

keberadaan pendidikan kritis. Bahkan, ide dan gagasan pendidikan kritis sesungguhnya layak untuk diinkorporasikan dan diadopsi dalam ranah pendidikan Islam, agar pendidikan Islam memiliki peran yang signifikan bagi transformasi sosial.

Kata Kunci: *Pendidikan Kritis, Prinsip-prinsip Dasar, Epistemologi Islam.*

A. Latar Belakang

Pendidikan kritis lahir seiring dengan perkembangan pemikiran dan praktik kehidupan manusia, khususnya setelah Perang Dunia II. Ada dua kekuatan pemikiran yang melatarbelakangi lahirnya pendidikan kritis, yaitu pemikiran dalam bidang filsafat dan pemikiran dalam bidang pendidikan itu sendiri.²⁵⁷ Dalam bidang filsafat, ide-ide pendidikan kritis bersumber dari gagasan Karl Marx di masa mudanya yang sering disebut “Hegelian Muda”, mengenai isu praxis-emansipatoris, yang di antaranya tercermin dalam pemikiran filsafat Teori Kritis Mazhab Frankfurt dan Jurgen Habermas.²⁵⁸ Sementara dalam bidang pendidikan, terdapat sejumlah tokoh yang mengiringi kelahiran pendidikan kritis, sebut saja misalnya Ivan Illich dengan *Deshooling Society*-nya, Everett Reimer dengan *School is Dead*-nya dan Paulo Freire dengan *Pedagogy of the Oppressed*-nya.²⁵⁹ Bahkan, tokoh yang disebut terakhir ini merupakan pelopor dan pengukuh pendidikan kritis.²⁶⁰ Jadi, dalam ranah pendidikan, pendidikan kritis kemunculannya banyak berhutang budi pada Freire yang dipandang sebagai pelopor dan pengukuh pendidikan kritis.

Pendidikan kritis dimaknai para pendukungnya sebagai sebuah bentuk pemikiran pendidikan yang tidak memisahkan antara teori dan praksis yang tujuan utamanya adalah memberdayakan kaum tertindas agar memiliki kesadaran untuk bertindak melalui praksis emansipatoris.²⁶¹ Pendidikan dalam pendidikan kritis mengandung visi politik, yang melalui analisis ideologi dan hegemoni dapat ditelusuri unsur-unsur kepentingan di dalam setiap sistem pendidikan. Pendidikan menurut pendidikan kritis merupakan institusi yang tidak netral, tetapi mempunyai komitmen untuk memberdayakan kaum tertindas dan kelompok-kelompok yang disubordinasikan.

²⁵⁷H.A.R. Tilaar, *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Grasindo, 2002), hal. 209-211.

²⁵⁸ Toto Suharto, “Pengaruh Filsafat Posmodernisme dalam Pendidikan”, *Refleksi: Jurnal Filsafat dan Pemikiran Islam* (Terakreditasi), Vol. 8, No.1, Januari 2008, hal. 30-34.

²⁵⁹Lihat Azyumardi Azra, *Paradigma Baru Pendidikan Nasional: Rekonstruksi dan Demokratisasi* (Cet. I: Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2002), hal. 148-151.

²⁶⁰ **Linda Keesing-Styles**, "The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education" dalam http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html (temu kembali 24 Agustus 2006). Artikel ini dimuat dalam *Radical Pedagogy*, Vol. 5, No. 1, Tahun 2003.

²⁶¹Baca Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, alih bahasa Myra Bergman Ramos (Cet. I; London: Sheed and Ward, 1972). hal. 33-36.

dengan pendidikan kritis, agar tidak melulu berkuat pada wilayah normatif-teoritis, dengan mengabaikan wilayah transformasi sosialnya.²⁶⁷

Hal yang sama juga dikemukakan oleh Nur Syam, yang saat ini menjabat sebagai Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama RI. Menurutnya, pendidikan di Indonesia perlu mengadopsi pendidikan berbasis rakyat, sebagaimana diungkapkan oleh tokoh-tokoh pendidikan di Amerika Latin. Nur Syam menulis:

Jika kemudian kita mengadopsi pola pendidikan berbasis rakyat, sebagaimana diungkapkan oleh tokoh-tokoh pendidikan di Amerika Latin, hakikatnya bukan karena kita latah, akan tetapi senyatanya bahwa model-model pendidikan yang digunakan di Indonesia juga ditandai dengan pengkayaan dimensi pengetahuan ketimbang pendidikan perilaku yang mengarah kepada penguasaan suatu bidang yang dapat menjadi penguat dalam memasuki dunia pekerjaan.

Problemnya adalah program pendidikan di Indonesia memang belum memiliki relevansi yang sangat kuat dengan program pendidikan sebagaimana didesain oleh para praktisi pendidikan pembebasan. Dalam banyak hal, pendidikan Indonesia masih didesain sebagai model pendidikan yang lebih menekankan pada dimensi pengetahuan atau *knowledge*. Akan tetapi, yang masih tampak mengedepan adalah penerapan pembelajaran yang lebih menekankan pada aspek pengetahuan teoretik atau konseptual. Sehingga dimensi praksis agar pendidikan dapat menjadikan out putnya memiliki seperangkat keterampilan praksis masih jauh dari harapan.²⁶⁸

Akan tetapi, sebelum inkorporasi dan adopsi itu dilakukan, sebaiknya dilihat dulu apakah prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis itu bersesuaian dengan epistemologi Islam? Atau jangan-jangan memang prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis itu tidak bersesuaian dan tidak selaras dengan ajaran Islam! Untuk itu, kiranya perlu dilakukan kajian serius mengenai perspektif epistemologi Islam tentang prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis. Dengan pendekatan filosofis,²⁶⁹ tulisan ini bermaksud mengkaji prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis dengan melihatnya dari perspektif epistemologi Islam.

²⁶⁷*Ibid.*, hal. 105-106.

²⁶⁸ Nur Syam, "Pendidikan sebagai Program Pembebasan" dalam <http://nursyam.sunan-ampel.ac.id/?p=814> (temu kembali 25 Pebruari 2012).

²⁶⁹ Pendekatan filsafat digunakan, karena tulisan ini bermaksud membongkar struktur fundamental pendidikan kritis dilihat dari epistemologi Islam. Mengikuti pemikiran Anton Bakker dan Achmad Charis Zubair, kajian ini menggunakan model penelitian mengenai suatu konsep sepanjang sejarah, yang muncul kembali dalam filsafat segala zaman. Baca Anton Bakker dan Achmad Charis Zubair, *Metodologi Penelitian Filsafat* (Cet. VI: Yogyakarta: Kanisius, 1998), hal. 77.

bahwa orang mungkin sama sekali tidak setuju dengan pandangan Marx tentang Tuhan atau agama. Namun, tidak adil kalau lantas menilai Marx tidak mengindahkan norma-norma kemanusiaan, atau menganggap bahwa Marx menghalalkan segala cara untuk mencapai tujuan akhirnya. Diktator proletar, sejauh yang diungkapkan dalam teori Marxis, tidak lebih dari pengorganisasian kaum yang lemah dan tereksplorasi untuk menggulingkan dominasi eksploitor yang kuat. Islam tidak mengharamkan “penggunaan kekuatan” untuk mengakhiri eksploitasi dan ketidakadilan yang ditulangi oleh orang-orang yang kuat dan kaya.²⁷⁸ Lebih lanjut, Engineer mengatakan bahwa visi moral atau etis adalah satu hal, sedangkan pengejawantahan praktisnya yang tergantung pada kondisi sosio-historis yang nyata adalah hal lain, seperti yang dibuktikan oleh sejarah Islam sendiri. Begitu pula dengan Marxisme. Marxisme dalam praktiknya bisa menjadi baik atau buruk sebagaimana ideologi agama, apakah Budha, Kristen atau Islam sendiri. Kepentingan pribadi dapat berkembang dalam semua sistem, tergantung pada kondisi historisnya.²⁷⁹

Dengan demikian, secara epistemologis, Islam masih mentolerir pandangan-pandangan atau teori-teori Barat, yang visi etis atau moralnya tidak bertentangan dengan ajaran Islam. Selama pandangan-pandangan atau teori-teori Barat itu masih dalam kategori “hikmah”, Islam masih dapat menerimanya sebagai sebuah epistemologi yang bersifat historis, yaitu yang bersumber dari akal (rasio), pancaindera (empirik) atau dan akal budi. Berkaitan dengan ini, Konferensi Dunia Pertama tentang Pendidikan Islam yang dilangsungkan tahun 1977 di Makkah menetapkan pembagian ilmu pengetahuan dalam dua klasifikasi; *perennial knowledge* dan *acquired knowledge*. *Perennial knowledge* adalah ilmu-ilmu abadi yang diperoleh melalui wahyu al-Qur'an dan al-Sunnah, sedangkan *acquired knowledge* adalah ilmu-ilmu yang diperoleh melalui pengetahuan manusia, baik melalui pemikiran deduktif, induktif atau gabungan keduanya.²⁸⁰ Kedua jenis pengetahuan ini, meskipun berbeda sumbernya, namun memiliki tujuan yang sama, yaitu mencari kebenaran. Yang pertama mencari kebenaran melalui wahyu sehingga disebut *highest wisdom of God*, yang kedua mencari kebenaran melalui pengetahuan ilmiah.

C. Mengenal Pendidikan Kritis

Di dalam dunia akademik, pendidikan kritis mempunyai banyak label. Di antara istilah-istilah yang dimunculkan adalah “pedagogy of critique and possibility”, “pedagogy of student voice”, “pedagogy of empowerment”, “radical pedagogy”,

²⁷⁸Asghar Ali Engineer, *Islam and Liberation Theology: Essays on Liberative Elements in Islam* (New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd, 1990), hal. 120-121.

²⁷⁹*Ibid.*, hal. 121.

²⁸⁰Baca Ali Ashraf, *Horison Baru Pendidikan Islam*, alih bahasa Sori Siregar (Cet. III; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1996). hal. 25.

freedom).²⁸⁵ Di dalam konsep ini, pedagogi Friereian sering memaknai pendidikan sebagai:

One place where the individual and society are constructed, a social action which can either empower or domesticate students. In the liberating classroom suggested by Freire's ideas, teacher pose problems derived from student life, social issues, and academic subject, in a mutually created dialogue. This pedagogy challenges teachers and students to empower themselves for social change, to advance democracy and equality as they advance their literacy and knowledge.²⁸⁶

Dengan makna pendidikan seperti itu, pendidikan kritis bagi Freire adalah:

Suatu bentuk pedagogi yang harus diolah bersama, bukan untuk, *the oppressed* (sebagai individu maupun anggota masyarakat secara keseluruhan) dalam perjuangan tanpa henti untuk merebut kembali kemanusiaan. Pedagogi ini menjadikan penindasan dan sebab-sebabnya sebagai bahan refleksi bagi *the oppressed*, dan dari refleksi ini akan lahir perlunya terlibat dalam perjuangan bagi kebebasannya. Dalam perjuangan itu pedagogi akan dibuat dan diperbaiki.²⁸⁷

Permasalahannya, bagaimanakah kaum tertindas (*the oppressed*) dapat membangun dan menyusun sebuah pendidikan kritis? Bagi Freire, hanya jika kaum tertindas mampu menemukan diri mereka sendiri dengan menjadi “pelayan-pelayan” (*hosts*) bagi kaum penindas (*the oppressor*), maka mereka baru dapat menyumbangkan sesuatu bagi proses penciptaan pendidikan kritis yang membebaskan. Pendidikan kritis adalah sebuah perangkat agar kaum tertindas mengetahui secara kritis bahwa diri mereka sendiri dan kaum penindasnya merupakan wujud dehumanisasi. Oleh karena itu, bagi Freire, kelahiran kaum tertindas yang kritis merupakan rasa sakit seperti seorang ibu melahirkan anaknya. Mereka lahir bukan untuk menjadi kaum penindas atau kaum tertindas, tetapi menjadi manusia yang berada dalam proses pembebasan. Mereka adalah kekuatan penggerak (*motivating force*) bagi aksi pembebasan, dan bukan menjadi antitesa bagi kaum penindas, karena mereka tak akan ada tanpa adanya kaum penindas. Mereka dapat mengatasi dan menyusun pendidikan kritis jika mereka mampu memunculkan pengetahuan kritis yang dapat mendorong mereka membebaskan diri, bukan dengan menundukkan kaum penindas. Dengan kata lain, kaum tertindas

²⁸⁵“Education as the Practice of Freedom” merupakan judul artikel Freire yang ditulis sebagai upaya kreatif Freire dalam rangka *adult literacy program* yang digagas semenjak 1964. Artikel yang aslinya berjudul “Educação como Prática da Liberdade” diterbitkan pada 1969, yang kemudian diterjemahkan oleh Myra Bergman Ramos menjadi “Education as the Practice of Freedom”, dan diterbitkan untuk pertama kali pada 1973 oleh The Continuum International Publishing Group, New York. Lihat Paulo Freire, “Education as the Practice of Freedom” dalam Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: The Continuum, 2003).

²⁸⁶Baca Ira Shor, "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy" dalam Peter McLaren dan Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter* (London: Routledge, 2001), hal. 25.

²⁸⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, hal. 33.

pendidikan kritis mempertanyakan kembali peran penting sekolah dan pengetahuan yang dihasilkannya di dalam mereproduksi tatanan sosial yang sering menyisakan ketidaksamaan kelas, gender dan ras. Mereka umumnya sepakat bahwa sistem pendidikan dan budaya merupakan elemen penting di dalam memelihara adanya relasi dominasi dan eksploitasi di dalam masyarakat. Para pendukung teori kritis ini menyatakan bahwa sekolah perlu mendapat perhatian lebih ketika institusi ini menjadi bagian dari kerangka relasi sosial yang berhubungan dengan reproduksi budaya.²⁹³

Oleh karena sekolah merupakan bagian dari reproduksi budaya, Apple menekankan bahwa studi kritis tentang pendidikan bukan hanya berkaitan dengan isu-isu teknis tentang bagaimana mengajar secara efektif dan efisien, tapi lebih dari itu pendidikan kritis harus mengkaji bagaimana hubungan pendidikan dengan ekonomi, politik dan budaya yang di dalamnya mengandung unsur kuasa. Kajian pendidikan kritis seperti ini meniscayakan perlunya *critical theoretical tools* dan *cultural and political analyses* untuk dapat memahami fungsi-fungsi kurikulum dan pengajaran secara lebih terang. Alat-alat analisis ini, bagi Apple, bertumpu pada dua konsep utama, yaitu ideologi dan hegemoni, yang untuk beberapa lama telah diabaikan dalam studi kependidikan di dunia Barat.²⁹⁴ Melalui analisis seperti ini, Apple menyatakan bahwa *pendidikan bukanlah sebuah kegiatan usaha yang netral (education is not a neutral enterprise)*. Pendidik, secara sadar atau tidak, sebenarnya telah terlibat dalam sebuah tindakan politik (*a political act*). Oleh karena itu, senada dengan Giroux, Apple berusaha menganalisa dan memahami pendidikan kritis dari segi hubungannya dengan struktur ekonomi, dan dalam koneksi antara *knowledge and power*.

Dari beberapa pengertian di atas, tampak bahwa meskipun dalam penekanan yang berbeda, pendidikan kritis dimaknai para pendukungnya sebagai sebuah bentuk pemikiran pendidikan yang tidak memisahkan antara teori dan praksis yang tujuan utamanya adalah memberdayakan kaum tertindas agar memiliki kesadaran untuk bertindak melalui praksis emansipatoris. Pendidikan dalam pendidikan kritis mengandung visi politik, yang melalui analisis ideologi dan hegemoni dapat ditelusuri unsur-unsur kepentingan di dalam setiap sistem pendidikan. Pendidikan menurut pendidikan kritis merupakan institusi yang tidak netral, tetapi mempunyai komitmen untuk memberdayakan kaum tertindas dan kelompok-kelompok yang disubordinasikan. Pendidikan kritis karenanya mempertanyakan isi kurikulum, metode yang digunakan, serta lembaga-lembaga pendidikan yang didirikan, dengan maksud menimbulkan kesadaran bagi kaum tertindas untuk mengubah keadaan. Dalam kaitan ini, pendidikan kritis berarti pendidikan transformatif yang bertujuan untuk mengubah proses

²⁹³Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston: Ark Paperbacks, 1985), hal. 9-10.

²⁹⁴ Michael W. Apple, *Ideology dan Curriculum* (Edisi III; New York: RoutledgeFalmer, 2004), hal. vii-viii.

pemerasan, penindasan dan kekejaman yang dilakukan kaum penindas (*the oppressors*). Terjadinya dehumanisasi yang merampas fitrah manusia ini, merupakan hasil dari suatu tatanan ketidakadilan yang dilakukan oleh kaum penindas. Perjuangan merebut kembali humanisme ini akan menjadi bermakna manakala kaum tertindas, di dalam mewujudkannya, tidak berbalik menjadi penindas, tetapi lebih ke arah bagaimana memulihkan kembali kemanusiaan keduanya.²⁹⁸

1. Untuk mengembalikan fitrah ontologis manusia di atas, pendidikan kritis menolak pendidikan gaya bank, dan menggantikannya dengan pendidikan hadap masalah yang dilakukan dengan metode yang menekankan komunikasi dialogis. Berangkat dari asumsi dasar bahwa fitrah manusia secara ontologis adalah sebagai subjek yang bertindak terhadap dunia dan mengubahnya, bukan sebagai objek, Freire berpendapat bahwa “pembebasan sejati merupakan proses humanisasi, bukan semacam tabungan tempat menyimpan informasi. Pembebasan adalah sebuah praksis, yaitu adanya tindakan dan refleksi manusia atas dunia untuk mengubahnya”.²⁹⁹ Oleh karena itu, konsep pendidikan gaya bank (*the banking concept of education*) yang menolak fitrah ontologis manusia ini dengan sendirinya harus ditolak, dan digantikan dengan pendidikan hadap-masalah (*problem-posing education*).³⁰⁰ Model pendidikan hadap-masalah yang ditawarkan Freire hanya mungkin dilakukan melalui metode dialog yang diartikan sebagai “encounter between men, mediated by the world, in order to name the world”.³⁰¹ Oleh karena dialog merupakan kebutuhan eksistensial manusia untuk memadukan antara tindakan dan refleksinya dalam rangka mengubah dunia, maka dialog tidak dapat disederhanakan dengan tindakan seseorang “menabungkan” gagasan-gagasannya kepada orang lain,³⁰² sebagaimana dalam konsep pendidikan gaya bank. Bagi Freire, dialog yang merupakan pertemuan antar manusia untuk “menamai dunia”, berfungsi sebagai prasyarat dasar bagi terwujudnya humanisasi sejati (*true humanization*).³⁰³
2. Kurikulum pendidikan bukan hanya menekankan pada *academic achievement*, tapi lebih diarahkan pada pembangunan aspek epistemologis, politis, ekonomis, ideologis, teknis, estetika, etis, dan historis. Di dalam karyanya yang ditulis bareng Landon E. Bayer, yang berjudul *The Curriculum, Problems, Politics, and Possibilities* (1988), Apple mempertanyakan kurikulum yang berlaku di kalangan masyarakat Amerika Serikat yang mengabaikan nilai-nilai, keunggulan, keadilan dan pilihan apa yang seharusnya diajarkan kepada siswa. Kurikulum yang ada hanya memperhatikan *academic achievement*, dan mengabaikan aspek

²⁹⁸Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, hal. 27-28.

²⁹⁹*Ibid.*, hal. 66.

³⁰⁰*Ibid.*, hal. 66.

³⁰¹*Ibid.* hal. 76

³⁰²*Ibid.*, hal. 77.

³⁰³*Ibid.*, hal. 133.

kekuasaan. Karena itu, ia menolak pandangan yang menyebutkan bahwa pedagogi hanya sebatas sejumlah kemampuan teknis atau skill.³¹⁰ Pedagogi dalam studi kultural adalah praktis budaya yang dapat dipahami hanya melalui pertimbangan sejarah, politik, kekuasaan dan budaya itu sendiri. Oleh karena itu, isu-isu penting semisal multikulturalisme, ras, identitas, kekuasaan, pengetahuan, etika dan kerja, harus juga diajarkan di sekolah-sekolah. Semua ini tiada lain kecuali dalam rangka memperluas kemungkinan bagi terwujudnya demokrasi radikal.³¹¹

6. Pendidikan kritis menemukan bahwa secara pasti tidak ada pengetahuan yang bersifat netral yang dapat membentuk kesadaran manusia. Dalam pandangan McLaren, tidak ada pengetahuan yang bersifat netral yang dapat membentuk kesadaran manusia. Di dalam proses “mengetahui”, selalu saja terdapat pengaruh dari adanya relasi antara kuasa dan pengetahuan. Pertanyaan, siapa yang memiliki kuasa untuk membuat berbagai format pengetahuan yang lebih *legitimate* daripada yang lain? Karena itu, pendidikan kritis berusaha mengungkap relasi-relasi kuasa yang terdapat di dalam pengetahuan yang *legitimate*.³¹²
7. Pendidikan kritis secara revolusioner menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan *praxis* transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Menurut McLaren, Freire, selaku pendidik revolusioner, selalu menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan praksis transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Kritik epistemologis ini tidak hanya membongkar representasi-representasi pengetahuan, tapi juga mengeksplorasi bagaimana dan mengapa produksi pengetahuan representasi itu terjadi. Dengan kata lain, praktik epistemologi kritis bukan hanya meneliti isi pengetahuan tapi juga metode produksinya. Epistemologi kritik dengan demikian berusaha memahami bagaimana suatu konstruksi ideologi dibuat dan dilakukan untuk mengaburkan adanya relasi dominasi dan penindasan di dalamnya. Pada momen inilah pedagogi harus menunjukkan karakteristiknya sebagai *revolutionary pedagogy*, yang sistematis, koheren, dialogis dan reflektif.³¹³

Demikianlah delapan prinsip yang ada di dalam pendidikan kritis, yang dikemukakan oleh empat tokoh pendidikan kritis yang dianggap sebagai arus utamanya, yaitu Freire, Apple, Giroux dan McLaren. Kedelapan prinsip di atas sesungguhnya dapat disederhanakan ke dalam empat prinsip penting berikut ini:

³¹⁰ Henry A. Giroux, "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy" dalam http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm (temu kembali 28 April 2005). Artikel ini dimuat dalam *Harvard Educational Review*, Vol. 64, No. 3 (Fall 1994), hal. 278-308.

³¹¹Henry A. Giroux, "Is there a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?" dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (New York: Routledge, 1996), hal. 42-44.

³¹²*Ibid.*, hal. xxxiii.

³¹³*Ibid.*, hal. 122-123.

pendidikan Islam, paparan berikut menjelaskan apakah keempat prinsip pendidikan kritis di atas bertentangan dengan epistemologi Islam, atau bahkan sejalan dengannya.

1. Tujuan utama pendidikan kritis adalah merebut kembali kemanusiaan manusia (humanisasi) setelah mengalami dehumanisasi. Menurut Kuntowijyo, Islam adalah sebuah humanisme, yaitu agama yang mementingkan manusia sebagai tujuan sentral. Inilah nilai dasar Islam. Di dalam al-Qur'an sering dijumpai adanya trilogi iman-shalat-zakat, atau trilogi iman-ilmu-amal, yang semuanya menandakan bahwa ujung dari iman adalah amal atau aksi, yaitu aktualisasi tauhid menuju rahmat bagi seluruh alam, termasuk juga untuk kemanusiaan.³¹⁴ Surat Ali Imran ayat 110 menyebutkan bahwa kaum Muslim merupakan umat terbaik yang diturunkan di tengah manusia untuk menegakkan kebaikan (*ta'murun bi al-ma'ruf*), mencegah kemunkaran (*wa tanhauna 'an al-munkar*), dan beriman kepada Allah (*wa tu'minuna bi Allah*). Bagi Kuntowijyo, ayat ini merupakan dasar etik-profetik bagi humanisme Islam, yaitu memanusiakan manusia setelah mengalami proses dehumanisasi, akibat industrialisasi yang membuat wajah masyarakat tanpa kemanusiaan. Setelah manusia melakukan rehumanisasi, barulah melakukan liberasi, yaitu pembebasan dari kemiskinan, keangkuhan teknologi, dan kekuatan ekonomi raksasa. Terakhir, barulah manusia melakukan transendensi, yaitu membersihkan diri dengan mengingatkan kembali dimensi transendentalnya sebagai fitrah kemanusiaan, yaitu bersentuhan kembali dengan kebesaran Tuhan.³¹⁵ Dengan demikian, tujuan pendidikan kritis yang membebaskan manusia setelah mengalami dehumansasi kiranya sejalan dengan misi historis Islam, sebagaimana dinyatakan dalam ayat 110 surat Ali Imran ini.
2. Penggunaan konsep hegemoni dan ideologi sebagai pisau analisis dalam pendidikan kritis merupakan hal esensial. Hegemoni dalam arti Gramscian dimaknai sebagai "suatu kondisi sosial di mana semua aspek realitas sosial didominasi atau didukung oleh sebuah kelas tunggal". Kelas tunggal ini merupakan kelompok dominan, yang untuk mempertahankan posisinya, mereka menegosiasikan penciptaan konsensus politik dan ideologi dengan kelompok marjinal, sehingga secara tak sadar kelompok marjinal ini berpartisipasi dan bekerja sama dengan kelompok dominan yang menindas. Konsep hegemoni dapat dipakai sebagai alat analisis untuk memahami mengapa kelompok subordinat secara sukarela mau berasimilasi ke dalam pandangan dunia kelompok dominan, yang pada gilirannya kelompok dominan ini menjadi mudah untuk terus melanggengkan dominasinya. Bagi Gramsci, institusi-institusi sosial ideologis, seperti hukum, pendidikan, agama, media massa dan lain-lain dapat menjadi pendukung dan penguat hegemoni yang

³¹⁴Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi* (Cet. VIII: Bandung: Mizan, 1998), hal. 167-168.

³¹⁵*Ibid.*, hal. 288-289.

pendidikan yang telah dicitakan. Secara umum, pendidik adalah mereka yang memiliki tanggung jawab mendidik. Mereka adalah manusia dewasa yang karena hak dan kewajibannya melaksanakan proses pendidikan. Menurut Ahmad Tafsir, pendidik dalam Islam adalah siapa saja yang bertanggung jawab terhadap perkembangan peserta didik. Mereka harus dapat mengupayakan perkembangan seluruh potensi peserta didik, baik kognitif, afektif maupun potensi psikomotor. Potensi-potensi ini sedemikian rupa dikembangkan secara seimbang sampai mencapai tingkat yang optimal berdasarkan ajaran Islam.³¹⁹ Dalam konsepsi Islam, Muhammad Rasulullah adalah *al-mu'allim al-awwal* (pendidik pertama dan utama), yang telah dididik oleh Allah *Rabb al-'Alamin*. Pendidik teladan dan percontohan ada dalam pribadi Rasulullah, yang telah mencapai tingkatan pengetahuan yang tinggi, akhlak yang luhur dan menggunakan metode dan alat yang tepat. Hal ini karena beliau telah dididik melalui ajaran-ajaran yang sesuai al-Qur'an. Al-Qur'an surat al-Qalam ayat 4 menyebutkan bahwa Rasulullah sungguh memiliki akhlak yang agung, yang diperoleh dari pendidikan yang baik (*ahsan ta'dib*). Ketika Rasulullah bersabda bahwa dirinya diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, Abu Bakar bertanya, "Saya tidak melihat dan mendengar seseorang yang lebih fasih dan lebih baik daripada Engkau, siapa yang telah mendidik Engkau?" Rasulullah menjawab, "Tuhanku telah mendidikku dengan sebaik-baiknya pendidikan (*ahsan ta'dib*)."³²⁰ Dari proses pendidikan yang baik inilah Rasulullah memerintahkan agar para orang tua juga mendidik anaknya dengan *ahsan ta'dib*.³²¹ Konsep *ahsan ta'dib* inilah kiranya yang menjadikan pendidik sebagai pekerja budaya yang berperan melakukan transformasi sosial.

4. Pendidikan kritis secara revolusioner menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan praksis transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Misi Islam yang paling besar menurut Kuntowijoyo adalah pembebasan, yaitu membebaskan manusia dari kungkungan aliran pikiran yang menganggap manusia tidak mempunyai kemerdekaan. Ketika dunia modern telah membuat manusia berada dalam kungkungan sistem-sistem sosial tertentu, yang menyebabkan manusia terbelenggu untuk mengaktualisasikan dirinya sebagai makhluk merdeka, maka Islam harus melakukan revolusi untuk merombak semua itu, yaitu revolusi untuk pembebasan.³²² Misi pembebasan ini tidak lain dilakukan dalam rangka transformasi nilai-nilai Islam yang bersifat normatif. Ada dua cara bagaimana nilai-nilai Islam yang normatif itu dapat ditransformasikan. *Pertama*, nilai-nilai

³¹⁹Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam* (Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), hal. 74.

³²⁰Baca: Muhammad al-Sayyid Sulthan, *Mafahim Tarbawiyah fi al-Islam* (Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif, 1981), hal. 71-72.

³²¹ Hadis yang menyebutkan kewajiban orang tua melakukan pendidikan yang baik ini adalah *أَكْرِمُوا أَوْلَادَكُمْ* dan *وَأَحْسِنُوا أَوْلَادَكُمْ*. Hadis ini diriwayatkan Ibnu Majah dalam Sunannya. Lihat *Sunan Ibn Majah* hadis nomor 3661 dalam CD-Rom *Mausu'ah al-Hadits al-Syarif*.

³²²Kuntowijoyo, *Paradigma Islam*, hal. 164-165.

pendidikan kritis, yang meniscayakan lahirnya berbagai lembaga pendidikan Islam formal di Indonesia yang berbasiskan pendidikan kritis.

DAFTAR PUSTAKA

- “Rage and Hope” dalam <http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/index2.html> (temu kembali 12 Desember 2007).
- “Values & Politics” dalam <http://www.perfectfit.org/CT/apple2a.html> (temu kembali 1 Februari 2007).
- Abdurrahman, Moeslim. “Pedagogi Kaum Pinggiran” dalam <http://www.kompas.com/kompas-cetak/0605/02/opini/2625233.htm> (temu kembali 11 September 2006). Artikel ini dimuat dalam *Harian Umum Kompas*, edisi Selasa, 02 Mei 2006.
- Amien, Miska Muhammad. *Epistemologi Islam: Pengantar Filsafat Pengetahuan Islam*. Cet. I; Jakarta: UI-Press, 1983.
- Apple, Michael W. *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks, 1985.
- . *Ideology dan Curriculum*. Edisi III; New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- Arifin, M. *Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Bina Aksara, 1987.
- Azra, Azyumardi. *Paradigma Baru Pendidikan Nasional: Rekonstruksi dan Demokratisasi*. Cet. I: Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2002.
- Bakker, Anton dan Achmad Charris Zubair. *Metodologi Penelitian Filsafat*. Cet. VI; Yogyakarta: Kanisius, 1998.
- Engineer, Asghar Ali. *Islam and Liberation Theology: Essays on Liberative Elements in Islam*. (New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd, 1990.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, alih bahasa Myra Bergman Ramos. Cet. I; London: Sheed and Ward, 1972.
- . *Education for Critical Consciousness*. New York: The Continuum, 2003.
- Giroux, Henry A. “Is there a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?” dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge, 1996.

- Martin, Kenn. "Alternative Modes of Teaching and Learning; Alternatives Modes to Delivery: Critical Pedagogy" dalam http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/critical_pedagogy.html (temu kembali 12 Pebruari 2007).
- Muhadjir, Noeng. *Filsafat Islam: Telaah Fungsional*. Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003.
- Nuryatno, M. Agus. *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik dan Kekuasaan*. Cet. I; Yogyakarta: Resist Book, 2008.
- Ozmon, Howard A. dan Samuel M. Craver. *Philosophical Foundations of Education*. Edisi V; New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- Pradipto, Y. Dedy. *Belajar Sejati Versus Kurikulum Nasional: Kontestasi Kekuasaan dalam Pendidikan Dasar*. Cet. I; Yogyakarta: Kanisius, 2007.
- Shor, Ira. "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy" dalam Peter McLaren dan Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter*. London: Routledge, 2001.
- Suharto, Toto. "Pengaruh Filsafat Posmodernisme dalam Pendidikan", *Refleksi: Jurnal Filsafat dan Pemikiran Islam*, Vol. 8, No.1, Januari 2008.
- , "Visi Politis Pendidikan dalam Tinjauan Pendidikan Kritis", dalam Toto Suharto dan Nor Huda (eds.), *Arah Baru Studi Islam di Indonesia: Teori dan Metodologi*. Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2008.
- , *Filsafat Pendidikan Islam*. Edisi Baru, Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011.
- Sulthan, Muhammad al-Sayyid. *Mafahim Tarbawiyyah fi al-Islam*. Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif, 1981.
- Sunan al-Tirmidzi*, hadis no. 2611 dan *Sunan Ibn Majah*, hadis no. 4159 dalam CD-Rom *Mausu'ah al-Hadits al-Syarif*.
- Syam, Nur. "Pendidikan sebagai Program Pembebasan" dalam <http://nursyam.sunan-ampel.ac.id/?p=814> (temu kembali 25 Pebruari 2012).
- Tafsir, Ahmad. *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994.
- Tilaar, H.A.R. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Cet. I; Jakarta: Grasindo, 2002.
- www.debritto.sch.id, "Pendidikan Bebas" dalam <http://www.debritto.sch.id/content.php?id=9> (temu kembali 25 Pebruari 2012).