kepada guru pada tempatnya atau meminta izin terlebih dahulu; 8) menempati posisi duduk dengan rapih dan sopan bila berhadapan dengannya; 9) berbicara dengan halus dan lemah lembut; 10) menghafal dan memperhatikan fatwa hukum, nasihat, kisah, dari para guru; 11) jangan sekali-kali menyela ketika guru belum selesai menjelaskan; 12) menggunakan anggota badan yang kanan bila menyerahkan sesuatu kepada guru.

Selain kepada guru dan diri sendiri, seorang murid, menurut beliau juga terikat **adab murid terhadap pelajaran**, yang terdiri dari 13 point, yakni 1) mendahulukan ilmu yang bersifat Fardhu ain dari pada ilmu-ilmu yang lain; 2) harus mempelajari ilmu pendukung ilmu fardhu 'ain; 3) hati-hati dalam menanggapi ikhtilaf para ulama'; 4) mengulang dan menghafal bacaan-bacaan menyetorkan) hasil bejalar kepada orang yang dipercayainya; 5) senantiasa menyimak dan menganalisa ilmu-ilmu pengetahuan, terutama ilmu hadist dan ilmu ushul Fiqh; 6) merencanakan cita-cita yang tinggi; 7) bergaul dengan guru dan teman, lebih-lebih kepada orang yang berilmu tinggi dan pintar; 8) mengucapkan salam bila sampai di majlis ta'lim/sekolah/madrasah; 9) bila menjumpai hal-hal yang belum dipahami maka hendaknya ditanyakan; 10) bila kebetulan bersamaan dengan banyak teman dengan kepentingan yang sama atau hendak menanyakan persoalan yang sama maka sebakiknya jangan mendahului antrian kecuali ada izin; 11) kemanapun kita pergi dan dimanapun kita berada jangan lupa



membawa catatan; 12) mempelajari pelajaran yang telah diajarkan dengan kontinyu/istiqomah dan 13) menanamkan rasa antusias dan semangat untuk belajar.

Yang menarik, KH Hasyim juga merumuskan adab yang harus diperhatikan baik oleh **guru maupun murid terhadap buku**. Hal ini terdiri dari 5 hal, yakni 1) mengusahakan untuk mendapatkan buku-buku yang dibutuhkan; 2) mengizinkan bila ada kawan meminjam buku, bagi peminjam harus menjaga pinjamannya itu; 3) jika tulisan itu rusak atau tidak dipakai hendaknya tidak sembarangan membuang tulisan itu, tetapi meletakkannya pada tempat yang layak dan terhormat; 4) memeriksa terlebih dahulu bila membeli atau meminjam buku, khawatir ada yang kurang lembarannya; 5) bila menyalin buku pelajaran syari'ah hendaknya bersuci terlebih dahulu, menghadap kiblat, memakai pakian yang bersih dan wangi, dan mengawalinya dengan tulisan basmalah. Bila yang disalinnya

adalah buku-buku nasehat atau semacamnya, maka mulailah dengan Hamdalah (pepujian) dan shalawat nabi setelah menulis bismillah terlebih dahulu.

Ajaran nilai-nilai luhur tersebut bukan hanya teori semata, namun juga secara langsung diteladankan beliau dalam kehidupan nyata. Dimas Wahyu Rozaki menulis dalam blognya (Okt 2012): "Pernah terjadi dialog yang mengesankan antara dua ulama besar, KH Muhammad Hasyim Asy'ari dengan KH Mohammad Cholil, gurunya. "Dulu saya memang mengajar Tuan. Tapi hari ini, saya nyatakan bahwa saya adalah murid Tuan," kata Mbah Cholil, begitu Kyai dari Madura ini populer dipanggil. KH Hasyim menjawab, "Sungguh saya tidak menduga kalau Tuan Guru akan mengucapkan kata-kata yang demikian. Tidakkah Tuan Guru salah raba berguru pada saya, seorang murid Tuan sendiri, murid Tuan Guru dulu, dan juga sekarang. Bahkan, akan tetap menjadi murid Tuan

Guru selama-lamanya.” Tanpa merasa tersanjung, Mbah Cholil tetap bersikeras dengan niatnya. “Keputusan dan kepastian hati kami sudah tetap, tiada dapat ditawar dan diubah lagi, bahwa kami akan turut belajar di sini, menampung ilmu-ilmu Tuan, dan berguru kepada Tuan,” katanya. Karena sudah hafal dengan watak gurunya, KH Hasyim tidak bisa berbuat lain selain menerimanya sebagai santri. Lucunya, ketika turun dari masjid usai shalat berjamaah, keduanya cepat-cepat menuju tempat sandal, bahkan kadang saling mendahului, karena hendak memasang ke kaki gurunya. Sesungguhnya bisa saja terjadi seorang murid akhirnya lebih pintar ketimbang gurunya. Dan itu banyak terjadi. Namun yang ditunjukkan KH Hasyim juga Kyai Cholil; adalah kemuliaan akhlak. Keduanya menunjukkan kerendahan hati dan saling menghormati, dua hal yang sekarang semakin sulit ditemukan pada para murid dan guru-guru kita. Mbah Cholil adalah kyai yang sangat termasyhur pada jamannya. Hampir semua pendiri NU dan tokoh-tokoh penting NU generasi awal pernah berguru kepada pengasuh sekaligus pemimpin Pesantren Kademangan, Bangkalan, Madura, ini.”

Uraian di atas hanya bisa dipahami jika diletakkan dalam konteks asumsi-asumsi ontologis, epistemologis, metodologis, dan filsafat manusia yang dibangun. Dalam kitab tersebut, KH Hasyim mengkonstruksi sosok manusia terbaik, yakni para nabi, kemudian para ulama. Ayat “sesungguhnya yang takut kepada Allah swt, di antara hamba-hambanya, adalah para ulama,” serta hadits “al-*ulama warotsatul anbiyaa*,” digunakan sebagai premis mayor untuk mengambil konklusi sosok manusia ideal: manusia terbaik adalah sosok yang takut kepada Allah swt. Manusia yang takut kepada Allah swt adalah mereka yang memahami ilmu-ilmu agama, dan itu adalah para ulama, yang dilantik sebagai pewaris para nabi. Para nabi adalah manusia terbaik, sehingga

tidak ada derajat lebih tinggi tinimbang para nabi, sehingga para ulama adalah manusia terbaik kedua setelah para nabi.

Kata kunci “takut pada Allah swt” menunjukkan bahwa sosok ideal ulama bukan semata-mata terefleksikan dalam ketinggian keilmuan (*kesarjanaan*), namun juga terkait dengan dimensi hati, nafs, akhlak. Hal ini paralel dengan kategorisasi ulama yang dilakukan para ulama seperti Imam Ghazali yang membedakan ulama/ilmuwan menjadi dua: *ulama'ul-'amiliin* (akhirah, *waliyulloh*) dan *ulama su'* (dunia, *waliyusyaithon*). Pendek kata, sosok ulama yang dimaksud bukan hanya berkriteria ketinggian keilmuan, namun juga terkait dengan hati, nafs, dan akhlak. Dengan demikian, pendidikan bukan hanya berpusat pada akumulasi pengetahuan (*kognisi*), namun juga berpusat pada pembersihan hati, pembinaan akhlak. Rasionalitas adab-adab di atas dapat dipahami dalam konteks ini. Pendidikan, di samping untuk memperkuat daya fikiran, akumulasi pengetahuan, sosialisasi materi, juga dirancang untuk *men-tarbiyyah* hati, *riyadhotun-nafs*, agar terarah, terbimbing, ke arah *ridho* dan *mahabbatulloh*.

Di sinilah *positioning* pemikiran pendidikan beliau dalam jagad filsafat pendidikan. Pendidikan yang dirancang menyeimbangkan antara akal dan hati (akhlak), antara yang lahir dan bathin, antara yang ruhani dan jasmani (*jasadi*), antara kecerdasan hati dan kecerdasan pikiran. Niat, proses, kesetiaan pada nilai etik (*adab*) di atas sangat menentukan kualitas pendidikan seseorang. Sumber pengetahuan dapat berasal dari *dalil naqli*, *dalil aqli*, dan *dalil waqi'i*.

Filosofi ini berbeda dengan filsafat *progresifisme-pragmatisme* dalam pendidikan yang menekankan pada kecerdasan pikiran dan pengalaman hidup sebagai inti dari pendidikan. Filsafat ini, yang mulanya berkembang di Amerika, memusatkan pandangan ontologisnya pada realitas yang

Apresiasi Tokoh

teralami, pengalaman empiris. Pendidikan, karenanya, secara epistemologis dirancang sekedar untuk menyelesaikan persoalan profan, persoalan kehidupan real, dan meninggalkan orientasi metafisik. Secara metodologis, aliran ini menekankan metode pembelajaran *learning by doing* dan *problem solving*, yang jika dilacak lebih lanjut akan bermuara pada eksperimen-eksperimen dan eksplorasi sumber daya alam dan hayati yang membahayakan kesinambungan kehidupan itu sendiri.

Filosofi ini juga berbeda dengan esensialisme yang percaya bahwa materi (bahan ajar) merupakan kunci dari pendidikan karena hal itulah yang membentuk dan mempengaruhi proses peradaban dan kebudayaan. Filsafat pendidikan ini percaya bahwa kehidupan yang baik akan tercipta jika dibentuk oleh individu atau masyarakat yang baik pula. Individu dan masyarakat seperti ini hanya bisa dihasilkan oleh pendidikan yang berpijak pada nilai-nilai yang jelas dan tahan lama. Pendidikan secara niscaya harus dirumuskan dari konsep ideal mengenai masyarakat dan alam semesta. Nilai-nilai yang dimaksud adalah nilai yang bersumber pada renaissance karena filsafat ini pada awalnya merupakan respons terhadap dogmatisme geraja abad pertengahan. Meskipun demikian, esensialisme dibentuk oleh dua aliran filsafat yang berseberangan, yakni realisme dan idealisme yang percaya bahwa dalam realitas semesta merupakan refleksi dari gagasan-gagasan ketuhanan.

Pemikiran pendidikannya juga berbeda dengan perenialisme. Perenialisme memandang kehidupan modern ini mengalami krisis berbagai bidang kehidupan manusia. Solusinya adalah kembali kepada kebudayaan masa lampau yang cukup ideal dan teruji ketangguhannya. Karenanya, perenialisme merekomendasikan pendidikan harus berbasis dan kembali kepada masa lampau. Yang dimaksud kembali pada kebudayaan masa lalu adalah kebudayaan

yang berdiri di atas fondasi nilai-nilai Thomas Aquinas, Aristoteles, dan St Thomas.

Filosofi ini juga berbeda dengan konstruktivisme yang menekankan pada proses pembelajaran yang memungkinkan manusia berkemampuan mengkonstruksi makna, namun tidak meng-asal-kan konfigurasi nilai-nilai yang menjadi basis pemaknaan sosial pada nilai-nilai religius.

Dari Pesantren untuk Indonesia

Tujuh tahun lamanya belajar di Tanah Suci, Hasyim terpanggil untuk pulang ke Tanah Air. Tahun 1899, KH Hasyim pulang ke Tanah Air langsung menuju pesantren kakeknya, Kyai Utsman di Gedang. Dikenal sebagai anak muda energik, ilmunya tinggi, dan penuh motivasi dalam mengajarkan ilmu Islam, KH Hasyim kemudian berubah namanya menjadi KH M Hasyim Asy'ari. Sosok kyai muda yang dikagumi masyarakat pada jamannya. Tak mau “menumpang” di pesantren kakeknya, juga karena melihat masyarakat masih jauh dari ilmu agama, KH Hasyim kemudian mendirikan pesantren sendiri di Desa Cukir, selatan Jombang, dekat Pabrik Gula Cukir. Pesantren yang berdiri pada 1899 M itu kemudian dikenal sebagai Pesantren Tebu Ireng Jombang. Tebu Ireng bukanlah lingkungan pesantren, tetapi lingkungan abangan yang masih jauh dari nilai kepesantrenan. Tetapi justru itulah yang menjadikan KH Hasyim bersemangat untuk mendirikan pesantren di Tebu Ireng. Tantangan dan rintangan di sekeliling Tebu Ireng menjadikan KH Hasyim makin teguh pendiriannya dalam mengajarkan agama Islam dan mencetak kader muslim dalam mengawal Indonesia.

Karena berdiri di tengah lingkungan abangan yang rawan dan berbahaya, justru menjadi titik kisar dalam kehidupan KH Hasyim dikemudian waktu. Kesulitan yang dihadapi menumbuhkan jiwa pemberani dan besar hati. Bekal ini menjadi titik kisar perjuangan beliau untuk mengantarkan

pesantren sebagai basis pergerakan beliau dalam mengawakan perjalanan Indonesia. KH Hasyim ingin melihat pesantren bukan saja sebagai lembaga tradisional yang mengajarkan agama, tetapi juga locus perjuangan umat Islam untuk melawan penjajahan. Maklum saja, awal abad ke-20, nasionalisme bangsa terjajah sedang bergelora. KH Hasyim sudah mendapatkan suntikan nasionalisme tersebut dari Timur Tengah via Muhammad Abduh dan Jamaluddin al-Afghani.

Selain karena leluhurnya yang turun-temurun mendirikan pesantren, KH Hasyim juga terlecut oleh spirit nasionalisme bangsa terjajah dalam melawan kolonialisasi. Terbukti, Pesantren Tebu Ireng bukan saja mencetak generasi ulama', tetapi juga generasi pejuang. Santri-santri Tebu Ireng bukan saja diajarkan ilmu agama, tetapi juga diajari bahasa Belanda. Kyai Ilyas dan Kyai Wahid Hasyim menjadi motor penggerak pembaharuan pesantren yang diimpikan KH Hasyim. Kemudian semangat perjuangan juga dibangun dalam fondasi keilmuan pesantren, sehingga santri juga banyak yang belajar ilmu silat. Gemuruh pembaharuan dan spirit perjuangan Tebu Ireng menjadikannya sebagai besar yang sangat berpengaruh pada awal abad ke-20. Bahkan hingga tahun 1942, pesantren Tebu Ireng telah meluluskan 20.000 kyai yang berpengaruh di Nusantara. Jumlah sekitar 20.000 kyai jelas sangat signifikan bagi KH Hasyim untuk melakukan pergerakan melawan penindasan yang menimpa Nusantara.

Karena pesantrennya yang begitu berpengaruh dan sikap politiknya yang *non-kooperatif*, Belanda pernah membakar Pesantren Tebu Ireng pada tahun 1913. Sikap Belanda yang makin seenaknya membuat KH Hasyim perlu merumuskan kebijakan strategis perjuangan untuk melawan arogansi kolonial. Pesantren menjadi media sangat strategis, karena murid KH Hasyim yang menyebar di Nusantara menjadi modal kuat

menggalang persatuan. Lahirlah anak muda kreatif bergerak menerjemahkan spirit perjuangan KH Hasyim. Mereka adalah Kyai Wahab Hasbullah, Kyai Bisri Sansuri, Kyai Wahid Wasyim, dan Kyai Ilyas. Anak-anak muda ini menjadi penggerak pembaharuan dan penggerak perjuangan. Mereka itu semuanya berada dalam lingkaran Tebu Ireng, sehingga gerak mereka di berbagai tempat akan tetap bermuara di Tebu Ireng.

Lingkaran kaum muda ini juga yang menjadi arsitek berdirinya Nahdlatul Ulama' (NU) pada 16 Rajab 1344/31 Januari 1926. Yang paling menonjol tentunya Kyai Wahab Hasbullah. Walaupun secara teknis NU berada dalam pangkuan Kyai Wahab, tetapi secara ideologis, NU identik dengan KH Hasyim. Aturan dasar berorganisasi (*Qonun asasi*) NU juga dicipta oleh KH Hasyim. Dan sejak berdiri, KH Hasyim menjadi Rais Akbar sampai akhir hayatnya. Selain menghadang gerakan wahabisme, NU berdiri juga untuk menegakkan panji-panji Nusantara yang sedang dibelenggu oleh penjajah. Terbukti, NU bersama pesantren dan kyai terus berjuang menjadi benteng pertahanan Indonesia dalam melawan penjajah.

Setelah mendirikan pesantren dan NU, strategi perjuangan KH Hasyim adalah merangkul umat Islam agar bersatu untuk kejayaan bangsa. Dibantu lingkaran kyai muda kreatif-inovatif, KH Hasyim bergerak dalam federasi organisasi Islam yang berdiri dalam musyawarah 18-21 September 1937 di Surabaya. Organisasi itu bernama MIAI (Majlis Islam A'la Indonesia). Dalam MIAI, KH Hasyim berdiri sebagai pimpinan tertinggi, Rais Syuriah. MIAI berperan penting sebagai lobi politik umat Islam kepada Belanda. Setelah berganti Jepang, MIAI berubah menjadi Masyumi (Majlis Syuro Muslimin Indonesia). Dan KH Hasyim juga duduk sebagai Rais Syuriah. Walaupun teknis tugasnya dijalankan sang putra, Kyai Wahid Hasyim.

Apresiasi Tokoh

Semasa Jepang, KH Hasyim pernah menolak melakukan *shaikere*, menyembah matahari. Karena tindakannya itu, KH Hasyim ditahan Jepang selama empat bulan, karena bagi Jepang tindakan itu telah menyulut umat Islam secara umum menentang Jepang. Tetapi akhirnya beliau dibebaskan, dan setelah itu beliau diangkat sebagai Kepala *Syumubu* (cikal bakal Departemen Agama). Tentu saja, yang bertugas adalah putranya, Kyai Wahid Hasyim. Lingkaran kyai muda kreatif menjadi penentu pergerakan KH Hasyim, baik di NU, MIAI, Masyumi, maupun *Syumubu*. Anak-anak muda ini kelak menjadi pemimpin umat Islam yang berpengaruh pasca kemerdekaan. Bahkan putranya sendiri, Wahid Hasyim, termasuk perintis berdirinya Indonesia yang ikut serta menandatangani Piagam Jakarta.

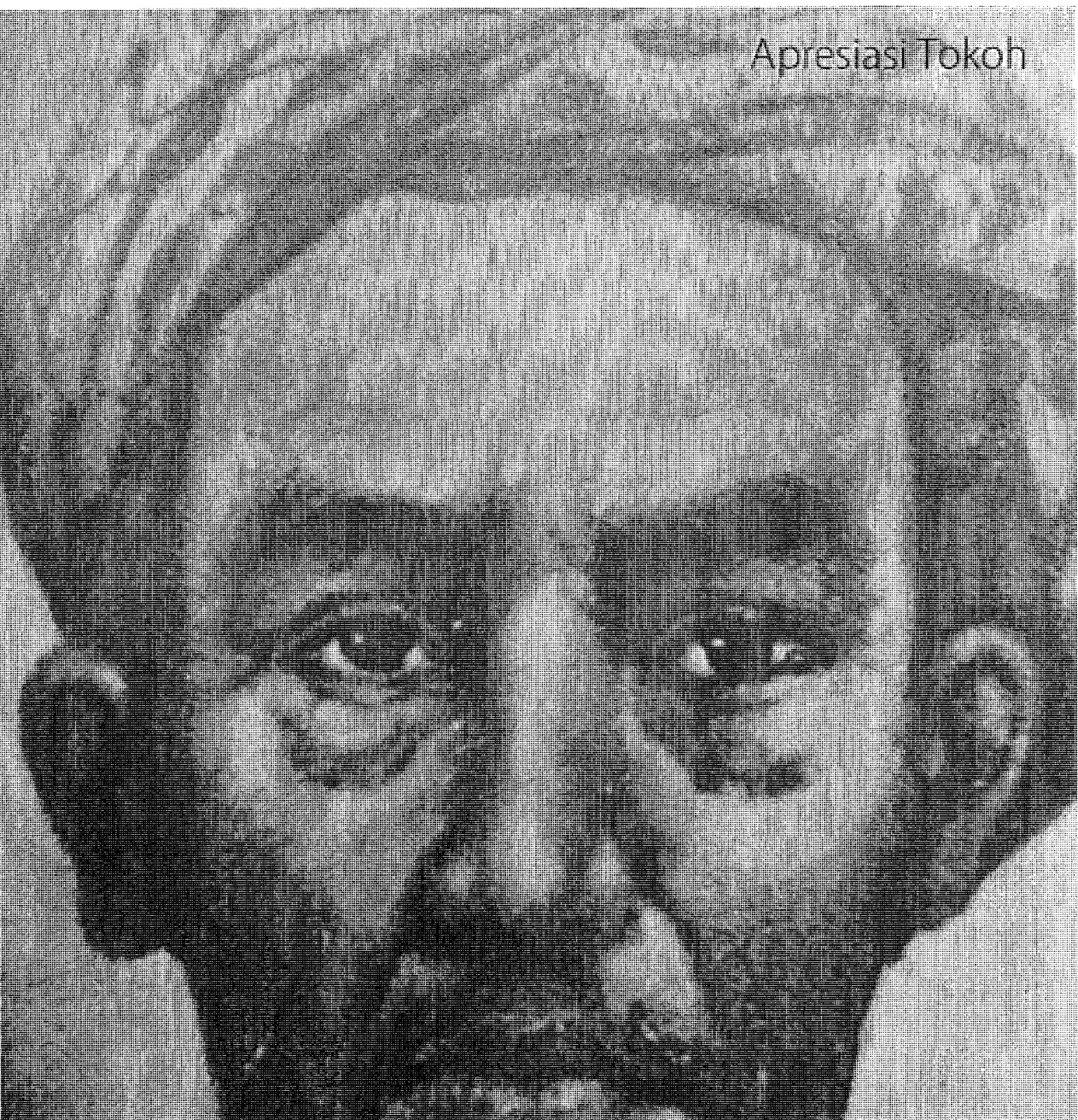
Kader-kader pesantren menjadi kekuatan besar yang digerakkan KH Hasyim untuk menegakkan Indonesia. Tak salah tatkala beliau mengeluarkan petisi perjuangan melawan penjajah pasca kemerdekaan, kemudian disusul dengan Resolusi Jihad 22 Oktober 1945, ribuan kyai dan santri serta masyarakat Jawa Timur berbondong-bondong berjuang melawan Inggris. Dari Tebu Ireng, kyai dan santri membentuk barisan laskar perjuangan, yakni Laskar Hizbullah (pasukan rakyat), Laskar Sabilillah (pasukan santri), dan Laskar Mujahidin (pasukan kyai). Laskar ini bergerak bersamaan untuk menegakkan kemerdekaan Indonesia pada 17 Agustus 1945, dan menolak pendudukan kembali penjajah di bumi pertiwi.

Ini bukti bahwa pengaruh beliau sangat disegani umat Islam. Basis-basis ke-Indonesia-an beliau tegakkan lewat pesantren. Walaupun banyak jabatan beliau sandang, tetapi beliau berkali-kali tidak mau menerima beragam jabatan yang melekat dalam dirinya. Tetapi karena “dipaksa” sejawatnya untuk berjuang membela umat dan bangsa, KH Hasyim tak menyurutkan

niatnya dalam bentuk jabatan apapun. Jabatan tak membuat beliau menjadi sombong dan pongah, juga tidak membuat beliau rakus dengan kekuasaan dan harta. Semua yang beliau lakukan merupakan pengabdian kepada agama dan negara. Karena jejak perjuangan beliau yang besar dalam berbagai jejak ke-Indonesia-an, pemerintah Republik Indonesia memberikan gelar Pahlawan Nasional kepada KH Hasyim berdasarkan Kepres RI No. 294/1964 tertanggal 17 November 1964. Bukan identitas kepahlawan yang KH Hasyim ajarkan kepada Indonesia, tetapi *ketulusan dan keteguhan memegang prinsip* yang beliau wariskan kepada generasi bangsa.

Daftar Pustaka

- Ahmad, Munawar, *Ijtihad Politik Gus Dur*, Yogyakarta, LKiS, 2010
- Asy'ari, KH.M. Hasyim, *Menjadi Orang Pinter dan Bener* (Adab al-Alim wa al-Muta'alim), Yogyakarta: CV. Qalam, 2003
- Khuluq, Latiful, *Fajar Kebangkitan Ulama'*, Yogyakarta, LKiS, 2000.
- Latif, Yudi, *Intelegensia Muslim dan Kuasa*, Mizan, Bandung, 2005
- Misrawi, Zuhairi, *Hadratusy Syekh Hasyim Asy'ari*, Jakarta, Kompas, 2010
- Suprpto, Bibit, *Ensiklopedi Ulama' Nusantara*, Jakarta, Gelegar Media Indonesia, 2009
- Suwendi, *Konsep Pendidikan KH. Hasyim Asy'ari*, Jakarta: LeKDis, 2003
- www.nu.or.id
- www.tebuireng.net



KH. AHMAD DAHLAN PELOPOR GERAKAN PEMBAHARUAN PENDIDIKAN

Oleh: Rusman Nurjaman

Koresponden Jurnal Mlangi, area liputan Jabodetabek

Apresiasi Tokoh

KH. Ahmad Dahlan pertama-tama dikenal sebagai tokoh pergerakan nasional. Ia merupakan bagian generasi “zaman bergerak”, meminjam istilah Takashi Shiraishi untuk menyebut periode kemunculan radikalisme rakyat di Jawa pada 1912-1926, yang kiprahnya sezaman dengan tokoh-tokoh pergerakan lain, seperti KH. Samanhudi, Tjiptomangunkusumo, Tjokroaminoto, Semaun, Haji Misbach, Douwes Dekker, dan lain-lain. Namun agak berbeda dengan tokoh lain yang memfokuskan gerakannya pada ranah politik, KH. Ahmad Dahlan belakangan bergulat dengan pemikiran Islam mutakhir pada masa itu—sesuatu yang kemudian menginspirasi melakukan pembaharuan—dan mengambil jalur pendidikan sebagai wahana perjuangannya menentang kolonialisme melalui organisasi yang diprakarsainya, Muhammadiyah.

Lahir pada 1868 di kampung Kauman, Yogyakarta, dari pasangan Kiyai Haji Abu Bakar dan Nyai Haji Abu Bakar. Sampai menginjak usia remaja ia bernama Muhammad Darwis. Ia berasal dari keluarga berpengaruh dan terkenal di lingkungan Kesultanan Yogyakarta. Secara genealogis, asal-usul keluarganya akan sampai pada Maulana Malik Ibrahim, ulama masyhur yang membawa Islam ke tanah Jawa.

Kampung Kauman, tempatnya tumbuh dewasa, merupakan daerah lingkungan santri. Ayahnya sendiri seorang ulama dan khatib terkemuka di Masjid Besar Kasultanan Yogyakarta, dan ibunya adalah puteri dari H. Ibrahim yang juga menjabat penghulu Kasultanan Yogyakarta pada masa itu. Rumahnya terletak tak jauh dari Masjid Agung Kesultanan Yogyakarta. Istilah “kauman” sendiri merupakan sebutan untuk perkampungan di sekitar masjid sebagai penjelmaan keinginan untuk dekat kepada sesuatu “yang suci”. Kauman berasal dari kata Arab *qaum*, artinya “pejabat keagamaan” atau *abdi dalem* santri. Kampungnya diberi nama Kauman karena

merupakan tempat bermukimnya para *abdi dalem* santri dan ulama yang bertugas memelihara masjid itu. Namun, dalam perkembangannya, Kauman tidak hanya merupakan tempat yang kental dengan aktivitas keagamaan, tetapi juga tumbuh menjadi kampung batik yang memakmurkan warganya.

Kedua orang tuanya tidak memasukkan Darwis kecil pada lembaga pendidikan formal yang diselenggarakan pemerintah kolonial. Hal ini menjadi panorama umum di kampungnya kala itu. Masyarakat Kauman menganggap tabu menyekolahkan anaknya ke sekolah *Gubernemen*, sehingga siapa pun yang menyekolahkan anaknya ke sekolah tersebut akan dianggap *kapir*, karena telah meniru pola kehidupan *kapir-landa*.

Anggapan ini bukan semata sikap apriori yang menggambarkan kebencian terhadap penjajah, melainkan juga dilandasi oleh kesadaran bahwa penjajah Belanda merupakan musuh umat Islam daerah Kesultanan Yogyakarta. Dengan demikian, dapat dipahami bahwa prasangka terhadap model kehidupan yang berkaitan dengan sistem kehidupan penjajah merupakan suatu sikap kompromi dengan bagian dari identitas penjajah, termasuk dalam sistem pendidikan.

Sebagai alternatifnya, orang tua Darwis mendidik sendiri anaknya dengan pengetahuan dasar keagamaan dan bahasa Arab. Setelah dianggap mempunyai landasan pengetahuan keagamaan yang cukup, ia dikirim untuk belajar pada beberapa guru agama yang lain. Bidang ilmu agama yang digelutinya pun kian luas. Kitab yang dipelajarinya meliputi kitab-kitab yang berkaitan dengan hukum Islam (*fiqih*), sintaksis bahasa Arab (*nahwu*), astronomi dan geografi (ilmu *falaq*), serta seni membaca al-Quran (*qira'ah*), dan nilai-nilai ketradisian Nabi Muhammad (ilmu *hadits*).

Pada usia 15 tahun (1883), ia sudah menunaikan ibadah haji dan berganti nama menjadi Haji Ahmad Dahlan, yang kemudian dilanjutkan dengan menuntut ilmu

agama dan bahasa Arab di Makkah selama lima tahun. Dalam fase inilah ia semakin intens berinteraksi dengan pemikiran-pemikiran pembaharu dalam dunia Islam, seperti Muhammad Abduh, al-Afghani, Rasyid Ridha, dan ibn Taimiyah. Pergulatannya dengan pemikiran tokoh-tokoh pembaharu Islam tersebut sangat

Dahlan, terutama dalam hal tafsir baru mengenai Al-Quran berbasis hasil-hasil studi bebas. Di kemudian hari pemikiran modernisme yang diserapnya dari Ridla inilah yang ditransformasikan Dahlan untuk menggenapi gagasan pembaharuannya.

Ketika mendirikan Muhammadiyah, Dahlan sebenarnya telah tercatat sebagai

"Ahmad Dahlan memandang sifat konservatif itu akan menimbulkan kebekuan ajaran Islam, serta stagnasi dan dekadensi (keterbelakangan) ummat Islam. Maka ia memandang, pemahaman keagamaan yang statis itu harus diubah dan diperbaharui, dengan gerakan purifikasi atau pemurnian ajaran Islam dengan kembali kepada al-Quran dan al-Hadits."

berpengaruh pada semangat, jiwa dan pemikirannya.

Semangat, jiwa, dan pemikirannya itulah kemudian diwujudkan dengan menampilkan corak keagamaan yang sama melalui Muhammadiyah kelak. Organisasi ini membawa misi memperbaharui pemahaman keagamaan (ke-Islaman) di sebagian besar dunia Islam saat itu yang masih bersifat konservatif. Ahmad Dahlan memandang sifat konservatif itu akan menimbulkan kebekuan ajaran Islam, serta stagnasi dan dekadensi (keterbelakangan) ummat Islam. Maka, ia memandang, pemahaman keagamaan yang statis itu harus diubah dan diperbaharui, dengan gerakan purifikasi atau pemurnian ajaran Islam dengan kembali kepada al-Qur'an dan al-Hadits.

Dari segi ini, tampak bahwa pemikiran Dahlan pada masa itu jauh dari sifat konformis alam pikiran masyarakatnya. Sepulangnya dari Timur Tengah, Dahlan menjadi pribadi yang gandrung pada kebebasan berpikir dan menggunakan pendekatan multi dimensi dalam mempelajari Al-Quran. Di sinilah letak pengaruh modernisme Rasyid Ridla tampak menonjol dalam perkembangan pemikiran

anggota Sarekat Islam (SI) dan Boedi Utomo (BU), dua organisasi bumiputera yang berdiri lebih awal, bahkan sempat mempunyai peran penting di kedua organisasi tersebut. Tetapi rupanya dua organisasi itu tak dapat lagi mengakomodasi dan terlalu sempit bagi ruang gerak Dahlan untuk menyemai gagasan pembaharuan keagamaan yang diusungnya.

Sesungguhnya di lingkungan BU gagasan Dahlan mendapat sambutan dan disetujui para pengurus organisasi itu. Oleh karena itu, BU merupakan organisasi yang memiliki hubungan yang cukup historis dengan Dahlan, karena organisasi itu turut memperteguh keyakinan dan kepercayaan dirinya untuk mendirikan Muhammadiyah. Hal ini tampak, misalnya, manakala Dahlan melontarkan gagasan untuk memasukkan pengajaran agama Islam ke sekolah model *Gubernemen*, serta perlunya para anggota BU yang sebagian besar para pegawai atau priyayi diberi pengajian keagamaan. Untuk mewujudkan gagasan tersebut, BU menugaskan Dahlan memberikan pengajian setiap kali rapat anggota. Pada 1910, Dahlan juga diangkat menjadi pengajar agama Islam di Kweek School Jetis, Yogyakarta, dan *Osvia*, Magelang. Walau pelajaran itu bersifat

Apresiasi Tokoh

ekstrakurikuler yang hanya diberikan setiap Sabtu sore dan Minggu pagi, hal ini merupakan peristiwa pertama kalinya pelajaran agama dimasukkan ke sekolah.

Namun lebih dari itu, Dahlan sebenarnya berhasrat mendirikan sekolah dengan organisasi yang teratur sebagai alternatif bentuk-bentuk pesantren. Harapannya sekolah tersebut akan menghasilkan lulusan yang kompeten dalam dua hal. Pertama, ahli dalam bidang agama sekaligus diharapkan menjadi seorang ulama yang memiliki basis pengetahuan dan wawasan yang luas. Kedua, ahli dalam bidang ilmu lain dan memiliki sikap hidup muslim, sehingga dapat menyatukan wawasan keilmuan dengan Islam.

Perlu segera dicatat di sini bahwa situasi pendidikan di alam kolonial Hindia Belanda pada awal abad 20 tengah mengalami masa-masa sulit. Terlebih, dengan adanya kenyataan problematika pendidikan di kalangan pribumi. Problem itu tidak lain adalah terjadinya keterbelakangan pendidikan yang akut karena adanya dualisme model pendidikan yang masing-masing memiliki akar dan karakteristik yang saling bertolak belakang. Pertama, pendidikan Islam yang berpusat di pesantren mengalami kemunduran karena terisolasi dari perkembangan pengetahuan dan perkembangan masyarakat modern. Kedua, sekolah *Gubernemen* model Barat yang berorientasi sekuler dan a-nasional, suatu hal yang oleh Dahlan dipandang mengancam kehidupan Batin generasi muda pribumi karena menggerogoti kekuatan spiritual dan tercerabut dari akar sosio-kultural nusantara.

Dengan konteks historis tersebut, pemikiran Dahlan merupakan suatu pembaharuan pendidikan yang telah menjawab persoalan pola pendidikan sekuler yang terbebas dari pendidikan agama dan keterkungkungan pendidikan model pesantren. Semangat modernisme dalam gagasan Dahlan telah mendorong mengalirnya gagasan Barat dalam

pendidikan di satu sisi, sedang di sisi lain sebagai usaha mengalirkan nilai-nilai Islam ke dalam sistem pendidikan model Barat di Hindia Belanda. Gagasan Dahlan tentang pola pendidikan ini jelas merupakan hal baru menjelang berdirinya Muhammadiyah dan sangat menarik perhatian para anggota BU. Akhirnya, beberapa anggota organisasi itu mendesak Dahlan untuk segera mewujudkan cita-cita pembaharuan tersebut. Di tempat kediamannya, Kauman, pada 1911 Dahlan kemudian mendirikan sekolah agama yang menggunakan metode pendidikan Barat dengan ruang kelas memakai kursi dan bangku dalam bentuk klasik. Dari sinilah, seiring pergumulannya dengan pengelolaan sekolah tersebut, Dahlan sampai pada pemikiran perlunya dibentuk suatu organisasi tersendiri.

Pada 12 November 1912 (18 Dzulhijjah 1330 H) di Yogyakarta didirikanlah organisasi Muhammadiyah dengan diketuai oleh KH. Ahmad Dahlan sendiri. Gerakan pembaharuan pendidikan Islam di Jawa dan Indonesia yang menjadi gagasan utama Dahlan tidak dapat dipisahkan dari motivasi didirikannya Muhammadiyah, terutama dengan gagasan pembaharuan organisasi tersebut. Dengan kata lain, Muhammadiyah menjadi wahana bagi usaha Dahlan untuk merealisasikan cita-cita terbentuknya integrasi aqidah dan intelektual dalam diri peserta didik yang intelek-ulama atau ulama-intelektual. Didirikannya Muhammadiyah pada dasarnya untuk menstimulasi pendidikan keagamaan dan memperbaiki kehidupan beragama anggota organisasi tersebut. Dalam hal ini, tujuan kependidikan organisasi Muhammadiyah dipetik dari ide otentik Dahlan yang terkait dengan tiga gagasan pokok. *Pertama*, pendidikan moral, akhlaq, yaitu sebagai usaha menanamkan karakter manusia yang baik berdasarkan Al-Quran dan Sunnah. *Kedua*, pendidikan individu, tujuannya untuk menumbuhkan kesadaran individu yang utuh, yang berkeseimbangan antara perkembangan

Masjid Agung
Kesultanan
Yogyakarta



mental dan jasmani, antara keyakinan dan intelektual, antara perasaan dan pikiran, serta antara dunia dengan akhirat. *Ketiga*, pendidikan kemasyarakatan, ditujukan untuk menumbuhkan kesediaan dan keinginan hidup bermasyarakat.

Dengan demikian menjadi kian terang, “perubahan pendidikan” merupakan tujuan utama gerakan Muhammadiyah dalam bidang pendidikan yang dipengaruhi perkembangan pemikiran pembaharuan sebagaimana tampak dalam sosok gagasan-gagasan Dahlan. Hubungan gagasan pembaharuan dengan gerakan pembaharuan ini dimungkinkan karena, lazimnya pemikiran tentang sesuatu yang baru, secara relatif akan memunculkan kekuatan-kekuatan yang mendorong perubahan-perubahan.

Dalam catatan Shiraishi, di awal-awal tahun berdirinya tampak bahwa Muhammadiyah mengalami perkembangan pesat. Di Yogyakarta kala itu, Muhammadiyah yang didirikan Dahlan di

Kauman pada akhir 1912 berkembang menjadi pusat muslim saleh dan progresif. Kebanyakan pengikutnya berasal dari lingkungan pegawai keagamaan sultan. Penyebar Muhammadiyah pun sebagian besar adalah anak-anak mereka. Dahlan sendiri menjadi Khatib Am Masjid Agung Kesultanan Yogyakarta beberapa tahun sepulangnya dari Mekkah.

Selanjutnya, Muhammadiyah menjadi salah satu dari sedikit organisasi pergerakan yang mampu bertahan hingga kini. Ketegaran Muhammadiyah dalam menghadapi perubahan zaman sangat nampak dari semakin kuat berkembangnya ruang lingkup kegiatan organisasi tersebut. Kini, bidang yang digarapnya tidak hanya pendidikan, tetapi juga merambah ke bidang pelayanan sosial yang lain: rumah sakit, masjid, panti asuhan, perguruan tinggi, balai pengobatan, dsb. Namun demikian, bidang pendidikan tetaplah merupakan amal usaha Muhammadiyah yang paling utama dan terbesar.

TANTANGAN & PELUANG STRATEGIS ASWAJA

Oleh: Muhammad Mustafied

Sejarah menunjukkan bahwa keragaman pemikiran dan tradisi Islam pada awalnya berakar dari satu sumber transendental. Islam dalam pengertian teks-otentik, yakni teks Al-Qur'an, Hadits Sahih, Atsar Sahabat, adalah satu dan dalam dirinya mengandung kebenaran mutlak. Seiring proses sejarah, Islam menyebar ke berbagai belahan dunia yang memiliki latar struktur sosial dan kultural beragam. Islam juga berproses dalam berbagai pergulatan politik, ekonomi, sosial, dan kebudayaan. Proses ini telah menghasilkan sekian tafsir, pemaknaan, dan gerakan keislaman yang majemuk. Corak tafsir dan gerakan ini begitu beragam, yang dipengaruhi oleh situasi struktural historis yang partikular. Terjadilah proses negosiasi dan kontestasi makna Islam. Ada yang tetap dan ada yang berubah (*al-tsawabit wal-mutaghoriyyat*).

Paparan tersebut menunjukkan bahwa memahami Aswaja meniscayakan pendekatan sosiologis (historis-struktural), selain secara politik (implikasi ketegangan suksesi yang dibawa ke ranah kalam), dan secara epistemologis (prediksi keterpecahan

umat menjadi 73 golongan). Dalam optik tersebut, Aswaja dipahami sebagai sebuah produk sejarah yang akan terus bergulir dan berdialog dengan realitas sosial. Aswaja yang pada awalnya dilekatkan pada satu *firqoh*, yang membedakannya dengan beragam *firqoh* yang lain, yang secara ensiklopedis dipetakan oleh Sahristani dalam *al-milal wan-nihal*, bukanlah bangunan keislaman yang statis dan mandeg, namun dinamis dan terus berkemampuan menjawab tantangan-tantangan zaman.

Jika kerangka di atas disepakati, maka Aswaja pun meniscayakan untuk selalu ditafsirkan dan dimaknai ulang. Aswaja bukanlah sesuatu yang statis dan haram untuk dipahami ulang. Pendek kata, Aswaja meniscayakan kontekstualisasi, jika tidak ingin membatu. Apalagi kalau kita sejenak melihat sejarah, Aswaja pertama-tama baru dinyatakan dan diformulasikan secara eksplisit-definitif oleh Az-Zabidi, penulis syarah ihya, pada abad ke -12. Tidak berlebihan jika KH Said Aqiel mengatakan bahwa belum ada rumusan definitif Aswaja, dan menggeser ta'rif Aswaja yang esensial

ke relasional (*manhajul-fikr*).

Namun demikian, tantangan Aswaja tidaklah semata-mata berada di level keilmuan. Selain tantangan epistemologis di atas, Aswaja juga membutuhkan kaki, membutuhkan seperangkat instrumen, membutuhkan konstruksi organisasi yang kuat, agar operasional, kontekstual, dan bisa disebarkan ke seluruh nusantara dan dunia; menjadi diskursus Islam global sehingga memungkinkan menebarkan misi rohmatan lil-'alamiin.

Selintas Aswaja Indonesia

Sejarah Aswaja Nusantara pun menunjukkan proses formasi wacana yang terus mengalami transformasi dalam periode-periode sejarahnya. Pada awalnya, Aswaja masuk ke nusantara dalam struktur yang dominan corak tasawufnya. Beragam mazhab tasawwuf masuk, menembus jantung kultural masyarakat, dan belum terbedakan secara ketat mana yang *mu'tabaroh* dan *ghoiru mu'tabaroh*. Konon, bahkan pengaruh pemikiran dan amaliah syiah pun telah masuk menelusup dalam praktek. Tidak heran jika Gus Dur pernah mengatakan bahwa Islam Indonesia secara akidah adalah suni namun secara kultural adalah syiah seperti terefleksikan dalam praktek-praktek keagamaan masyarakat.

Seiring perkembangan zaman, terutama sejak Demak dideklarasikan, wacana fiqh mulai menguat. Struktur dewan wali merupakan pelembagaan diskursus kegamaan dan kebudayaan yang mengalami proses negaranisasi, begitu kerajaan Islam pertama di Jawa, Demak, dideklarasikan. Kebijakan kerajaan dikendalikan dewan tersebut, dan pada aras wacana sempit melahirkan kisah panjang diskursus teologis yang melibatkan Syaikh Siti Jenar. Runtuhnya Demak, dan munculnya Mataram Islam, menggeser basis sosial Aswaja dari pesisir ke kultur pedalaman. Periode ini Aswaja mengalami apa yang disebut sebagai *limited islamization*. Aswaja

"...ketika nilai dasar Aswaja berhasil menyuntikkan gen gerakan "liberasi" (bedakan dengan "liberalisasi, liberalisme") ketika bersentuhan dengan kesewenang-wenangan kolonialisme dan imperialisme. Kajian sejarah menunjukkan, bahwa kantong-kantong perlawanan adalah masyarakat tasawuf dan komunitas pesantren."

berada dalam gerak pergulatan dengan budaya lokal yang melahirkan ekspresi sosiologis yang amat beragam.

Sebuah catatan kecil penting untuk ditekankan dalam periode ini. Yakni ketika nilai dasar Aswaja berhasil menyuntikkan gen gerakan "liberasi" (bedakan dengan "liberalisasi, liberalisme") ketika bersentuhan dengan kesewenang-wenangan kolonialisme dan imperialisme. Kajian sejarah menunjukkan, bahwa kantong-kantong perlawanan adalah masyarakat tasawuf dan komunitas pesantren. Tidak heran jika para antropolog dengan indah menulis bahwa membaca sejarah nusantara sama halnya membaca lembaran berabad-abad perjuangan kaum santri dalam melawan penjajahan. Spirit perlawanan terhadap kolonialisme dan imperialisme menjadi ruh Aswaja saat itu.

Jika kita melompat pada akhir abad ke-19, atau awal ke-20, Aswaja dilembagakan dalam organisasi NU. Artinya, jauh sebelum NU berdiri, Aswaja sebenarnya telah beratus

Aswaja Bergerak

tahun mengalir dalam nafas agama dan budaya nusantara. Mulai saat itu, Aswaja dimaknai, dirumuskan, dan menjadi definisi operasional. Secara kelembagaan, NU menta'rifkannya sebagai pemahaman keislaman yang dalam bidang fiqh menganut 4 mazhab, dalam bidang akidah menganut Imam Abul-Hasan Al-Asya'ry dan Al-Maturidi, dan dalam bidang tasawwuf menganut Imam Junaid dan Imam Ghozali. NU memegang rumusan "*idza utliqo bi-ahlus-sunnah, walmurod bihi asy'ariyyah walmaturidiyyah*". Namun, meski sudah dilembagakan, Aswaja masih mewarisi spirit perjuangan anti-penjajahan. Mbah Hasyim melontarkan "man tasabbaha biqoumin wahuwa minhum". Pengharaman memakai celana panjang dan atribut kolonial lain merefleksikan semangat resistensi total.

Sejarah menunjukkan, pergeseran basis sosial mentransformasikan konsep

Aswaja. Ketika bersentuhan dengan modernitas sosial, ilmu sosial humaniora, penelusuran historisitasnya dengan menggali literature kunci seperti dilakukan KH Said Aqiel Siraj, Aswaja mengalami pergeseran diskursus. Perjumpaan tersebut menggerakkan transformasi dari Aswaja sebagai bangun-akidah (*aqwaal*) ke Aswaja sebagai *manhajul fikr*. Dalam ranah fiqh, terjadi pergeseran dari *taqlid qouly* ke *taqlid manhaji*. Ketika Aswaja bersentuhan dengan berbagai problem struktural dan ketidak-adilan, Aswaja mengalami perkembangan baru, dari *manhajul-fikr* ke *manhajul harokah* (teori perubahan sosial).

Pada sisi yang lain, ketika di tanah air muncul beragam aliran keislaman, dari yang

ekstrem sampai yang ultra-liberal, Aswaja juga memberikan respons. Merespons perkembangan itu, arah gerak Aswaja NU secara kelembagaan seperti dirumuskan dalam Munas Lampung melaju ke arah moderasi wacana-wacana yang marak di tanah air, yang oleh KH Ma'ruf Amin, disebut sebagai proses *at-tashwiyyah* (penjernihan).

Jika selama ini proses tersebut di atas Aswaja masih ditekankan pada level keilmuan, maka diperlukan upaya untuk menyeimbangkan tantangan yang dihadapi Aswaja di level sosiologis. Keseimbangan mengawal Aswaja dalam berbagai front (seperti front pengetahuan, ideologi, front realitas sosial, politik, ekonomi, hukum, kebudayaan, living-reality) akan membawa

"Ketika Aswaja bersentuhan dengan berbagai problem struktural dan ketidak-adilan, Aswaja mengalami perkembangan baru, dari *manhajul-fikr* ke *manhajul harokah* (teori perubahan sosial)."

dinamika yang lebih efektif dan strategis bagi gerakan Aswaja.

Aswaja dan Globalisasi

Kompleksitas globalisasi, konstruksi ketidakadilan struktural di tingkatan global, nasional, dan lokal, pembusukan yang terjadi di negara dan masyarakat, belum cukup kuat menggerakkan "liberasi" Aswaja sebagaimana dulu di zaman kolonialisme dan imperialisme (di era para leluhur nahdhiyyin). Wajah vulgar neoimperialisme tidak cukup mendapatkan jawaban responsif dari *the defenders of Aswaja*. Dalam banyak hal dan dataran, secara kasat mata justru seakan terkesan terjebak dengan gerak kolaboratif dan kooptatif dengan kekuatan global. Apa makna dan konsekuensi sosial

ke-Aswaja-an kita ketika dihadapkan kemiskinan yang semakin massif dan eskalatif? Ketika dihadapkan dengan *trafficking* yang mengorbankan ribuan remaja putri kita? Ketika dihadapkan pada PKL yang dikejar-kejar seperti maling? Ketika dihadapkan dengan jutaan anak yang gagal mengakses pendidikan dasar? Ketika dihadapkan dengan korupsi dan kebijakan yang antikerakyatan? Ketika dihadapkan dengan demoralisasi masyarakat, ketika dihadapkan fenomena *risywah* dalam suksesi organisasi keagamaan, jabatan publik? Ketika dihadapkan kebijakan yang menghancurkan lokus kekeluargaan, kebangsaan, dan kerakyatan konstitusi negeri ini? Kegelisahan yang menggedor-gedor seringkali harus berhenti di tembok tebal yang tidak mudah digerakkan.

Di titik inilah, tulisan ini mencoba untuk mengajak diskusi lebih lanjut dalam rangka ikhtiar merumuskan manhaj perjuangan yang diturunkan dari Aswaja, agar kembali menjadi kekuatan sejarah transformasional. Manhaj transformasi sosial ala Aswaja yang mencoba mengelak dari jebakan global dan penjinakan neoliberal, yang responsif terhadap pembajakan Aswaja oleh kalangan wahhabi dan salafi, yang mampu melihat peluang dan dampak buruk globalisasi, transformasi kelembagaan nasional dan lokal, sekaligus Aswaja yang menjadi kekuatan transformasi sosial. Manhaj ini penting, sebab akan memberikan panduan perjuangan, kritis terhadap berbagai jebakan program neolib, keluar dari konservatisme sosiologis, dan memberikan orientasi yang terarah, terukur, dan terkendali.

Peta Isu Strategis

Dari uraian singkat di atas, Aswaja menghadapi dua hal, yakni tantangan Aswaja berasal dari internal dan eksternal. Dari internal maujud dalam dua hal. Satu, munculnya dua gelombang arus keislaman yang memiliki sumber daya melimpah, yakni neoliberalisme Islam dan radikalisme Islam.

NeoLiberalisme mendapatkan dukungan kuat dari kapitalisme global yang menginginkan Islam sebagai agama privat dan masyarakat Islam sebagai komunitas *ubudiah* semata, serta berusaha keras mematahkan tumbuhnya Islam sebagai kekuatan budaya, politik, dan ekonomi politik. Sedangkan radikalisme Islam berakar pada wahabi dan neowahabi yang menampilkan wajah Islam yang keras, anti-tradisi, anti-budaya, dan anti-ubudiah warisan leluhur ulama kita.

Dua, gejala konservatisme dalam masyarakat itu sendiri. Masyarakat meletakkan Aswaja sebagai praktek ubudiah keseharian yang statis semata, dan alpa untuk mengkaji, mengkontekstualisasi, mengembangkan, dan menyebarkannya. Institusi-institusi sosial yang dulu menopangnya, mulai dari langgar, pesantren, sampai masjid, tidak diberdayakan secara semestinya.

Dari eksternal maujud juga dalam dua bentuk. Satu, gelombang neoliberalisme dan globalisasi yang menciptakan ketidakadilan, kerusakan lingkungan, ideologi sekular, kebudayaan material dan lainnya. Dua, kooptasi terhadap kekuatan transformatif Islam oleh rezim politik dan kekuatan global, sehingga kehilangan daya transformasionalnya.

Dalam konteks itulah semestinya gerakan Aswaja sebaiknya dimaknai. *Pertama*, mendorong riset dan kajian Aswaja untuk menjawab tantangan sosial-ekonomi-budaya global-nasional-lokal, merevitalisasi tradisi Aswaja, dan meng-*counter* wacana-wacana keagamaan yang anti-Aswaja secara ilmiah. NU memiliki bahan melimpah ruah untuk dicetak dan disebarluaskan ke masyarakat sebagai pengimbang buku-buku anti-Aswaja. Dengan kegiatan ini Aswaja juga semakin relevan bagi semua kalangan, anak, remaja, pemuda, generasi sepuh, lintas sektoral, dan latar belakang sosial ekonomi. *Kedua*, melakukan mapping terhadap basis sosial Aswaja dan aset institusi sosial-

Aswaja Bergerak

keagamaannya sebagai pijakan dalam merawat, mempertahankan, dan mengembangkan Aswaja di kalangan masyarakat. Dengan mapping ini diharapkan NU memiliki basis data real yang valid mengenai basis sosialnya dan jaringan institusi sosial-keagamaannya.

Ketiga, melakukan proses kaderisasi secara kontinyu, skematik, sehingga NU memiliki kader-kader Aswaja yang terdidik dan tarlatih di tiap dusun, sebagai garda depan kader Aswaja yang akan mengembangkan dan menyebarkan kembali Aswaja di tengah masyarakat, sekaligus sebagai simpul gerakan Aswaja. *Keempat*, melakukan advokasi untuk merebut kembali aset-aset NU yang diambil-alih oleh orang lain *bila haqqin*, pendampingan masyarakat, dan mengembangkan jaringan kerja regional, nasional, hingga internasional. *Kelima*, mengantisipasi berbagai *future-trends* yang mungkin akan terjadi.

Belajar dari Sejarah

Bagaimana memulainya? Ada baiknya sebelum lebih jauh, mari kita tengok sejenak sejarah mandat sosial pesantren. Ada konteks sosial yang melatarinya, sebab kepemimpinan sosial pesantren tidak datang dengan sendirinya, atau *given* sejak masyarakat terbentuk. Pada awalnya, kepemimpinan politik, sosial, budaya, dan ekonomi dipegang oleh para priyayi atau pangreh praja (mulai dari bupati, patih, wedana, mantra, hingga juru tulis). Karena pergeseran geopolitik Eropa, yakni jatuhnya Belanda ke tangan Napoleon dan keberhasilan Swedia melepaskan diri dari penjajahan Belanda di satu sisi, dan di sisi lain kejatuhan tersebut menguntungkan Inggris, sehingga menggantikan koloninya seperti Afrika Selatan dan Sri Langka.

Lepasnya ketiga koloni tersebut menjadikan sumber dana Belanda berkurang yang kemudian dikompensasikan menjadi kebijakan tanam paksa di Hindia Belanda (Nusantara). Masyarakat nusantara yang

umumnya petani menjadi objek eksploitasi. Untuk menjinakkan para pangreh praja, Daendels, Gubernur Hindia Belanda saat itu, menyogok dengan memberikan bantuan berupa gaji dari pemerintah kolonial. Penggantinya, Van Den Bosch, menambahnya dengan semacam bonus baik berupa konsesi, tunai, maupun hasil tanam paksa. Kondisi ini membuat mereka jinak, tidak kritis, kehilangan jati diri, idealisme manunggaling kawulo-gusti runtuh, dan akhirnya menjadi ujung tombak pelaksanaan tanam paksa. Akibatnya, masyarakat merasakan bahwa para pangreh praja telah kehilangan keberpihakan, telah melupakan rakyat, dan menjadi kaki tangan penjajah.

Di sinilah kemudian muncul para kyai menjadi figur alternatif yang dapat menjadi tumpuan harapan masyarakat. Mereka pun menjadikan kyai sebagai sosok pengayom, pelindung, dan tempat berkeluh kesah dari persoalan spiritual sampai material, dari urusan tahlilan sampai pertanian. Kedekatan ini juga mempercepat proses gerakan “liberasi” para kyai sehingga banyak yang terjun langsung memimpin perlawanan terhadap penjajah dan kaki tangannya. Perlahan namun pasti kyai memegang kepemimpinan sosial dan moral. Kyai dan pesantren menjadi simbol perjuangan dan keberpihakan pada masyarakat. Inilah awal mula terbangunnya posisi strategis kyai di masyarakat sehingga memiliki basis massa yang riil dan kuat.

Pesan penting dari catatan sejarah tersebut adalah pentingnya kuatnya kapasitas internal terlebih dahulu, terutama kepemilikan modal kepercayaan sosial yang menghunjam jauh di sanubari masyarakat, selain tentu saja memposisikan diri sebagai *khodimul-ummah*, dan bukannya *sayyidul ummah*, yang merepotkan masyarakat yang sudah hidup serba repot. *Wahuwal muwaffiq ila aqwamith-tharieq*]]

Misi Jurnal Mlangi (Jurnal Pemikiran dan Budaya Pesantren, JPBP) adalah untuk menerbitkan, menyebarluaskan, dan mendiskusikan berbagai tulisan mengenai kebudayaan dan pemikiran kepesantrenan, keislaman, keaswaja-an, dan ke-nusantaraa-an, agar khasanah pemikiran dan kebudayaan lebih memungkinkan dan lebih luas dikontribusikan untuk masyarakat, bangsa, dan dunia, serta untuk mengembangkan berbagai pemikiran berbasis pesantren yang dibutuhkan sebagai respons perkembangan zaman yang ada. Jurnal Mlangi menerima artikel dan akan menyaring untuk keaslian, relevansi penelitian. Pemuatan artikel akan mempertimbangkan rekomendasi Dewan Redaksi. Redaksi berhak untuk mengubah artikel apabila dipandang perlu, misal dengan memperpendek isi artikel atau menghilangkan bagan dan tabel. Dekripsi lebih lanjut mengenai jenis-jenis artikel yang dimuat oleh JPBP diuraikan di bawah ini. Karya yang dipublikasikan di Jurnal Mlangi menjadi hak cipta redaksi Jurnal Mlangi dan berhak diterbitkan dalam bentuk apapun seperti e-journal.

Ketentuan Menulis

ARTIKEL RISET DAN ARTIKEL UTAMA

Artikel merupakan hasil penelitian atau systematic review mengenai kepesantrenan, keislaman, keaswajaan, dan kenusantaraan. Ketentuan tulisan: Artikel tidak lebih dari 5000 kata (tidak termasuk abstrak, tabel, gambar dan referensi); Artikel lebih disukai jika disertai abstrak dengan bentuk terstruktur (introduction, methods, results, conclusion atau latar belakang, metode, hasil, kesimpulan), dan disertai kata kunci (keywords); Abstrak hendaknya tidak melebihi 300 kata.

ESAI LEPAS

Rubrik ini menyediakan ruang untuk artikel yang tidak selalu terkait dengan tema utama, dengan ketentuan seperti Riset Utama/Artikel Utama.

KOLOM

Rubrik ini disediakan untuk tulisan reflektif dan pendek seputar kebudayaan dan pemikiran pesantren, aswaja, dan kenusantaraan. Tulisan tidak melebihi 2000 kata.

REVIEW KITAB-BUKU RESENSI

Rubrik ini disediakan untuk Review kita dan buku yang dianggap penting dan berpengaruh, atau berguna untuk masa depan, yang relevan dengan ruang lingkup misi jurnal. Menggunakan 400-850 kata, tanpa referensi.

ESAI BUDAYA DAN SASTRA

Rubrik ini disediakan untuk riset, kajian, dan telaah kebudayaan, serta karya sastra seperti puisi.

PANORAMA GLOBAL

Rubrik ini disediakan untuk mengangkat perkembangan dan isu-isu global mutakhir yang terkait langsung atau tidak langsung terhadap dunia pesantren dan kenusantaraan.

APRESIASI TOKOH

Rubrik ini disediakan untuk mengkaji pemikiran para tokoh yang berjasa besar baik lokal, nasional, maupun global, yang dianggap masih memiliki relevansinya sekarang. Tulisan tidak lebih 2000 kata.

ASWAJA BERGERAK

Rubrik ini didedikasikan untuk mengembangkan pemikiran dan gerakan seputar aswaja. Panjang tulisan tidak lebih dari 2000 kata.

KORESPONDENSI

Berisi tanggapan atas artikel penelitian yang diterbitkan di Jurnal Mlangi, Menggunakan 400-850 kata

ACUAN
UMUM

1. Menyertakan surat pernyataan bahwa artikel yang dikirim belum pernah dan tidak sedang dalam proses untuk publikasi di jurnal lain.
2. Menyertakan surat pernyataan bahwa artikel yang dikirim tidak mengandung unsur plagiarisme
3. Artikel ditulis memakai perangkat lunak MS-WORD, diserahkan dalam bentuk elektronik (melalui email atau CD). Diketik dengan spasi 1,5 cm pada ukuran kertas A4, dengan margin @ 3 cm.
4. Nama pengarang tidak disertai gelar, nomor telepon/HP, alamat jelas, serta e-mail untuk korespondensi.
5. Tabel dan ilustrasi harus diberi judul dan keterangan yang tidak membutuhkan penjelasan. Judul tabel diletakkan di atas tabel. Judul gambar diletakkan di bawah gambar.



Tema
Edisi
Kedua

MENUJU PESANTREN SEBAGAI RESEARCH UNIVERSITY

Tantangan, Peluang, dan Strategi Implementasi

Selama ini dunia pesantren lebih banyak diteliti tinimbang meneliti. Lebih banyak menjadi objek penelitian ketimbang peneliti. Ratusan bahkan ribuan buku hasil penelitian tentang pesantren dihasilkan. Sayangnya, sebagian besar karya outsider, peneliti dari luar pesantren. Saking seringnya penelitian, terkadang akumulasi pengetahuan para peneliti itu jauh lebih luas dan dalam daripada pegiat dan aktivis pesantren sendiri. Ya, dalam dunia penelitian, kalangan pesantren lebih sebagai mafngul ketimbang fangil, menjadi ma'mul ketimbang ngamil, fingil lazim daripada mutangadi.

Absennya dunia riset dalam institusi pesantren menjadikannya sebatas *teaching university*, yang “pergerakannya” cenderung mengikuti trend yang ada. Padahal dulu pesantren adalah great tradition, sebuah tradisi besar, yang jauh melampaui konsepsi sub-culture ala Gus Dur, ataupun cultural broker ala Clifford Geertz. Sebagai entitas tradisi besar, pesantren menggerakkan peradaban, dus sebagai pusat pengembangan ilmu, teknologi, pendidikan, dan peradaban nusantara. Sekarang peran itu semakin menurun daya dorongnya, semakin involutif jika dilihat dari puncak keemasan sejarah yang pernah dicapai. Salah satu penyebabnya adalah karena pesantren kuat sebagai *teaching university*, namun lemah sebagai *research university*.

Puncaknya adalah ketika pesantren terpaksa harus mengadopsi sistem pendidikan modern untuk mempertahankannya. Padahal pesantren sendiri sebenarnya sangat mungkin menjadi *research university*. Hal ini pertama, pesantren bukanlah semata institusi tingkat dasar dan menengah, namun juga tinggi, yang terlihat dalam potensi sumber daya, jaringan, khasanah, dan kelembagaan. Literatur

yang dikaji pesantren, dalam semua disiplinnya, banyak yang diakui sebagai *world-class*. Lihatlah juga, para mahasiswa berlatar belakang pesantren, yang unggul dalam akademik dan riset, cukup melimpah di berbagai universitas negeri maupun luar negeri. Kedua, pesantren adalah kampung-peradaban yang menyimpan aneka pengetahuan, jejak masa lampau, potensi masa depan, yang tidak mungkin diabaikan dalam kerangka keindonesiaan, bahkan dataran mondial. Ketiga, transformasi pesantren menjadi institusi riset strategis tanpa kehilangan ruh-nya cepat atau lambat merupakan keniscayaan sejarah.

Karenanya menjadi penting untuk memba-ngun tradisi riset di institusi pesantren. Edisi kedua ini bermaksud melakukan riset dan kajian seputar kemungkinan-kemungkinan pesantren menjadi institusi *research university* yang khas, yang berakar dalam tradisi, dengan perspektif dan nilai khas pesantren, yang ontologi, epistemologi, metodologi, dan aksiologi-nya dibentuk dalam atmosfer keilmuan pesantren, dan yang memiliki definisi sendiri mengenai riset-riset strategis. Bagaimana *road-map* menuju *research university* tanpa atau dengan mendirikan institusi perguruan tinggi, serta infrastruktur yang didipersyaratkan. Riset ini juga akan mengurai sejarah transformasi *teaching university* menjadi *research university* di Barat dengan latar belakang historis, politik, dan ekonominya. Selain itu, juga akan memberikan peta riset global dan nasional, serta dominasi perguruan tinggi di Eropa dan Amerika. Jurnal Mlangi mengundang sidang pembaca untuk mengirimkan hasil riset, kajian, esai, atau tulisan yang terkait dengan tema utama edisi kedua.