

Kebijakan, Implementasi dan Isu Strategis Pendidikan bagi Individu Berkebutuhan Khusus

Aini Mahabbati

Fakultas Ilmu Pendidikan

Universitas Negeri Yogyakarta (UNY)

e-mail: aini@uny.ac.id

DOI: 10.14421/jpi.2014.31.31-46

Diterima: 10 April 2014

Direvisi: 14 Mei 2014

Disetujui: 21 Mei 2014

Abstract

The special education is designed to provide educational services for individuals with special needs in order to achieve the appropriate potency and capacity. Implementation of special education starts from understanding the learners. Therefore, the identification and assessment of student learning needs must be from the first basic step, followed by adjustment of curriculum and learning. The nature of the curriculum is individual-contextual- and functional, with a range of education from early childhood until the age of transition to further education or future adult life. Special education strategic issues developed in a line of developments in the equal rights aof all people access education, and they moved from the segregatif paradigm to inclusive paradigm. The special education that is growing discourse is also influenced by social dynamics, economics, politics, culture, and religion.

Keywords: *Education, Individuals with Special Needs*

Abstrak

Pendidikan khusus dirancang untuk memberi layanan pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus agar dapat mencapai prestasi sesuai potensi dan kapasitasnya. Pelaksanaan pendidikan khusus dimulai dari memahami peserta didiknya. Oleh karena itu, identifikasi dan asesmen kebutuhan belajar siswa menjadi langkah awal yang mendasari, dilanjutkan penyesuaian kurikulum dan pembelajaran. Sifat kurikulum adalah individual-kontekstual-fungsional, dengan rentang pendidikan dari usia dini sampai pada usia transisi menuju pendidikan selanjutnya atau kehidupan masa dewasa. Isu strategis pendidikan khusus berkembang searah

dengan perkembangan kesamaan hak semua orang dalam akses pendidikan, dan hal ini bergerak dari paradigma segregatif ke paradigma inklusif. Pendidikan khusus yang sedang berkembang juga dipengaruhi oleh dinamika sosial, ekonomi, politik, budaya, dan agama.

Kata Kunci: Pendidikan, Individu Berkebutuhan Khusus

Pendahuluan

Individu berkebutuhan khusus (*person with special needs*) merupakan sebutan bagi seseorang yang mengalami keadaan atau kapasitas diri yang berbeda dari orang-orang pada umumnya. Berbagai padanan kata dari istilah *special needs* (kebutuhan khusus) antara lain adalah *exceptional* (berbeda dari orang pada umumnya), *impairment* (rusak/cacat atau sakit, lebih pada makna medis), *handicap* (tidak bisa mengakses lingkungan), dan *disability* (tidak ada atau kurangnya fungsi).¹ Kategori kebutuhan khusus meliputi disabilitas intelektual dan perkembangan, disabilitas fisik, disabilitas sensoris (indera), hambatan/masalah perilaku, kesulitan belajar, serta cerdas dan bakat istimewa.²

Apabila dilihat dari sisi kebutuhan khususnya, orang dengan disabilitas intelektual dan perkembangan mengalami hambatan yang signifikan pada area mental (kemampuan berpikir dan *reasoning*), dan disebut retardasi mental. Disabilitas fisik mengalami hambatan pada area gerak dan mobilitas dikarenakan tidak lengkap atau tidak berfungsinya organ gerak. Disabilitas sensori meliputi hambatan pada penglihatan dan atau pendengaran yang disebabkan karena kondisi *impairment* pada organ indera. Hambatan dan masalah perilaku menjelaskan kondisi perilaku yang melanggar hak orang lain, kekerasan, dan tidak pantas dengan standar lingkungan.

¹ Blackhurst, A. E., & Berdine, W. H. Basic Concepts of Special Education. Dalam A. E. Blackhurst, & W. H. Berdine, *An Introduction to Special Education*, (Toronto: Litle, Brown, and Company, 1981), hlm. 7-48. Blackhurst & Berdine (1981) memberi penjelasan lebih lanjut, bahwa beberapa istilah tersebut bukan saja berkenaan dengan etimologi, namun lebih fungsional. Misalnya, seseorang dengan keadaan fisik yang tidak lengkap (polio pada kaki) tidak dapat disebut *handicap* apabila ia tidak bermasalah dalam mengakses layanan publik. Penggunaan beberapa istilah secara luas juga dipengaruhi oleh konstruksi sosial terhadap orang dengan kebutuhan khusus. Misalnya, istilah *disability* lebih dipilih karena menunjukkan arti ketidakmampuan seseorang untuk melakukan sesuatu yang disebabkan karena kondisi *impairment*, dan tidak dihubungkan dengan ketidakberuntungan dalam akses kehidupan seperti yang tersirat pada istilah *handicap*. Lihat juga dalam Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners an Introduction to Special Educational 11th*. (Boston: Allyn & Bacon, 2009), hlm. 7. Demikian juga dengan pengaruh isu kemanusiaan. Penyebutan cacat sudah tidak lagi disarankan, dan mengganti dengan istilah kebutuhan khusus. Istilah disabilitas kemudian menjadi populer sejak Indonesia ikut meratifikasi UNCRPD (United Nations Convention on the Right of Person with Disabilities) pada tahun 2011

² Foreman, P. Setting and Scene: Teacher and Inclusion. dalam P. Foreman, *Inclusion in Action 2nd*, (Sydney: Thomson, 2008), hlm. 4-7

Kesulitan belajar merupakan istilah bagi masalah belajar pada area dasar (membaca, menulis, berhitung) yang bisa disebabkan karena hambatan intelektual, dan juga bisa karena adanya gangguan persepsi-spasial yang lebih disebabkan oleh disfungsi pada area otak tertentu (disebut kesulitan belajar spesifik). Cerdas dan bakat istimewa merupakan sebutan bagi kapasitas intelektual dan bakat yang melebihi tingkat usia seseorang sehingga perlu mendapat pendampingan khusus terkait masalah penyesuaian belajar, karakter emosi dan sosial, serta masalah penyerta lainnya.

Pada area pendidikan, keberadaan individu berkebutuhan khusus mengarah pada pembahasan mengenai bagaimana mereka tetap bisa mengakses pendidikan sebagaimana orang pada umumnya. Berdasarkan konsep pendidikan, pengertian individu berkebutuhan khusus adalah seseorang yang membutuhkan layanan pendidikan khusus dengan segala pendukungnya agar mereka tetap dapat mencapai kemampuan sesuai dengan potensinya.³ Area atau kategori kebutuhan khusus yang dialami seringkali tidak memungkinkan mereka untuk bisa mendapatkan proses dan hasil pendidikan yang optimal. Penyesuaian pendidikan dibutuhkan dikarena hambatan intelektual, sensori, fisik, komunikasi, dan atau perilaku yang dialami. Misalnya, seseorang dengan hambatan intelektual membutuhkan metode yang sederhana dan fungsional untuk mencapai tujuan pembelajaran dengan area materi yang disesuaikan dengan kapasitas intelektual mereka. Contoh lain adalah seseorang dengan hambatan penglihatan berat membutuhkan huruf braille untuk pendukung aktivitas belajar. Hallahan dan Kauffman menyatakan bahwa layanan pendidikan bagi individu dengan kebutuhan khusus juga semestinya memperhatikan tingkat usia, faktor penyebab, tingkat keparahan, jenis kelamin, dampak pendidikan yang diberikan, dan dukungan lingkungan.⁴

Pendidikan untuk individu berkebutuhan khusus lebih dari sekedar pengaturan teknis layanan pendidikan saja, melainkan sebuah praktik yang lahir dari kesadaran gerakan hak asasi manusia sehingga isunya terus berkembang searah dengan kompleksitas dinamika kemanusiaan itu sendiri. Individu berkebutuhan khusus termasuk populasi minoritas yang rentan terhadap diskriminasi dalam setiap aspek kehidupan. Pada dunia politik, isu ini seringkali dimanfaatkan untuk mengambil kebijakan keberpihakan atas hak penyandang disabilitas untuk meraih posisi politik. Pada isu ekonomi, mahalnya layanan publik yang aksesibel bagi mereka menjadi perhitungan ekonomis tersendiri, di samping telah maraknya lembaga persekolahan dan terapi yang ‘memanfaatkan’ keadaan mereka dengan

³ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners an Introduction to Special Educational 11th*, (Boston: Allyn & Bacon, 2009), hlm. 8

⁴ Frida Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Jilid Kesatu*, (Jakarta: LPSP3 UI, 2009), hlm. 3

perhitungan profit. Demikian juga dengan isu sosial budaya yang mempengaruhi penerimaan atau penolakan masyarakat terhadap mereka. Pada isu agama, secara paradigma keberadaan mereka menjadi instrumen pengasahan nilai-nilai agama. Semua hal tersebut sesuai dengan pernyataan Smith dan Kozleski bahwa pelaksanaan pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus penuh dengan inspirasi ide, strategi penerapan, bahkan advokasi pada tataran perumusan kebijakan dan implementasi lapangan.⁵ Unsur-unsur dari paradigma berpikir dan isu-isu berkembang tersebut secara langsung maupun tidak langsung menjadi penentu bagi kebijakan dan implementasi pendidikan khusus.

Konsep Dasar Pendidikan Khusus⁶

Individu berkebutuhan khusus berhak mendapatkan kesempatan pendidikan yang sama dengan orang lain pada umumnya. Pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus sering disebut sebagai pendidikan khusus (*special education*), yakni disain pembelajaran yang dirancang untuk memenuhi kebutuhan yang berbeda dari peserta didik berkebutuhan khusus yang meliputi materi khusus, tehnik mengajar, dan alat atau sarana pembelajaran.⁷ Selain itu, kekhasan pendidikan khusus juga tampak dari beberapa aspek yang termuat dari pengertiannya, yakni pendidikan sebagai proses belajar mengajar yang sadar dan sistematis; kebutuhan khusus sebagai keadaan peserta didik yang menjadi subjek pendidikan; layanan yang legal dan telah dipersiapkan; bersifat unik dan berbeda dari layanan pendidikan pada umumnya, konsistensi dan kedisiplinan sebagai penjamin keberhasilan, dan bertujuan untuk mencapai kemajuan akademik, personal, dan sosial bagi peserta didik.⁸

Dibanding dengan pendidikan umum, pendidikan khusus lebih kompleks dan mempertimbangkan banyak variabel. Penelitian Brownell, dkk. menemukan kompleksitas pendidikan khusus dibanding dengan pendidikan umum dari sisi kompetensi guru. Guru pada pendidikan umum disyaratkan mengetahui tujuan pendidikan secara jelas, mampu mengintegrasikan materi ajar dengan teori-teori pendidikan, dan memiliki pengalaman mengajar yang memadai.⁹ Syarat tersebut

⁵ Skiba, R. J., Simmons, A. B., Shana, R., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., et al. (2008). Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges. *Council for Exceptional Children*, 74 (3), hlm. 264

⁶ Istilah pendidikan khusus (*special education*) dalam tulisan ini tidak menunjukkan pada pengertian sekolah khusus (*special school*) atau sekolah luar biasa, melainkan bermakna pada keseluruhan prinsip dan praktik pendidikan bagi individu dengan kebutuhan khusus.

⁷ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners...*, hlm. 12

⁸ Farrell, M., *Foundations of Special Education: An Introduction*, (West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2009), hlm. 1-2

⁹ Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical Feature of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38 (4), hlm. 247

merupakan syarat minimal bagi guru pendidikan khusus. Pada pelaksanaan pembelajaran, guru pendidikan khusus harus lebih terampil dan detail dalam mengontrol kecepatan dan intensitas ritme mengajar, mengatur kerincian dan struktur bahan ajar, mengaplikasikan *reinforcement* (penguat) bagi siswa, memperkirakan rasio guru-siswa, mengadaptasi kurikulum, dan memonitor atau mengasesmen proses dan hasil pembelajaran siswa secara individual.¹⁰ Artinya, untuk dapat memberi layanan pendidikan khusus secara optimal, seorang guru seharusnya lebih dahulu memahami karakteristik perkembangan siswa pada umumnya, memahami konsep pendidikan dan prinsip pembelajaran umum sebelum memodifikasi pada situasi kebutuhan khusus siswa. Selain itu guru semestinya terampil menentukan keputusan dan melakukan improvisasi pada situasi tidak terduga yang menantang rancangan pembelajaran sebelumnya, dan yang lebih utama adalah memahami landasan filosofi dan moral akan pemerataan kesempatan pendidikan yang sama bagi semua manusia.¹¹

Alur dan Dinamika Pendidikan Khusus

Pendidikan khusus mengharuskan penyesuaian dalam sistem kebijakan pendidikan dan rancangan implementasinya. Penyesuaian tersebut meliputi sistem rekrutmen peserta didik dan pendidik, area dan level materi, metode dan pendekatan belajar mengajar, media dan teknologi bantu yang digunakan, serta sistem evaluasi yang sesuai dengan karakteristik individual peserta didik berkebutuhan khusus. Secara lebih prosedural, pelaksanaan pendidikan khusus minimal meliputi tiga proses utama yang berurutan, yakni 1) identifikasi peserta didik dan asesmen kebutuhan belajar, 2) modifikasi kurikulum sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan belajar anak, serta 3) pemilihan pendekatan dan metode khusus dalam pembelajaran yang akomodatif terhadap kebutuhan khusus. Tiga alur utama tersebut dilaksanakan dengan pendekatan individual dan kolaboratif. Individual artinya, setiap proses dilaksanakan per-individu peserta didik, dengan memperhatikan perbedaan individu (*individual differences*) meskipun dengan tipe

¹⁰ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, hlm. 13

¹¹ Kompleksnya pendidikan khusus salah satunya muncul dari variasi tipe kebutuhan khusus yang menyebabkan kesulitan untuk mengakses layanan publik termasuk pendidikan dengan cara yang sama dengan populasi homogen pada umumnya. Contohnya adalah, seseorang dengan hambatan penglihatan tentunya kesulitan dalam mengakses buku ajar yang ditulis dengan tulisan awas sehingga perlu tulisan braille dan media audio sebagai pendukung. Seseorang dengan hambatan pendengaran kesulitan untuk menangkap materi ajar yang disampaikan secara lisan oleh guru sehingga mereka perlu mendapat pendampingan bina wicara. Dan seseorang dengan hambatan perilaku rentan terhadap kegagalan pembelajaran karena masalah dalam atensi dan memiliki karakteristik perilaku menentang terhadap guru, sehingga guru perlu menerapkan teknik-teknik modifikasi perilaku secara intensif dalam pembelajaran. Hal lain yang menjadikan pendidikan khusus lebih kompleks adalah adanya diskriminasi terhadap kaum minoritas baik untuk alasan praktis-ekonomis dan isu dehumanisasi.

kebutuhan khusus yang sama. Kolaboratif artinya, setiap proses layanan tersebut dilaksanakan secara tim yang pada umumnya terdiri dari guru, kepala sekolah, tim ahli dari sekolah, ahli pendidikan khusus, ahli lain terkait kebutuhan khusus anak (dokter, psikolog, dan sebagainya), terapis, orangtua, dan masyarakat terkait.

Identifikasi sebagai prosedur atau proses awal dari pendidikan khusus merupakan upaya menemukan tipe kebutuhan khusus seseorang yang biasanya meliputi kegiatan menemukan masalah, *screening* (penjaringan), menentukan diagnosis tipe kebutuhan khususnya setelah terjaring sebagai individu dengan berkebutuhan khusus, dan mendalami dengan asesmen kebutuhan belajar secara individual.¹² Biasanya identifikasi dilakukan setelah ada kecurigaan kasus kebutuhan khusus yang dialami pada anak di usia dini atau usia sekolah awal. Adapun *screening* dilakukan pada seting komunal ketika menemukan kecurigaan akan kasus-kasus kebutuhan khusus pada suatu komunitas, misalnya perkampungan atau sekolah tertentu. Diagnosis dilakukan dengan tujuan untuk menentukan dan lebih menjelaskan tipe kebutuhan khusus yang dialami. Kemudian asesmen merupakan tindakan yang lebih komprehensif yang bertujuan mengungkap kekuatan dan kelemahan seseorang penyandang kebutuhan khusus secara lebih spesifik, level kemampuan pada beberapa area perkembangan, serta karakteristik dan kebutuhan belajar. Pada konteks pendidikan asesmen dilakukan secara berkala untuk mengukur kemajuan capaian pendidikan.

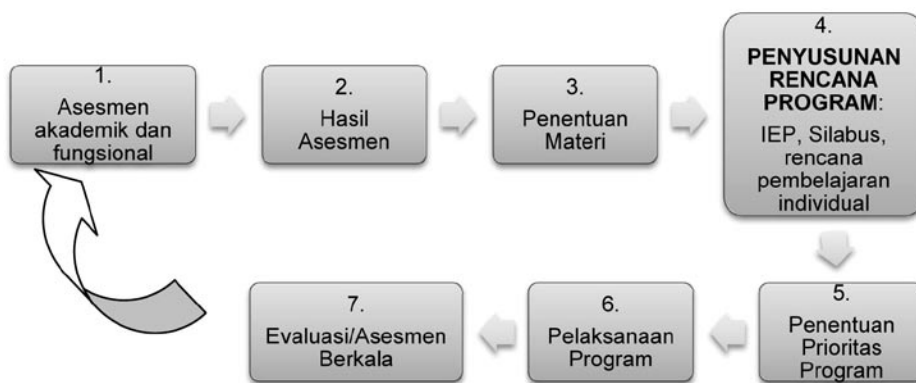
Identifikasi dan asesmen sebagai upaya untuk lebih mengenal karakteristik kebutuhan khusus individu kemudian ditindaklanjuti dengan modifikasi kurikulum sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan belajar. Modifikasi kurikulum ini meliputi perencanaan pembelajaran, pelaksanaan, dan sistem evaluasi. Modifikasi kurikulum dimulai dari perumusan tujuan pengajaran yang memenuhi kebutuhan khusus anak, teramati aspek-aspeknya, dijabarkan dalam langkah operasional yang jelas, dan berdasarkan tujuan yang lebih luas.¹³

Kurikulum dalam pendidikan khusus diimplementasikan dengan prinsip pembelajaran individual atau disebut *Individual Educational Program* (IEP). IEP merupakan prinsip sekaligus aplikasi program pendidikan yang bersifat individual dan terdiferensiasi untuk siswa berkebutuhan khusus baik perencanaan, pelaksanaan, dan sistem evaluasinya. Isi IEP secara tertulis terdiri dari level kompetensi, tujuan jangka panjang, adaptasi kurikulum dan metode pembelajaran, layanan yang diberikan, rencana evaluasi, dan rencana layanan transisi (pendidikan lanjutan,

¹² Kershman, S. M. Early Childhood Education dalam A. E. Blackhurst, & W. H. Berdine, *An Introduction to Special Education*, (Toronto: Little, Brown and Company, 1981), hlm. 94-97

¹³ Frida Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Jilid Kesatu*, (Jakarta: LPSP3 UI, 2009), hlm. 35

atau dari pendidikan ke dunia kerja) yang dibutuhkan¹⁴. Alur penyusunan IEP berangkat dari asesmen kebutuhan belajar, sebagaimana dalam bagan berikut ini.



Gambar 1. Bagan Alur Penyusunan Individual Educational Program¹⁵

Penekanan kurikulum pendidikan khusus meliputi dua wilayah utama, yakni akademik dan keterampilan fungsional untuk kehidupan sehari-hari. Penekanan tersebut berdasarkan kemampuan kognisi dari individu berkebutuhan khusus. Pada level pendidikan rendah (pendidikan usia dini sampai SD) penekanan kurikulum tetap pada wilayah keterampilan akademik. Namun, apabila kemampuan kognisi siswa tidak lagi bisa mencapai level akademik sesuai kurikulum standar maka kurikulum ditekankan pada akademik fungsional¹⁶ dan pada keterampilan fungsional keseharian yang meliputi keterampilan *activity daily living* (misalnya kemandirian pada aktivitas sehari-hari, pengaturan keuangan, kemandirian ekonomi, pengaturan waktu, dan sebagainya); keterampilan personal-sosial (tanggung jawab diri dan sosial, pengaturan perilaku); keterampilan komunikasi; dan keterampilan okupasi/vokasi.¹⁷ Pada siswa berkebutuhan khusus tanpa hambatan kognisi, kurikulum yang ditekankan sama dengan siswa pada umumnya, dengan berbagai penyesuaian cara pembelajaran.

Implikasi modifikasi kurikulum kemudian mengarah proses ketiga dari pendidikan khusus, yakni penyesuaian strategi dalam pembelajaran, pemilihan materi ajar, dan pemilihan teknik evaluasi yang sesuai dengan karakteristik dan

¹⁴ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, hlm. 29

¹⁵ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, 30

¹⁶ Akademik fungsional merupakan salah satu sifat modifikasi-adaptasi-akomodasi kurikulum terhadap kemampuan siswa berkebutuhan khusus. Maksudnya adalah, pengajaran area akademik (misalnya membaca, menulis, berhitung) dikemas dengan materi yang dekat dengan kehidupan dan pengalaman nyata anak pada kehidupan sehari-hari sehingga akan berfungsi membantu mereka dalam keseharian. Misalnya, berhitung dengan digit ratusan dan ribuan memanfaatkan materi berbelanja dan mengecek struk harga.

¹⁷ Hardman, M. L., Drew, C. J., Egan, W. M., & Wolf, B., *Human Exceptionality, third edition*, (Toronto: Allyn and Bacon, 1990), hlm. 72-73

kapasitas siswa. Semua itu berdasarkan prinsip *instructional accomodations and adaptations*¹⁸ yang membantu siswa mencapai hasil maksimal sesuai potensinya tanpa menyulitkan mereka.

Proses dan area penekanan kurikulum dan pengajaran pada pendidikan khusus menunjukkan bahwa rentang pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus tidak hanya dilaksanakan pada usia akademik. Proses pendidikan khusus merentang mulai dari usia dini sampai pada usia transisi (peralihan usia sekolah ke usia dewasa). Pendidikan khusus pada usia dini diarahkan pada proses mengidentifikasi kecurigaan gangguan tumbuh-kembang pada anak serta stimulasi dini untuk mengoptimalkan tumbuh-kembang dan mencegah gangguan sekunder. Pada usia sekolah, pendidikan khusus diarahkan pada kurikulum yang adaptif terhadap kebutuhan khusus sebagaimana yang telah dijelaskan sebelumnya. Adapun pada usia transisi, program pendidikan khusus mempersiapkan kurikulum yang efektif bagi individu untuk memenuhi kebutuhan hidup bermasyarakat dan menjalani kehidupan dewasa yang mandiri, serta mempersiapkan sistem kerjasama yang melibatkan lembaga terkait untuk layanan pasca sekolah bagi individu berkebutuhan khusus.¹⁹

Isu Strategis: dari Segregatif ke Inklusif

Paradigma dan pendekatan pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus berubah dari waktu ke waktu. Dasar utama perubahan yang terjadi adalah kesadaran akan keberagaman (*diversity awareness*) dan pemenuhan hak-hak bagi setiap orang untuk mendapatkan pendidikan sesuai kompetensi dan kapasitas masing-masing. Bahkan, Johnsen & Skjorten menyatakan bahwa perubahan paradigma dan pendekatan yang lebih memberi kesempatan individu berkebutuhan khusus untuk belajar bukan hanya relevan untuk kepentingan mereka, namun juga bagi semua pihak yang terlibat di dalamnya, termasuk anak-anak lain dengan dan tanpa kebutuhan khusus, keluarga, guru-guru, kepala dan administrator sekolah, ahli-ahli yang terkait, serta masyarakat luas.²⁰ Paradigma dan pendekatan ini berjalan dari yang bersifat segregatif (terpisah) ke inklusif (menyatu).

¹⁸ Prinsip bantuan belajar ini dipilah pada tiga istilah, yakni modifikasi, akomodasi, dan adaptasi. Modifikasi merupakan perubahan pada proses pengajaran dan evaluasi atau asesmen yang memungkinkan siswa berkebutuhan khusus untuk melaksanakan dengan lebih mudah-sesuai kapasitasnya. Akomodasi merupakan istilah untuk perubahan pada cara menyampaikan pembelajaran, performa siswa yang diharapkan, dan metode asesmen kemajuan belajar dengan tanpa mengubah konten dan level kurikulum. Adaptasi merupakan perubahan isi dan level kurikulum, tujuan pembelajaran, dan metodenya. Lihat Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, hlm. 64

¹⁹ Blackhurst, A. E., & Berdine, W. H., *An Introduction to Special Education*. (Toronto: Litle, Brown, and Company, 1981), hlm. 56-78

²⁰ Frida Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Jilid Kesatu*, (Jakarta: LPSP3 UI, 2009), hlm. 11

Pertama adalah isu normalisasi sebagai kunci utama munculnya pendidikan luar biasa, muncul pertama di negara Skandinavia dan menyebar ke Amerika Serikat pada tahun 1960 sampai 1970-an.²¹ Normalisasi sebenarnya adalah filosofi dengan pemikiran untuk menghilangkan hambatan bagi individu berkebutuhan khusus untuk berpartisipasi pada kehidupan yang normal. Gerakan ini merupakan *counter* terhadap pemisahan atau pengucilan individu berkebutuhan khusus dari masyarakat. Implikasi pada dunia pendidikan adalah, siswa berkebutuhan khusus seharusnya diberi layanan pendidikan yang sebisa mungkin sama dengan siswa yang tidak berkebutuhan khusus. Isu normalisasi sendiri menjadi kekhawatiran tersendiri pada beberapa kelompok berkebutuhan khusus yang merasa cemas akan mampukah mereka berinteraksi dengan orang lain yang tidak mengalami hambatan. Kelompok optimis menyatakan bahwa kebutuhan khusus merupakan kondisi keberagaman yang menjadi fenomena biasa pada masyarakat yang menghargai perbedaan.²²

Isu kedua adalah deinstitutionalisasi yang dilatarbelakangi oleh fenomena mengenai penempatan individu berkebutuhan khusus-terutama yang mengalami hambatan mental, pada institusi-institusi yang jauh dari rumah. Oleh fenomena tersebut, gerakan deinstitutionalisasi terjadi pada tahun 1960-an sampai 1970-an berupa mengembalikan pendidikan dan tanggung jawab individu berkebutuhan khusus pada keluarganya. Gerakan ini percaya bahwa keluarga merupakan katalis terbaik bagi upaya integrasi individu dengan hambatan mental ini pada kehidupan bermasyarakat yang lebih luas. Namun demikian, penelitian pada era 1980 sampai 1999 menyatakan bahwa individu dengan hambatan mental dapat meningkatkan kemampuan adaptifnya dengan menempatkan mereka pada institusi yang bersifat *small community homes*. Beberapa penelitian juga menunjukkan bahwa mereka sebaiknya dipersiapkan *quality of life* – nya sebelum dipindah dari institusi.²³

Berikutnya adalah *self determination* yang muncul atas latar belakang bahwa individu dengan atau tanpa berkebutuhan khusus tetap berhak untuk menentukan keputusan hidupnya, termasuk pendidikan dan tempat tinggal. Berdasarkan hal itu, *self determination* diartikan sebagai kemampuan seseorang untuk menentukan pilihannya, mengatur hidupnya, dan melindungi diri sendiri.²⁴ Semua bentuk layanan bagi individu harus berdasarkan pada keinginan, ketertarikan, kekuatan, dan kemampuan individu tersebut. Individu berkebutuhan khusus tetap berhak terhadap pilihan dirinya. Orangtua, para ahli, guru, dan administrator pendidikan hanya sebagai pendukung.²⁵

²¹ Frida Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan...*, hlm.12

²² Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, hlm. 47

²³ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners...*, hlm. 49

²⁴ Hallahan, D.P., Kauffman, J.M.,& Pulen, P.C. *Exceptional Learners...*, hlm. 50

²⁵ Frida Mangunsong, *Psikologi dan Pendidikan...*, hlm. 13

Isu selanjutnya adalah inklusif penuh. Inklusif penuh dalam konteks pendidikan berarti penempatan siswa berkebutuhan khusus pada sekolah terdekat dengan rumah dan belajar dengan siswa lain tanpa kebutuhan khusus tanpa pemisahan kelas.²⁶ Inklusif penuh pada tataran teknis memberi tanggung jawab pada guru kelas untuk mampu memberi layanan pada siswa berkebutuhan khusus sama seperti siswa lainnya.²⁷ Paradigma pendidikan inklusif sebenarnya tidak hanya memperhatikan individu berkebutuhan khusus, melainkan pada seluruh perbedaan latar belakang pada peserta didik, seperti budaya, bahasa, agama, gender, dan keadaan ekonomi-sosial. Oleh karenanya, tataran teknis inklusif penuh tidak dapat dilaksanakan dengan baik tanpa kesadaran akan keberagaman sebagai mental yang harus dimiliki oleh seluruh komponen yang berperan sebagai penentu kebijakan dan pelaksana pendidikan.

Isu strategis berkenaan dengan paradigma pendidikan khusus secara teknis terkait dengan model-model layanan pendidikan khusus yang juga merentang dari yang paling segregatif sampai yang paling inklusif. Meskipun, sekarang ini paradigma pendidikan inklusif berkembang pesat, namun beberapa praktik dari model layanan pendidikan khusus ini sampai saat ini masih dilaksanakan pada berbagai lembaga. Model layanan pendidikan khusus tersebut dijelaskan pada bagan di bawah ini.



Gambar 2. Model Layanan Pendidikan Khusus dari Segregasi ke Inklusif²⁸

²⁶ *Ibid.*, hlm.13

²⁷ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C., *Exceptional Learners ...*, hlm. 53

²⁸ Hardman, M. L., Drew, C. J., Egan, W. M., & Wolf, B., *Human Exceptionality, third edition*, (Toronto: Allyn and Bacon, 1990), hlm. 45

Pertimbangan utama dari pemilihan model layanan pendidikan khusus adalah tingkat dan kondisi 'keparahan' kebutuhan khusus individu dan prinsip *Least Restrictive Environment* (LRE) dalam pemberian layanan pendidikan khusus. Tingkat dan kondisi kebutuhan khusus terkait dengan populasi kemunculan mereka. Semakin berat kondisi kebutuhan khusus tentu semakin sedikit populasinya. Adapun prinsip LRE menyatakan bahwa setiap individu berhak untuk belajar di lingkungan yang tidak membatasi dan sesuai dengan kemampuan akademik, sosial, dan kebutuhan fisik mereka.²⁹ Piramida model layanan pendidikan khusus tersebut menggambarkan bahwa pendidikan yang paling integratif berada pada bagian piramida terluas yang menggambarkan lebih banyak populasi yang seharusnya bisa mengakses. Bagian puncak piramida merupakan model yang paling *restrictive* dan diharapkan diakses oleh sebagian kecil populasi yang memiliki tingkat kebutuhan khusus berat.

Meskipun model pendidikan inklusif penuh paling direkomendasikan berdasarkan pada prinsip LRE dan kesamaan hak, namun demikian masih ada beberapa hal yang menjadi pertimbangan penempatan siswa. Pertimbangan ketepatan model layanan pendidikan pada individu berkebutuhan khusus tergantung pada dua hal : 1) bagaimana karakteristik dan seberapa berbeda (seberapa berat kebutuhan khusus) siswa tersebut dari kebanyakan anak pada usia yang sama; dan 2) sumber daya apa yang dimiliki sekolah dan masyarakat.³⁰ Pertimbangan tersebut akan menghindari kesalahan penempatan atau terjebakny siswa dengan kebutuhan khusus belajar di sekolah dengan inklusif semu yang kurang siap secara filosofis maupun infrastruktur dalam menerima siswa berkebutuhan khusus namun memaksakan diri menjadi sekolah penyelenggara pendidikan inklusif.

Pendidikan Khusus dalam Paradigma Pendidikan Islam

Paradigma pendidikan Islam berisi nilai-nilai positif dalam ajaran agama Islam yang mengemas pendidikan yang konteks dengan sifat dasar kemanusiaan sebagai makhluk pribadi dan sosial. Pendidikan dan pemerolehan ilmu pengetahuan dalam Islam didasarkan pada peran penting pendidikan dalam mengembangkan sisi kemanusiaan dan partisipasi dalam kehidupan bermasyarakat.³¹ Bahkan, sejak masa lahirnya pada abad ke-7, Islam telah menempatkan pendidikan sebagai hal penting dan utama yang harus dijalani manusia, melalui firman pertama Tuhan yang memerintahkan untuk membaca. Membaca dalam firman pertama Tuhan tersebut bukan sekedar membaca huruf, namun membaca sebagai aktivitas mental tingkat

²⁹ *Ibid.*, hlm. 44

³⁰ Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C, *Exceptional Learners ...*, hlm. 13

³¹ Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (2007), Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools, *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), hlm. 502

tinggi yang membawa manusia untuk memiliki kesadaran literasi.³² Penekanan kesadaran literasi dan ilmu pengetahuan diberlakukan kepada seluruh umat dengan penegasan pada hadits Nabi bahwa setiap muslim laki-laki dan perempuan wajib menempuh pendidikan.

Apabila dikaitkan, paradigma pendidikan Islam dengan paradigma pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus memiliki benang merah yang kuat. Benang merah tersebut minimal menurut M.A. Fattah Santoso (2005) adalah, 1) pendidikan sebagai hak atau kewajiban bagi semua manusia; 2) kesamaan dalam memandang prinsip pendidikan untuk semua; 3) prinsip mendekatkan semua individu pada lingkungan seintegratif mungkin; 4) prinsip cara memandang kebutuhan khusus bukan dari sisi kelemahan internal, namun dari sisi bagaimana lingkungan eksternal dapat mengoptimalkan potensi positif.³³

Islam memandang pendidikan sebagai proses yang wajib ditempuh oleh semua manusia. Hal ini sesuai dengan tuntutan dalam Islam bahwa manusia merupakan pemimpin yang harus bertanggung jawab minimal pada dirinya sendiri. Menempuh pendidikan untuk mengasah potensi diri menjadi kewajiban dalam konteks posisi manusia sebagai pemimpin tersebut. Pendidikan khusus memposisikan pendidikan sebagai hak setiap manusia. Hak ini dipandang dari lingkup penentu kebijakan dan pemberi layanan yang harus menempatkan pendidikan sebagai kebutuhan dasar manusia, sehingga pendidikan menjadi layanan yang wajib diberikan oleh pemberi layanan kepada pihak yang berhak menerima, termasuk individu berkebutuhan khusus.³⁴

Kesamaan lainnya adalah, konsep pendidikan untuk semua terdapat pada paradigma pendidikan Islam dan paradigma pendidikan khusus. Isu aksesibilitas pendidikan dalam Islam telah mulai berkembang sejak masa kerasulan. Firman Tuhan yang menegur Nabi karena mengabaikan Ummi Maktum penyandang hambatan penglihatan yang ingin belajar pada Nabi menjadi penegas bahwa aksesibilitas wajib diberikan oleh pemberi layanan pendidikan. Sekolah publik Islam pertama di Arabian Peninsula diselenggarakan di masjid Nabawi, dengan aturan pendidikan di lembaga tersebut berhak diakses oleh setiap orang di masyarakat, kaya atau miskin, bahkan budak sekalipun.³⁵

³² Mamah Siti Rohmah. Pendidikan Agama Islam dalam Setting Pendidikan Inklusif. *Tesis*. Tidak diterbitkan. (Sekolah Pascasarjana Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah: Jakarta, 2010), hlm. 43

³³ Mamah Siti Rohmah. Pendidikan Agama Islam dalam..., hlm. 45

³⁴ *Ibid.*, hlm. 46

³⁵ Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (2007). Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), hlm. 503

Paradigma pendidikan untuk semua terkait dengan pelaksanaan pendidikan yang mengusahakan lingkungan seintegratif dan sedekat mungkin dengan situasi normal bagi semua peserta didik. Lembaga pendidikan merupakan pusat berkembangnya pengetahuan, mental, dan karakter dari manusia. Oleh karena itu, lembaga pendidikan bagi warga muslim bukan hanya menjadi tempat pengajaran ilmu pengetahuan dan keterampilan, namun sebagai lembaga penanam nilai positif sesuai ajaran agama.³⁶ Nilai penerimaan semua manusia dalam lingkungan senormal mungkin atau dalam pendidikan khusus disebut *Least Restrictive Environment* (LRE) bukan hanya bernilai teknis saja, melainkan memberi pembelajaran bagi seluruh komponen sekolah dan pendidikan bahwa pendidikan tidak hanya mengajarkan ilmu pengetahuan, namun juga penerimaan akan perbedaan, dan upaya optimal untuk memberi yang terbaik.

Prinsip cara memandang kebutuhan khusus bukan dari sisi kelemahan internal, namun dari sisi optimalisasi potensi internal dan pendukung eksternal dapat ditemukan secara gamblang pada paradigma pendidikan Islam dan pada pendidikan khusus. Firman Tuhan yang menegur Nabi saat mengabaikan pembelajar yang mengalami hambatan penglihatan kemudian diikuti dengan penekanan bahwa kemauan belajar menjadi sisi positif yang harus difasilitasi, dan bukan memandang dari sudut keadaan buta sebagai kelemahan semata. Perumusan praktik-praktik pendidikan khusus juga melihat sisi positif atau potensi yang ada meskipun seseorang mengalami kebutuhan khusus. Sebaran kurikulum yang tidak kaku pada area akademik murni, namun akademik fungsional dan keterampilan fungsional menjadi penanda bahwa tujuan pendidikan tidak memaksakan manusia untuk menguasai ilmu pengetahuan dan keterampilan di luar batas kemampuannya. Berbagai penyesuaian pada perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran juga menunjukkan bahwa lingkungan eksternal peserta didik menjadi faktor pendukung utama bagi keberhasilan. Prinsip kolaborasi dengan melibatkan orangtua, seluruh tim di sekolah, ahli, dan masyarakat terkait dalam pendidikan khusus juga menandakan bahwa lingkungan eksternal anak juga perlu menjadi faktor utama yang dipertimbangkan dalam memberi layanan.

Simpulan

Isu pendidikan bagi individu berkebutuhan khusus tidak bisa hanya dilihat dari implementasinya, melainkan dari paradigma berpikir. Terjebaknya pemikiran pendidikan khusus pada tataran pragmatis hanya akan membawa penyimpangan yang bisa muncul dari tataran kebijakan sampai pada tataran implementasi. Kasus yang dewasa ini banyak terjadi adalah, meskipun sejak tahun 2000-an pendidikan

³⁶ *Ibid.*, hlm. , 503

inklusif menjadi program yang disebarluaskan di Indonesia untuk searah dengan ikut sertanya kebijakan pendidikan Indonesia pada prinsip *education for all*, keluhan akan berbagai infrastruktur yang tidak siap pada pelaksanaan menjadi masalah tersendiri. Secara pragmatis, implementasi pendidikan khusus di Indonesia diupayakan untuk menjawab tantangan bagi kemudahan akses pendidikan bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus. Penentu kebijakan bahkan telah memfasilitasi sekolah penyelenggara pendidikan inklusif dari sisi pendanaan yang besar sampai pada penyediaan bantuan guru khusus dan alat belajar yang diperlukan, dan bahkan dengan pelatihan-pelatihan bagi guru dan pengelola secara berkala dan massif. Namun demikian, di luar masalah teknis-pragmatis tersebut, ternyata masih banyak anak berkebutuhan khusus yang bersekolah di sekolah inklusif menjadi “kurang terdidik”, “keberadaannya seperti tidak ada”, “diabaikan dan ditolak dengan cara halus oleh guru dan orangtua siswa lain”, “mengalami diskriminasi”, dan ketidakberuntungan lainnya.

Praktik lain yang bisa dicermati dari sisi pertalian antara paradigma pendidikan Islam dan pendidikan khusus adalah beberapa implementasi pendidikan khusus pada setting pendidikan Islam. Al-Lawati & Hunsaker meneliti di beberapa sekolah dasar Islam di Amerika yang menerima anak cerdas (*gifted*). Penelitian bertujuan menemukan kesesuaian kurikulum yang diterapkan dan pembelajaran yang dilakukan guru dengan kebutuhan khusus siswa dan integrasi nilai-nilai Islam pada siswa *gifted*. Penelitian menemukan bahwa meskipun guru di sekolah-sekolah Islam menyatakan memiliki program dan metode khusus untuk siswa *gifted* seperti akselerasi, pengayaan, *worksheet*, dan tutor, namun guru kurang bisa menunjukkan perbedaan prosedur yang terstruktur untuk diimplementasikan pada siswa *gifted* dibanding dengan siswa biasa. Selain itu ditemukan bahwa guru-guru di sekolah tersebut tidak memiliki program khusus untuk siswa *gifted* pada muatan materi integrasi nilai-nilai Islam dalam pembelajaran.³⁷

Penelitian lain dilakukan oleh Arif & Gaad dengan tujuan untuk menganalisis pengembangan, sistem penyampaian, dan evaluasi pelaksanaan pendidikan khusus di Uni Emirat Arab (UEA) yang budayanya relatif berafiliasi dengan ajaran Islam. Penelitian menemukan sistem pendidikan khusus di sana masih perlu dikembangkan. Guru mengajar berdasarkan pada buku teks reguler dan hanya melakukan modifikasi dengan menyederhanakan dan menghilangkan materi ajar yang dirasa sulit bagi siswa berkebutuhan khusus tanpa adanya asesmen kebutuhan khusus yang terstruktur. Pada penyampaian materi, guru ditemukan

³⁷ Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (2007). Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), hlm. 515-516. Al-Lawati & Hunsaker juga menambahkan bahwa temuan itu tidak sesuai dengan nilai dan paradigma Islam yang menyatakan bahwa kecerdasan seharusnya digunakan untuk lebih memahami agama. Pemahaman yang komprehensif pada ajaran agama akan meningkatkan tauhid dan kedekatan pada Sang Pencipta.

masih membutuhkan banyak pelatihan mengenai metode pembelajaran yang sesuai bagi siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, penelitian juga menemukan bahwa instrumen evaluasi pembelajaran masih perlu dimodifikasi untuk dapat memonitor dengan benar kemajuan belajar siswa berkebutuhan khusus. Penambahan sumber belajar untuk membantu kemudahan belajar siswa juga masih harus ditingkatkan.

³⁸

Gambaran praktik pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan bahwa pelaksanaan semua model pendidikan khusus, termasuk pendidikan inklusif harus diawali dari tataran perubahan paradigma atau sudut pandang yakni membari layanan pendidikan terbaik bagi seluruh individu tanpa membedakan dan memahami kondisi kebutuhan khusus sebagai salah bentuk dari keberagaman yang harus ditanggapi secara positif. Tanpa paradigma tersebut, disain pendidikan khusus sebaik apapun akan mengalami banyak hambatan praktis. Kasus sekolah Islam di Amerika yang menerima siswa *gifted* dan implementasi pendidikan khusus di UEA, menunjukkan bahwa paradigma pendidikan Islam yang membungkus budaya dan tata hidup pada kedua setting penelitian tersebut ternyata belum muncul dan terintegrasi ke dalam sistem dan belum menjadi spirit dalam praktik pendidikan khusus.

Paradigma positif mengenai hak asasi manusia akan pendidikan dan refleksi pada keberpihakan nilai agama dan budaya pada pendidikan khusus akan memperkuat kebijakan dan implementasi dari pendidikan khusus yang benar. Paradigma yang digabung dengan implementasi yang tersistem dari sisi perencanaan, pelaksanaan, dan monitoring akan menghasilkan layanan pendidikan khusus yang berhasil dalam model apapun, di tempat manapun, dan dalam berbagai situasi lingkungan dan budaya.

³⁸ Arif, M., & Gaad, E. (2008). Special needs education in the United Arab Emirates (UAE): a systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (2), hlm. 111

Rujukan

- Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L., Differentiation for the Gifted in American Islamic Schools, *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), 2007.
- Arif, M., & Gaad, E, Special needs education in the United Arab Emirates (UAE): a systems perspective, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (2), 2008.
- Blackhurst, A. E., & Berdine, W. H, Basic Concepts of Special Education. Dalam A. E. Blackhurst, & W. H. Berdine, *An Introduction to Special Education*, Toronto: Litle, Brown, and Company, 1981.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L, Critical Feature of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education, *The Journal of Special Education*, 38 (4), 2005.
- Farrell, M, *Foundations of Special Education: An Introduction*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2009.
- Foreman, P, Setting and Scene: Teacher and Inclusion. Dalam P. Foreman, *Inclusion in Action 2nd* (hal. 2-36). Sydney: Thomson, 2008.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pulen, P. C, *Exceptional Learners an Introduction to Special Educational 11th*. Boston: Allyn & Bacon, 2009.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., Egan, W. M., & Wolf, B, *Human Exceptionality, third edition*. Toronto: Allyn and Bacon, 1990.
- Kershman, S. M., Early Childhood Education, dalam A. E. Blackhurst, & W. H. Berdine, *An Introduction to Special Education* (hlm. 55-108). Toronto: Little, Brown and Company, 1981.
- Mangunsong, Frida, *Psikologi dan Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus Jilid Kesatu*. Jakarta: LPSP3 UI, 2009.
- Siti Rohmah, Mamah, *Pendidikan Agama Islam dalam Setting Pendidikan Inklusif*. Jakarta: Sekolah Pascasarjana Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah. 2010.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Shana, R., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., et al, Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges. *Council for Exceptional Children*, 74 (3), 2008.

Kebijakan Pendidikan Muhammadiyah terhadap Ordonansi Guru

Farid Setiawan

Majelis Pendidikan Dasar dan Menengah

PW Muhammadiyah DIY

e-mail: faik_jpr@yahoo.com

DOI: 10.14421/jpi.2014.31.47-70

Diterima: 3 April 2014

Direvisi: 26 April 2014

Disetujui: 15 Mei 2014

Abstract

Muhammadiyah always asserts itself as a social-religious organization to keep it from the (practical) political world. Here, the political potency does not mean that it is in the form of institutional involvement, but it is rather on the policy and the efforts of Muhammadiyah in changing or influencing any policy. The critical attitude of Muhammadiyah organization in moral movement is visible in giving response to policy that is in colonial literature is called the Godsdiensonderwijs. Muhammadiyah attitude toward the teacher ordinance policy is not carried out radically and confrontationally. Muhammadiyah political attitude looks elegant, flexible, and accommodating with a scheme of high politics and allocative politics.

Keywords: Muhammadiyah, Ordinance, Godsdiensonderwijs

Abstrak

Muhammadiyah senantiasa menegaskan dirinya sebagai organisasi sosial-keagamaan yang menjaga jarak dengan dunia politik (praktis). Potensi politik yang dimaksud di sini bukan dalam bentuk keterlibatan kelembagaan, tetapi lebih pada kebijakan dan upaya Muhammadiyah dalam merubah atau mempengaruhi setiap polese. Sikap kritis Organisasi Muhammadiyah dalam gerakan moral tampak dalam merespons kebijakan yang dalam literatur kolonial disebut Godsdiensonderwijs. Sikap Muhammadiyah terhadap kebijakan ordonansi guru tidak dilakukan dengan cara radikal dan konfrontatif. Sikap politik Muhammadiyah justru tampak elegan, lentur, dan akomodatif dengan skema politik tinggi dan alokatif.

Kata Kunci: Muhammadiyah, Ordonansi, Godsdiensonderwijs

Pendahuluan

Muhammadiyah merupakan gerakan Islam, dakwah *amar ma'ruf nahi munkar*, dan tajdid yang bersumber pada al-Qur'an dan as-Sunnah, serta berasaskan Islam.¹ Sebagai salah satu organisasi Islam tertua dan terbesar di Indonesia, Muhammadiyah selama ini dinilai masyarakat luas sangat identik dengan gerakan sosial-keagamaan. Penilaian masyarakat demikian tentu merupakan suatu hal wajar, mengingat aktivitas Muhammadiyah yang selama ini cukup menonjol diwujudkan melalui amal usahanya yang tidak jauh-jauh dari kedua bidang tersebut. Oleh sebab itu, Muhammadiyah sampai berusia lebih dari satu abad tetap konsisten dan tanpa kenal lelah dalam mendidik serta mencerahkan masyarakat. Banyak aktivitas yang telah dilakukan Muhammadiyah untuk mendidik dan mencerahkan masyarakat, dan salah satunya melalui kebijakan.

Kendati demikian, setiap kebijakan yang telah dikeluarkan Muhammadiyah adalah bagian dari politik persyarikatan. Keterangan ini memberi arti bahwa dalam gerakan Muhammadiyah bersemayam potensi politik. Hal ini tentu tidak dimaknai bahwa Muhammadiyah terlibat dalam politik praktis, apalagi menjadi organisasi (partai) politik. Dua *Khittah* Muhammadiyah,² salah satunya *Khittah* Denpasar,³ telah menegaskan posisi persyarikatan terhadap dunia politik. Berdasarkan *Khittah* tersebut Muhammadiyah senantiasa menegaskan dirinya sebagai organisasi sosial-keagamaan yang menjaga jarak dengan dunia politik⁴ (praktis). Dengan demikian, potensi politik yang dimaksud di sini bukan dalam bentuk keterlibatan kelembagaan, tetapi lebih pada kebijakan dan upaya Muhammadiyah dalam merubah atau mempengaruhi setiap *policy*.

Barangkali tidaklah berlebihan apabila dikatakan bahwa Muhammadiyah sejak awal didirikan telah mengembangkan *high politic*, dan bukannya *low politic*. Menurut Amien Rais, *high politic* adalah politik luhur, adiluhung dan berdimensi moral serta etis. Sementara *low politics* bukanlah politik rendah, tetapi politik yang

¹ Pimpinan Pusat Muhammadiyah, *Anggaran Dasar dan Anggaran Rumah Tangga Muhammadiyah*, (Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2005), hlm. 9.

² Menurut bahasa, istilah *khittah* berasal dari Bahasa Arab, *khithhatun*, yang artinya garis atau langkah. Dengan demikian, arti *khittah* Muhammadiyah ditinjau dari segi bahasa adalah garis-garis besar atau langkah-langkah Muhammadiyah. Sedangkan dari segi istilah, *khittah* Muhammadiyah adalah pedoman yang berisi arah, kebijakan atau langkah-langkah yang dirumuskan Muhammadiyah dan harus dilaksanakan untuk tercapainya tujuan yang telah ditetapkan.

³ *Khittah* ini dirumuskan dan ditetapkan dalam sidang Tanwir Muhammadiyah tahun 2002 di Denpasar Bali. Karena dirumuskan dan ditetapkan di Bali, maka *khittah* ini di Muhammadiyah lebih dikenal dengan *Khittah* Denpasar, sedangkan nomenklatur aslinya adalah *Khittah* Muhammadiyah dalam Kehidupan Berbangsa dan Bernegara.

⁴ Haedar Nashir, *Khittah Muhammadiyah tentang Politik*, Cet. Pertama, (Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2008), hlm. 12.

terlalu praktis dan cenderung nista.⁵ Gagasan ini sejalan dengan politik alokatif (*allocative politics*) yang pernah dikemukakan oleh David Easton. Sebagaimana dikutip Din Syamsudin, politik alokatif yang dimaksud David merupakan suatu politik untuk mengalokasikan nilai-nilai tertentu ke dalam kerangka kebijakan berdasarkan konstitusi yang telah menjadi konsensus bersama.⁶ Pengalokasian nilai-nilai tertentu dalam suatu kebijakan merupakan kerja-kerja strategis yang biasanya dilakukan oleh kelompok kepentingan (*interest group*).⁷ Dengan konsepsi seperti ini maka Muhammadiyah adalah bagian dari *interest group* yang telah banyak memberikan kontribusi bagi perbaikan negeri ini.

Dalam babakan sejarah telah terlukis dengan jelas betapa Muhammadiyah lebih menekankan gerakannya sebagai kelompok kepentingan. Ketika berhadapan dengan pemerintah kolonial Belanda misalnya, Muhammadiyah selalu melakukan tekanan-tekanan politik terhadap kebijakan mereka yang dipandang merugikan umat Islam. Di antara politik Belanda yang telah mendorong potensi politik Muhammadiyah keluar adalah kebijakan Ordonansi Guru tahun 1905 dan 1925. Sikap kritis Muhammadiyah dalam bingkai gerakan moral memang sangat tampak dalam merespons kebijakan yang dalam literatur kolonial disebut *Godsdiensonderwijs* tersebut. Dengan demikian, banyak nilai sejarah yang dapat dijadikan sebagai pelajaran (hikmah) untuk melihat relasi dan sikap kritis Muhammadiyah di saat menghadapi kebijakan negara (pemerintah Belanda).

Hanya saja, peristiwa bersejarah yang sangat krusial bagi umat Islam saat itu jarang sekali diungkap ke permukaan. Banyak faktor yang tentu saja menjadi latar belakang para akademisi untuk *enggan* mengungkapkannya. Dampak nyata dari hal itu adalah terbatasnya referensi yang dapat dijadikan acuan di dalam penyelenggaraan pendidikan Muhammadiyah. Keterbatasan pemahaman terhadap peristiwa sejarah acapkali membuat para penyelenggara dan pelaksana pendidikan Muhammadiyah belakangan merasa *kaget* apabila persyarikatan membuat kebijakan berbeda dan atau mengkritisi kebijakan negara. Mereka pada umumnya tidak tahu betul tentang warisan kebijakan kritis yang telah ditinggalkan para pendahulu Muhammadiyah. Oleh karena itu, artikel ini sengaja ditulis untuk menguak “tabir gelap” tentang sikap kritis Muhammadiyah terhadap kebijakan negara, khususnya pada saat merespons Ordonansi Guru tahun 1905 dan 1925.

⁵ Lihat, Amin Rais, “High Politics” dalam Kuntowijoyo, *et.all, Intelektualisme Muhammadiyah: Menyongsong Era Baru*, (Bandung: Penerbit Mizan, 1995), hlm. 74.

⁶ Din Syamsuddin, “Muhammadiyah dan Rekayasa Politik Orde Baru: Aktualisasi Politik *Amar Mâ'ruf Nahi Munkar*”, dalam Din Syamsuddin, (ed), *Muhammadiyah Kini dan Esok*, (Jakarta: Pustaka Panjimas, 1990), hlm. 168.

⁷ Haedar mendefinisikan kelompok kepentingan sebagai komunitas kreatif yang terpisah dari pemerintah, (tetapi sering bermitra dengannya), yang mencoba mempengaruhi kebijakan umum. Lihat, Haedar Nashir, *Dinamika Politik Muhammadiyah*, (Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2000), hlm. 4.

Hakikat Ordonansi Guru

Sejarah negeri ini telah merekam dengan jelas betapa kebijakan Ordonansi Guru merupakan sebuah petaka yang sangat berpengaruh pada iklim kehidupan umat Islam. Menurut catatan Sirozi, pemerintah kolonial Belanda sejatinya dengan sengaja mendesain dan mengeluarkan Ordonansi Guru untuk melanggengkan kekuasaannya di negeri jajahan,⁸ Indonesia. Sikap Belanda yang seperti itu adalah satu hal yang wajar dan biasa dilakukan pihak penjajah tatkala sedang menggalakkan misi ekspansi ke negeri jajahan. Di samping melalui invasi, strategi umum yang biasanya dilakukan penjajah, tidak terkecuali Belanda, dalam mempertahankan kekuasaannya di negeri jajahan adalah dengan memperbanyak produksi peraturan yang menguntungkan mereka. Aturan-aturan inilah yang kerap kali dijadikan dasar dan legitimasi mereka dalam memperlakukan penduduk di tanah jajahan.

Salah satu peraturan yang menguntungkan Belanda dan merugikan umat Islam adalah Ordonansi Guru. Sebuah kenyataan sejarah di mana Ordonansi Guru ditujukan untuk mengendalikan pendidikan yang diselenggarakan oleh umat Islam. Kemunculan kebijakan itu menjadikan iklim penyelenggaraan pendidikan Islam pada akhir abad ke-19 hingga permulaan abad ke-20 sangat diawasi secara ketat. Mengapa demikian? Sebab, pemerintah kolonial Belanda saat itu membaca bahwa pembiaran penyelenggaraan pendidikan Islam dapat menjadi ancaman bagi eksistensi mereka di tanah jajahan. Karena itulah, Ordonansi Guru dibuat untuk mengontrol lembaga pendidikan Islam yang dipandang pemerintah Belanda telah berperan sebagai sebuah ancaman potensial terhadap rezim mereka.⁹

Lembaga pendidikan Islam yang sejatinya menjadi sasaran Ordonansi Guru dan dianggap mengancam eksistensi pemerintah kolonial Belanda adalah pesantren yang dipimpin oleh seorang Kiai. Bagi Belanda, pesantren adalah sumber segala bentuk perlawanan masyarakat di Jawa. Perlu diakui bahwa pesantren pada pertengahan hingga akhir abad ke-19 memang telah memainkan peran signifikan bagi perlawanan masyarakat terhadap pemerintah Belanda. Di pesantren benih-benih anti kolonialisme ditabur dan dirawat dengan baik.¹⁰ Para santri di pesantren

⁸ Muhammad Sirozi, *Politik Kebijakan Pendidikan di Indonesia: Peran Tokoh-tokoh Islam dalam Penyusunan UU Nomor 2/1989*, Terj. Lillian D.T., (Jakarta: INIS, 2004), hlm. 28.

⁹ Alwi Shihab, *Membendung Arus: Respons Gerakan Muhammadiyah terhadap Penetrasi Misi Kristen di Indonesia*, Cet. Pertama, (Bandung: Mizan, 1998), hlm. 147.

¹⁰ Ahmad Adaby Darban mencatat bahwa doktrin-doktrin berbasis agama, seperti cinta tanah air, jihad sebagai perang suci hingga gerakan *amar ma'ruf nahi munkar* dalam melawan penjajah disemai sedemikian subur di pesantren. Doktrin-doktrin itu disampaikan melalui pelbagai metode, di antaranya dengan pengajian dan *yel-yel* yang dapat membakar semangat, seperti kalimat takbir. Lihat, Ahmad Adaby Darban, "Peranan Islam dalam Perjuangan Kemerdekaan Indonesia", dalam *Majalah Pembaharuan*, Edisi 1, (Yogyakarta: PP Muhammadiyah, 1985), hlm. 39-40. Pelan tapi pasti, doktrin-doktrin seperti itu telah berhasil menumbuhkan sikap

dan masyarakat umum dididik agar memiliki sikap fanatisme yang tinggi, sehingga Belanda mereka anggap sebagai pemerintah kafir yang telah menjajah agama dan bangsa.¹¹ Karena itulah, Sartono Kartodirdjo menegaskan bahwa pertumbuhan pesantren yang sangat luar biasa telah berfungsi efektif sebagai tempat pendidikan peserta gerakan kebangkitan Islam yang militan.¹²

Kekalahan Perang Jawa (1825-1830) yang dipimpin Pangeran Diponegoro dan dibantu sekitar 108 orang Kiai¹³ telah menambah sikap benci, rasa kecewa dan sakit hati masyarakat terhadap Belanda. Di tengah iklim yang menyedihkan dada, mereka tetap melangsungkan usaha-usaha perlawanan. “Gerakan-gerakan Islam sporadis”, atau yang dalam istilah Sartono Kartodirdjo disebut “pergolakan sosial”, di sejumlah pedesaan di Jawa tetap saja bergemuruh. Di pedesaan Jawa Barat misalnya, tumbuh peristiwa bersejarah yang kemudian dikenal dengan “Pemberontakan Petani Banten 1888”. Peristiwa ini adalah bukti sejarah betapa saat itu “gerakan Islam sporadis” di pedesaan memiliki peran signifikan dalam melawan penjajahan Belanda. Sekalipun dikenal sebagai “Pemberontakan Petani Banten”, namun saat itu banyak juga kaum ningrat hingga Kiai yang terlibat di dalam perlawanan tersebut.¹⁴

Tragedi “Pemberontakan Petani Banten tahun 1888” memang cukup membekas dalam memori kolektif sebagian besar orang-orang Belanda. Eksistensi mereka terasa tercabik-cabik karena perlawanan itu. Hati dan nyali mereka pun seakan ciut untuk menggerakkan kembali roda pemerintahan di tanah jajahan. Dalam kondisi seperti ini, sebagian dari orang Belanda menyadari betapa dahsyat perlawanan umat Islam. Kendatipun demikian, mereka sangat sadar bahwa situasi “berkabung” yang bahkan berdampak pada tumbuhnya “rasa takut” sebagai besar warga Belanda itu tidak bisa dibiarkan berlarut-larut. Menurut mereka, kondisi keamanan dan ketertiban (*rust en orde*) di daerah jajahan harus kembali ditegakkan dan dijalankan. Pelbagai kerusakan, pemberontakan dan kegaduhan juga harus diantisipasi agar tidak terjadi lagi.

Pada akhirnya, sekitar dua tahun pasca tragedi Cilegon, Banten (1890), K.F. Holle selaku Penasehat Urusan Pribumi, menyarankan agar pendidikan Islam di

fanatisme dan rasa benci guru agama (Kiai) serta para santrinya terhadap kekuasaan pemerintah Belanda.

¹¹ Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, Cet. Ketiga, (Jakarta: LP3ES, 1996), hlm. 50.

¹² Lihat, Sartono Kartodirdjo, *Pemberontakan Petani Banten 1888: Kondisi, Jalan Peristiwa dan Kelanjutannya*, Terj. Hasan Basari, (Jakarta: YIIS bekerjasama dengan Pustaka Jaya, 1984), hlm. 215.

¹³ Ibnu Qoyim Ismail, *Kiai Penghulu Jawa: Peranannya di Masa Kolonial*, (Jakarta: Gema Insani Press, 1997), hlm. 51.

¹⁴ Lebih lanjut, lihat, Sartono Kartodirdjo, *Pemberontakan Petani Banten 1888*, khususnya bab IV s/d VII, hlm. 156-338.

Jawa diawasi secara ketat.¹⁵ Saran K.F. Holle didasarkan pada pertimbangan bahwa “motor penggerak” di balik tragedi tersebut adalah para Kiai.¹⁶ Dengan alasan demikian, pemerintah Belanda memanfaatkan momentum tersebut untuk meraup dukungan yang besar dari para misionaris Kristen.¹⁷ Hal ini bukanlah suatu langkah yang sulit diraih, sebab pemerintah Belanda memang identik dengan agama Kristen (Protestan). Tatkala situasi mulai agak membaik dan berkat dukungan para misionaris Protestan, Belanda kemudian melancarkan “perburuan” terhadap para Kiai¹⁸ di Jawa. Proses perburuan ini dilakukan melalui beragam strategi, dan salah satunya adalah dengan menerbitkan regulasi tentang pendidikan agama.

Untuk menjalankan misi tersebut, pemerintah Belanda pada 19 November 1905 menerbitkan Staatsblad nomor 550 tentang Pengajaran Agama Islam atau dikenal dengan Ordonansi Guru. Lembaran Negara tersebut disusun di Bogor pada tanggal 2 November 1905, serta disahkan atau ditandatangani J.B. van Heutsz selaku Gubernur Jenderal, dan De Groot sebagai Sekretaris. Esensi Ordonansi Guru ini ditujukan untuk mengatur pelaksanaan pengawasan Belanda terhadap pembelajaran agama Islam di tanah Jawa dan Madura, kecuali Surakarta dan Yogyakarta. Substansi dari Staatsblad nomor 550 tahun 1905 tersebut terdiri dari enam pasal, dan ringkasan terjemahannya adalah sebagai berikut:

- Pasal 1. Guru-guru agama dengan reputasi baik dan tidak bertentangan dengan ketertiban umum yang akan mengajarkan agama Islam wajib mendapat ijin tertulis dari Patih atau Bupati.
- Pasal 2. Guru-guru agama wajib mendaftarkan para muridnya secara tertulis sesuai dengan ketentuan (blanko) pendaftaran yang telah ditetapkan Bupati; Murid-murid yang berasal dari luar daerah atau kediaman guru agama, ditetapkan Bupati dengan menyerahkan identitas yang bersangkutan.
- Pasal 3. Pengawasan guru agama dalam mengajar agama dilakukan oleh Patih atau Bupati; Kepada Patih dan Bupati, guru agama wajib memberi daftar mata pelajaran yang diajarkan, dan memberi ijin masuk keduanya (Patih dan Bupati) ke semua tempat pengajaran dan tempat tinggal murid;

¹⁵ Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, hlm. 52.

¹⁶ Pandangan K.F. Holle tersebut barangkali didasari oleh tragedi Banten yang baru saja terjadi. Namun demikian, Belanda sejatinya telah memandang bahwa Kiai merupakan tokoh yang menjadi sumber dari munculnya sikap protes rakyat terhadap pemerintah kolonial. Harry J. Benda, *Bulan Sabit dan Matahari Terbit: Islam Indonesia Pada Masa Pendudukan Jepang*, Terj. Daniel Dhakidae, Cet. Kedua, (Jakarta: Pustaka Jaya, 1985), hlm. 52.

¹⁷ Alwi Shihab, *Membendung Arus*, hlm. 147.

¹⁸ Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, hlm. 52.

Pasal 4. Guru-guru agama yang mengajar tanpa ijin atau lalai dalam memenuhi persyaratan yang telah ditentukan dikenakan denda setinggi-tingginya 25 gulden, atau sanksi kurungan maksimal 8 hari dengan kewajiban bekerja untuk negara tanpa upah; Bagi guru agama yang mengajarkan materi pelajaran yang bertentangan dengan peraturan yang berlaku, atau menggunakan nama palsu dalam menerima murid, dikenakan denda setinggi-tingginya 100 gulden, atau sanksi kurungan maksimal 30 hari dengan kerja paksa tanpa upah.

Pasal 5. Guru-guru agama harus tunduk pada peraturan ini.

Pasal 6. Peraturan ini berlaku di Jawa dan Madura, kecuali pada daerah yang dikuasai Sultan, yakni Yogyakarta dan Surakarta.¹⁹

Mencermati pasal demi pasal, kecuali pasal 6, dalam Staatsblad tersebut di atas jelas menunjukkan bahwa pemerintah Belanda hendak membangkitkan lagi hegemoni kekuasaannya di tanah jajahan pada umumnya, dan kepada umat Islam secara khusus. Kewajiban guru agama (Kiai) untuk tunduk terhadap peraturan itu merupakan salah satu tanda bahwa pemerintah Belanda sedang memberangus kemerdekaan mereka dalam mengajarkan agama Islam kepada masyarakat. Selain itu, pemberian otoritas yang sangat besar kepada Patih dan Bupati untuk soal perijinan dan pengawasan juga merupakan bagian dari strategi pihak Belanda dalam membangun konflik horizontal. Mengapa demikian? Sebab, jabatan Patih dan Bupati di Jawa pada masa itu biasanya diisi atau dijabat oleh orang-orang pribumi.²⁰

Ketika keduanya diberikan kewenangan mutlak untuk menentukan boleh-tidaknya sebuah aktivitas pendidikan keagamaan berlangsung, jelas hal ini dapat memicu konflik horizontal, mengingat para penyelenggara kegiatan tersebut juga orang-orang pribumi. Lebih-lebih, para Patih dan Bupati dalam Ordonansi Guru juga diberi kekuasaan untuk melakukan pengawasan dan mengeluarkan tindakan berupa sanksi terhadap para pelanggarnya. Pada titik inilah, Ordonansi Guru rupanya tidak sekedar disusun untuk mengawasi aktivitas pendidikan Islam. Tetapi lebih dari itu, maksud peraturan itu adalah sebagai upaya pemerintah Belanda dalam mengalihkan isu dan konsentrasi perlawanan umat Islam, yang sebelumnya ditujukan pada orang-orang Belanda *an sich*, kemudian bergeser pada konflik horizontal antar penduduk pribumi.²¹

¹⁹ *Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 550 tahun 1905

²⁰ Lihat catatan Ibnu Qoyim Ismail, *Kiai Penghulu Jawa*, hlm. 83; bandingkan dengan keterangan A.J. Piekaar, *Aceh dan Peperangan dengan Jepang*, Jilid I, Terj. Aboe Bakar, (Banda Aceh: Pusat Dokumentasi dan Informasi Aceh, 1977), hlm. 5-7.

²¹ Sekalipun secara konsepsional dalam ketentuan tersebut dinyatakan bahwa Patih dan Bupati memiliki kekuasaan untuk melakukan pengawasan dan mengeluarkan tindakan berupa sanksi

Strategi yang diterapkan Belanda tersebut dapat dibilang cerdas, tetapi licik. Kecerdasan Belanda dalam hal ini tampak pada kemampuannya saat menangkap kelemahan dan usaha memecah konsentrasi perlawanan umat Islam melalui produksi ketentuan hukum yang bersifat mengikat. Sedangkan sikap licik mereka juga dapat dijumpai pada strategi Belanda dalam menempatkan para Bupati dan Patih agar berhadapan-hadapan secara *vis-a-vis* dengan umat Islam. Melalui kedua pejabat itu, pemerintah Belanda hendak mengontrol gerak-gerik dan wacana keagamaan yang dikembangkan oleh umat Islam. Selain itu, penempatan para Bupati dan Patih sebagai garda terdepan dalam mengawal pelaksanaan Ordonansi Guru juga dapat dimaknai sebagai bentuk sikap takut Belanda terhadap umat Islam. Mereka sangat khawatir dan takut apabila perlawanan umat Islam setelah tragedi Cilegon, Banten tahun 1888 itu kembali terjadi dalam bentuk yang lebih dahsyat.

Oleh sebab itulah, Ordonansi Guru sengaja disusun dan diterbitkan sebagai landasan yuridis yang melegalkan tindakan-tindakan pembatasan dan pengawasan Belanda terhadap aktivitas pendidikan yang diselenggarakan umat Islam.²² Mereka yang tidak mengindahkan peraturan tersebut akan dimasukkan ke dalam kategori pembangkang dan pemberontak. Kedua sikap tersebut dianggap dapat mengancam kekuasaan Belanda, sehingga setiap orang yang melakukannya dikenakan sanksi dan denda hukum yang berat. Dengan demikian, berdasarkan ketentuan dalam Ordonansi Guru ini, maka para Kiai dilarang menyampaikan materi pelajaran mengenai doktrin-doktrin agama dan mobilisasi massa untuk melawan pemerintah kolonial Belanda. Pada titik inilah letak pelemahan sistematis yang telah dilakukan Belanda terhadap perlawanan umat Islam.

Meskipun Ordonansi Guru 1905 itu telah menjadi *klilip* (batu sandungan) umat Islam dalam menyelenggarakan pendidikan agama, namun di saat peraturan tersebut dikeluarkan Belanda terdapat satu fenomena menarik. Pasaunya, tidak ada protes yang muncul di kalangan umat Islam di Jawa tatkala Ordonansi Guru itu dikeluarkan.²³

terhadap para pelanggar Ordonansi Guru, namun menurut Ibnu Qoyim Ismail, peran dan tugas tersebut dalam praktiknya seringkali dilimpahkan kepada Penghulu, yakni ulama pejabat yang kedudukan dan peran sosial keagamaannya sebagai pelaksana dalam bidang Kehakiman yang menyangkut hukum Islam. Akibatnya, muncul sikap curiga-mencurigai dan ketegangan antara Kiai dengan Penghulu. Ketegangan inilah yang menyebabkan disintegrasi umat, khususnya di kalangan pemimpin Islam. *Ibid*, hlm. 65 dan 78.

²² Jahdan Ibnu Humam Saleh, *Pendidikan Muhammadiyah pada Pemukiman Santri di Yogyakarta: 1912-1942*, (Yogyakarta: Majelis Pustaka PWM DIY, 1992), hlm. 25.

²³ Menanggapi realitas demikian, Deliar Noer menegaskan bahwa respons umat Islam tidak dapat dimaknai sebagai sikap pasif mereka terhadap Ordonansi Guru. Mereka juga tidak bisa disebut telah memiliki kesadaran yang rendah, apalagi menyetujuinya, mengingat Ordonansi Guru terbit *zonder* protes atau perlawanan sama sekali. lihat, Deliar Noer, *Gerakan Moderen Islam di Indonesia: 1900-1942*, (Jakarta: LP3ES, 1996), hlm. 194.

Terlepas dari sikap diam umat Islam,²⁴ satu hal yang pasti bahwa regulasi bernama Ordonansi Guru terus berjalan bagai bola salju. Regulasi ini seakan menggelinding tanpa kendali dan menghantam setiap lembaga pendidikan yang dianggap berlawanan dengannya. Dalam konteks seperti inilah, Ordonansi Guru tidak hanya menjadi alat legitimasi Belanda dalam melakukan perburuan terhadap para Kiai di pesantren. Tetapi lebih itu, regulasi tersebut juga telah berkembang menjadi *klilip* bagi eksistensi lembaga-lembaga pendidikan lain yang mengajarkan agama Islam di Jawa. Mengapa demikian? Sebab, jika diamati dengan cermat, maka di dalam Ordonansi Guru tidak disebutkan secara eksplisit nama lembaga pendidikan Islam tertentu. Sifat umum inilah yang kemudian telah dijadikan dalih para Bupati dan Patih untuk menerapkan Ordonansi Guru kepada semua lembaga pendidikan di Jawa yang mengajarkan agama Islam.

Sikap Muhammadiyah

Salah satu lembaga pendidikan yang mengajarkan agama Islam dan merasakan dampak pemberlakuan Ordonansi Guru adalah sekolah/madrasah Muhammadiyah. Sekolah/madrasah ini pertama kali didirikan K.H. Ahmad Dahlan di Kauman pada tanggal 1 Desember 1911.²⁵ Masyarakat di Kauman pada saat itu mengenal lembaga ini dengan nama Sekolah Kiai (Sekolah yang diadakan oleh Kiai)²⁶ atau *Madrasah Ibtidaiyyah Diniyah Islamiyah*.²⁷ Kurikulum yang diterapkan di lembaga pendidikan ini bersifat integralistik, yaitu menggabungkan pelajaran agama Islam dengan ilmu pengetahuan umum. Dengan mengedepankan kurikulum yang diadaptasi dari sistem pesantren dan sekolah Belanda serta metode belajar menggunakan cara Barat, tetapi isinya tetap Islam,²⁸ maka sekolah/madrasah yang

²⁴ Tentu banyak faktor yang melatarbelakangi umat Islam bersikap diam di saat Ordonansi Guru diterbitkan. Satu hal yang agak pasti adalah karena faktor internal yang terdapat di dalam diri Kiai sendiri. Catatan Deliar Noer dan Nurcholish Madjid menyebut bahwa pada saat itu para Kiai banyak yang tidak dapat membaca dan menulis huruf latin. *Ibid.* Lihat juga Nurcholish Madjid, *Bilik-bilik Pesantren*, hlm. 7. Kedua kemampuan inilah yang diduga kuat telah menjadi penyebab utama tidak adanya protes dari umat Islam. Mengapa demikian? Karena sikap protes masyarakat di dalam budaya politik *patron-client* sangat ditentukan oleh tokoh penggerak. Tatkala tokoh penggeraknya belum dapat membaca dan menulis huruf latin boleh jadi mereka tidak mengerti dan paham substansi yang terkandung di dalam Ordonansi Guru. Karena itulah, para Kiai saat itu kemungkinan menilai bahwa sikap diam adalah pilihan terbaik daripada melakukan protes terhadap suatu hal yang belum diketahui.

²⁵ Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Sekolah, Madrasah: Pendidikan Islam Pada Kurun Modern*, (Jakarta: LP3ES, 1986), hlm. 52. Berdasarkan catatan ini maka sekolah/madrasah Muhammadiyah pertama kali didirikan sekitar 6 tahun pasca Ordonansi Guru tahun 1905 diterbitkan.

²⁶ Ahmad Adaby Darban, *Sejarah Kauman: Mengungkap Identitas Kampung Muhammadiyah*, Cet. Pertama, (Yogyakarta: Tarawang, 2000), hlm. 43.

²⁷ Kiai Syuja', *Islam Berkemajuan: Kisah Perjuangan Ahmad Dahlan dan Muhammadiyah pada Masa Awal*, Cet. Pertama, (Jakarta: al-Wasat, 2009), hlm. 62.

²⁸ Ahmad Syafi'i Ma'arif, *Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia*, (Bandung: Mizan, 1993), hlm. 145.

didirikan oleh *Mas Khatib Amin* ini dapat digolongkan sebagai lembaga pendidikan modern yang tumbuh pada awal abad ke-20.

Kehadiran sekolah/madrasah Muhammadiyah sebagai institusi pendidikan modern pada saat itu rupanya mendapatkan respons positif dari masyarakat. Banyak di antara mereka yang kemudian mempercayakan masa depan dan pendidikan anak-anaknya melalui sekolah/madrasah Muhammadiyah. Seiring dengan perjalanan waktu sekolah/madrasah Muhammadiyah pun mulai tumbuh dan berkembang, yang pada awalnya hanya di kampung Kauman kemudian menyebar ke daerah sekitar Kauman serta ke seluruh kawasan di wilayah Yogyakarta. Dalam pada itu, perkembangan sekolah/madrasah Muhammadiyah mulai terasa signifikan pasca Muhammadiyah²⁹ dan Cabang-cabangnya didirikan. Keterangan Pijper, sebagaimana dikutip Karel A. Steenbrink, menyebut bahwa saat itu setiap Cabang Muhammadiyah baru didirikan sangat identik dengan pendirian sekolah/madrasah Muhammadiyah baru.³⁰

Melalui Cabang-cabang itulah, sekolah/madrasah Muhammadiyah yang telah dirintis K.H. Ahmad Dahlan akhirnya tumbuh dan berkembang hampir di seluruh pulau Jawa. Tidak hanya itu, pasca kepemimpinan K.H. Ahmad Dahlan, Cabang-cabang Muhammadiyah dan tentu saja lembaga pendidikannya mulai bermunculan di luar Jawa, dan bahkan radius operasinya menyebar hingga ke seluruh Indonesia.³¹ Perkembangan Cabang Muhammadiyah hingga ke luar pulau Jawa ini memang tidak secara langsung mendapat “campur-tangan” K.H. Ahmad Dahlan, karena pada malam Sabtu, 23 Februari 1923 sekitar pukul 23.45 WIB, *Mas Khatib Amin* wafat.³² Kendati pun demikian, hal itu bukan berarti bahwa pertumbuhan dan perkembangan Cabang-cabang dan sekolah/madrasah Muhammadiyah hingga

²⁹ Persyarikatan Muhammadiyah didirikan pada 18 November 1912 M bertepatan 8 Dzulhijjah 1330 H. Keterangan ini mengandung arti bahwa sekolah/madrasah Muhammadiyah lebih dahulu didirikan (11 bulan) dari persyarikatan Muhammadiyah.

³⁰ Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Sekolah, Madrasah*, hlm. 57.

³¹ A. R. S.T. Mansur, *Seruan kepada Kehidupan Baru*, (Padang: Perpustakaan Imam Bondjol, t.p.), hlm. 10. Selain di seluruh Indonesia, perkembangan Cabang Muhammadiyah juga hampir saja menembus ke beberapa daerah di luar negeri, yang merupakan dampak langsung dari kontak para tokoh Muhammadiyah. Beberapa negara itu adalah Afrika Selatan, tepatnya di daerah Kapstad (1927), Siam (1928), Malaysia, tepatnya di Kuala Lumpur, Slangor, dan Kelang (1929). Saat itu, umat muslim di beberapa negara tersebut sempat mengajukan diri untuk bergabung dan mendirikan Muhammadiyah di daerah masing-masing. Namun, usulan tersebut belum dapat dikabulkan, mengingat fokus gerakan Muhammadiyah saat itu lebih ditekankan pada penyelesaian persoalan dalam negeri (Indonesia). Lihat, Pidato M. J. Anies, “Moehammadijah Seperempat Abad”, dalam Hoofd Bestuur Moehammadijah, *Boeah Congres Moehammadijah Seperempat Abad*, (Djogjakarta: Hoofdcomite Congres Moehammadijah, 1936), hlm. 38.

³² Jenazah dimakamkan di makam Karangakjen Yogyakarta pada hari Sabtu sekitar pukul 10.00 WIB. Informasi lebih lanjut tentang K.H. Ahmad Dahlan wafat dapat dilihat dalam majalah *Soewara Moehammadijah*/ th. ke-4/Nomor 2 dan 3/1923; lihat juga Kiai Syuja', *Islam Berkemajuan*, hlm. 190-191.

ke luar pulau Jawa tidak ada hubungan sama sekali dengan peran serta K.H. Ahmad Dahlan.

Dengan demikian periode kepemimpinan K.H. Ahmad Dahlan lebih ditekankan pada tahap perintisan (peletakan) pondasi, pemantapan dan pengembangan sebagian gerakan persyarikatan dan sekolah/madrasah Muhammadiyah. Adapun modernisasi pendidikan yang sesungguhnya justru dilakukan oleh generasi pasca kepemimpinan K.H. Ahmad Dahlan, yaitu dimulai pada periode K.H. Ibrahim. Pada periode inilah Muhammadiyah mulai menyusun standar kurikulum, ketentuan pembiayaan, kalender dan administrasi pendidikan, program pemetaan mutu, dan aktivitas modernisasi lainnya.³³ Berdasarkan pembagian perodesasi ini terlihat dengan jelas kepemimpinan K.H. Ibrahim merupakan pelanjut dari usaha-usaha yang telah dirintis K.H. Ahmad Dahlan. Selain itu, periode K.H. Ibrahim juga tercatat dalam lembaran sejarah sebagai titik tolak generasi yang sangat vokal dalam menentang Ordonansi Guru.

Perlu dicatat bahwa pada masa periode kepemimpinan K.H. Ahmad Dahlan tampaknya tidak ada persoalan krusial yang terkait dengan kemunculan Ordonansi Guru. Hal ini disebabkan karena sekolah/madrasah Muhammadiyah pertama kali didirikan di kampung Kauman, Yogyakarta, sementara wilayah operasi Ordonansi Guru, sebagaimana disebut di dalam Staatsblad 1905 nomor 550 diberlakukan bagi seluruh daerah di Jawa, kecuali daerah yang dikuasai Sultan, yaitu Yogyakarta dan Surakarta.³⁴ Selain itu, dalam menyebarkan agama Islam, K.H. Ahmad Dahlan selalu menghindari konfrontasi dengan pihak mana pun.³⁵ Dalam bahasa Alfian, ia adalah orang yang tidak suka membikin keributan atau kemelut politik terhadap pemerintah Belanda,³⁶ tidak terkecuali dengan kemunculan Ordonansi Guru. Walaupun demikian, regulasi ini kemungkinan telah membuatnya kecewa, mengingat *Mas Ketib Amin* merupakan orang yang gigih memajukan agama Islam, sementara Ordonansi Guru berlawanan dengan itu.

Diduga, perasaan kecewa K.H. Ahmad Dahlan tersebut “dirembeskan” kepada murid-muridnya. Dampak dari perembesan tersebut adalah lahirnya para generasi pasca K.H. Ahmad Dahlan yang memiliki sikap kritis terhadap kebijakan Belanda itu. Salah satu muridnya yang sangat kritis dan dikenal berani dalam

³³ Farid Setiawan, *Kebijakan Pendidikan Muhammadiyah pada Masa Kolonial Belanda: 1911-1942*, Tesis, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2013, khususnya Bab IV, hlm. 332-480.

³⁴ *Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 550 tahun 1905, pasal 6.

³⁵ Syarifuddin Jurdi, *Muhammadiyah dalam Dinamika Politik Indonesia: 1966-2006*, Cet. Pertama, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010), hlm. 95.

³⁶ Alfian, *Politik Kaum Modernis: Perlawanan Muhammadiyah terhadap Kolonialisme Belanda*, Terj. Machnun Husein, (Jakarta: al-Wasat, 2010), hlm. 147.

melawan kebijakan Ordonansi Guru adalah H. Fachroddin.³⁷ H. Fachroddin merupakan salah satu murid angkatan pertama yang dididik langsung oleh pendiri Muhammadiyah, K.H. Ahmad Dahlan. Pribadi H. Fachroddin, seperti iman yang kuat, jiwa patriot, dan pemikiran Islam modern, tidak terlepas dari pengaruh hasil “sentuhan kreatif” pemikiran *Mas Ketib Amin*.³⁸ Keberanian H. Fachroddin dalam menentang Ordonansi Guru tampak jelas disaat dirinya menjabat sebagai Wakil I *Hoofd Bestuur Moehammadijah* periode K.H. Ibrahim.

H. Fachroddin yang merupakan salah satu Bani Hasyim³⁹ dan motor penggerak *Hoofd Bestuur Moehammadijah* periode K.H. Ibrahim saat itu memandang bahwa Ordonansi Guru sangat merugikan pendidikan Islam secara khusus, dan umat Islam pada umumnya. Pandangan kritisnya menjadi kian memuncak tatkala setelah tahun 1920 H. Fachroddin menjumpai beberapa guru agama Islam dari sekolah/madrasah Muhammadiyah yang terhambat melakukan kegiatan lantaran Ordonansi Guru. Hal ini didasarkan pada catatan Alfian yang menyebut bahwa pada saat itu para guru Muhammadiyah tidak dapat secara bebas menyiarkan agama Islam karena adanya syarat yang mewajibkan mereka memiliki ijin resmi dari pejabat pribumi⁴⁰ (Patih dan Bupati). Regulasi yang terlalu banyak memberikan kewenangan kepada Patih dan Bupati itu, dalam praktiknya acapkali digunakan untuk menekan agama Islam. Berdasar alasannya sendiri, keduanya yang telah diberi kewenangan dengan mudah menolak untuk memberikan ijin yang diperlukan guru agama.⁴¹ Kecerobohan atau bahkan penyalahgunaan kewenangan itu menjadikan banyak guru-guru agama yang tidak diberi ijin mengajar oleh Patih dan Bupati.

Kenyataan seperti itulah yang pada akhirnya mendorong H. Fachroddin untuk membahas persoalan Ordonansi Guru dalam Kongres al-Islam di Cirebon tahun 1921. Sebagai Wakil dari *Hoofd Bestuur Moehammadijah*, H. Fachroddin dalam Kongres ini menjelaskan panjang-lebar sembari mengoreksi kembali

³⁷ Mu'arif, *Bentang Muhammadiyah: Sepenggal Riwayat dan Pemikiran Haji Fachroddin*, Cet. Pertama, (Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2010), hlm. 140.

³⁸ Hal ini menjadi penting dikemukakan, mengingat di dalam sejarah, adik kandung K.H. Sjuja' ini tidak pernah tercatat sebagai murid yang bersekolah di lembaga pendidikan formal. H. Fachroddin hanya santri yang belajar agama di langgar di Kauman, dan pernah sebentar hidup di pesantren. Karena itulah, tatkala ditanya soal sekolah, kakak kandung Ki Bagus Hadikusumo ini selalu menjawab bahwa ia adalah “keluaran sekolah bawah pohon sawo”. Lihat, Farid Setiawan, “Kaidah Demokrasi dalam Islam: Telaah atas Pemikiran H. Fachroddin”, dalam Buletin Berkala, *Quadrum*, No. 4, Edisi Mei, (Yogyakarta: Majelis Pendidikan Kader Pimpinan Pusat Muhammadiyah, 2014), hlm. 28.

³⁹ Keterangan lebih lanjut mengenai “Bani Hasyim” dapat dilihat dalam artikel Farid Setiawan, “Ki Bagus Hadikusumo”, dalam *Berkala Tuntunan Islam*, Edisi 11, (Yogyakarta: Majelis Tabligh Pimpinan Pusat Muhammadiyah, 2013), hlm. 57

⁴⁰ Alfian, *Politik Kaum Modernis*, hlm. 236.

⁴¹ Deliar Noer, *Gerakan Moderen Islam di Indonesia: 1900-1942*, hlm. 194.

kebijakan Ordonansi Guru tahun 1905. Dengan mempertimbangkan pelbagai hal, akhirnya H. Fachroddin mengusulkan agar Kongres al-Islam menuntut pemerintah Belanda untuk mencabut semua Undang-Undang dan Peraturan-Peraturan yang dirasa telah merugikan umat Islam,⁴² dan salah satunya adalah Ordonansi Guru. Setelah mendengarkan usulan itu, para peserta Kongres al-Islam Cirebon akhirnya dapat menerima dan meminta untuk segera ditindaklanjuti.

Sejak saat itulah, wacana pencabutan Ordonansi Guru kemudian bergulir dan juga meluas. Keterangan Sasjardi, sebagaimana dikutip Mu'arif, menyebut bahwa H. Fachroddin, baik melalui forum-forum resmi ataupun media massa, selalu memaksa Belanda untuk mencabut kebijakan Ordonansi Guru.⁴³ Upaya ini terus digulirkannya, menyusul kekecewaan H. Fachroddin terhadap praktik implementasi Ordonansi Guru yang dipandang merugikan umat Islam, dan pendidikan Islam secara khusus. Bagi H. Fachroddin, Ordonansi Guru sangatlah tidak adil, mengingat kebijakan tersebut hanya diberlakukan bagi pendidikan Islam, sementara yang lainnya tidak. Berdasar pada argumentasi yang kuat, ia pun memperluas dukungan, khususnya di lingkungan Muhammadiyah.

Akhirnya, gagasan pencabutan Ordonansi Guru juga dikemukakannya dalam Sidang Tahunan Muhammadiyah yang berlangsung pada tanggal 30 Maret s/d 2 April 1923. Sebagai pimpinan Sidang, H. Fachroddin saat itu menyampaikan gagasannya tentang sejarah Staatsblad 1905 nomor 550 lahir, pelaksanaannya di lapangan serta dampak-dampak nyata yang telah dialami umat Islam. Agaknya tidaklah berlebihan apabila saat itu H. Fachroddin yang dikenal sebagai "Singa Podium"⁴⁴ menyampaikan gagasan tentang pencabutan Ordonansi Guru itu dengan penuh semangat dan berapi-api. Pelan namun pasti, kemahirannya dalam berpidato rupanya tidak saja berhasil memengaruhi para peserta Kongres al-Islam di Cirebon, tetapi hadirin dalam Rapat Tahunan Muhammadiyah pun telah diyakinkannya.

Setelah melewati proses yang cukup panjang, pada akhirnya, berdasarkan Rapat Tertutup (Komisi) tanggal 30 Maret 1923 dan Rapat Terbuka (Pleno) tanggal 1 April 1923, Muhammadiyah memutuskan agar Ordonansi Guru tahun 1905 itu dicabut. H. Ibrahim selaku Ketua *Hoofd Bestuur Moehammadijah* menindaklanjuti keputusan sidang dengan mengeluarkan kebijakan fenomenal. Dikatakan fenomenal karena saat itu Muhammadiyah sudah menggunakan istilah "*Motie Perserikatan*", yang secara bahasa dapat dipahami sebagai pernyataan pendapat (sikap) Muhammadiyah. *Motie* tersebut, sebagaimana usulan peserta rapat, dikirimkan kepada pemerintah Belanda, baik melalui telegram maupun surat

⁴² Mu'arif, *Benteng Muhammadiyah*, hlm. 139.

⁴³ *Ibid*, hlm. 40.

⁴⁴ *Ibid*, hlm. 109.

resmi. Hal ini dilakukan agar masyarakat umum dan segenap anggota organisasi lainnya dapat mengetahui sikap resmi Muhammadiyah tentang Ordonansi Guru.

Berikut ini adalah kutipan dari kebijakan Muhammadiyah tentang Ordonansi Guru yang disampaikan pada pemerintah melalui surat tertulis, sebagai penjelasan dari isi singkat dalam telegram yang telah dikirimkan sebelumnya:

“Motie Perserikatan”

Kerapatan oemoem Moehammadijah, bersidang di Djogjakarta pada hari Ahad tanggal 1 April 1923.

Mendengarkan oeraian dari hal kewadajiban penjiaran pengadjaran ‘ilmoe agama Islam, istimewa diantara oemmat Islam jang masih sangat kekoerangan pengetahoean jang njata dan sedjatinja tentang agamanja itoe;

Mendengar lagoe oeraian tentang kesempitan djalan di Hindia ini akan melakoekan kewadajiban jang perloe oentoek keselamatan dan kesedjahteraan ra’iat Hindia, jang oemoemnja beragama Islam, ketjoekali sebahagian jang amat sedikit;

Mengakoe dan menjaksikan bahwa salah satoe perkara jang mendjadi alangan menjempitkan djalan itoe ialah peratoeran negeri jang dinamakan goeroe ordonnantie, jaitoe terkandoeng dalam Staatsblad 1905 No. 550 dan Bijblad No. 6363;

Mengingat poela poetoesan-poetoesan Congres al-Islam di Tjirebon boelan October jang laloe dan Congres Centraal Sarekat Islam di Madioen pada boelan Februari jang laloe, meminta tjaboetnja peratoeran itoe;

Memoetoeskan:

Bahwa semestijnalah oemmat Islam di Hindia diberikan kelonggaran jang setjoekoepnja oentoek menjiarkan pengadjaran agama Islam; dan

Mempersilahkan Hoofdbestuur Moehammadijah akan melakoekan daja oepaja jang patoet berhadapan dengan Pemerintah (Belanda), soepaja peratoeran goeroe ordonnantie itoe ditjaboet dan diberi peratoeran baroe, jang memberi kelapangan bagi pengadjaran Islam jang sedikitnja sama dengan pengadjaran lain-lain kejakinan, baik jang berasas pada agama maepoen jang berasas pada theorie doeniawi.⁴⁵

⁴⁵ *Soeara Moehammadijah*/th. ke-4/Nomor 5 dan 6/1923.

“*Motie Perserikatan*” tersebut dengan sengaja dikutip sepenuhnya. Hal ini disebabkan karena dalam *Motie* itu terdapat suatu analisa yang menarik untuk dikaji. Mengapa? Muhammadiyah dalam menyusun *Motie* rupanya tidak sekedar didasarkan pada analisis internal, tetapi juga kondisi eksternal umat Islam. Analisa internal yang dimaksud di sini adalah kecerdasan Muhammadiyah dalam membaca realitas sosial di mana saat itu masih banyak umat muslim sebagai golongan mayoritas yang sangat membutuhkan pendidikan agama Islam. Sementara upaya-upaya perwujudan hal itu sangat terhambat oleh adanya Ordonansi Guru. Di samping itu, Muhammadiyah juga mempertimbangkan hasil keputusan musyawarah umat Islam, seperti Congres al-Islam di Cirebon dan Congres Central Syarekat Islam di Madiun, yang sama-sama menuntut Ordonansi Guru dicabut. Dengan demikian, secara politik, di dalam sikap Muhammadiyah tersebut ada semacam “tekanan” yang didasarkan pada argumentasi yang kuat.

Selain itu, satu hal yang menarik diulas adalah mengenai sikap Muhammadiyah sendiri. Dalam konteks ini Muhammadiyah rupanya tidak hanya sekedar menuntut Ordonansi Guru tahun 1905 itu dicabut. Tetapi lebih dari itu, Muhammadiyah juga menyarankan agar pemerintah Belanda membuat regulasi baru yang di dalamnya memberikan kebebasan kepada segenap umat Islam yang jumlahnya mayoritas di Jawa dapat mengajarkan agama Islam. Kebebasan yang ditekankan Muhammadiyah di sini lebih didasarkan kepada prinsip keadilan,⁴⁶ yakni antara pengajaran agama Islam dengan pengajaran keyakinan lainnya. Selain itu, kebebasan yang dimaksud juga ditekankan pada keleluasaan umat Islam dalam memberikan pendidikan agama, dengan tanpa adanya halangan atau rintangan dari pemerintah (Belanda).

Lepas dari hal itu, kemunculan “*Motie Perserikatan*” tampaknya menjadikan pendirian Belanda mulai goyah. Dalam batas-batas tertentu, sikap Muhammadiyah pun sangat diperhitungkan oleh pemerintah kolonial. Hal ini terlihat jelas dalam respons mereka pasca menerima telegram dan surat resmi Muhammadiyah. Alfian mencatat bahwa beberapa saat pasca membaca sikap resmi dari Muhammadiyah, penasehat *Inlandsche Zaken* kemudian mengundang pimpinan persyarikatan untuk membahas masalah itu⁴⁷ (perihal pencabutan Ordonansi Guru). Kesempatan ini pun tidak disia-siakan oleh *Hoofd Bestuur Moehammadijah* untuk menghadiri undangan tersebut. Utusan Muhammadiyah pada saat itu yang hadir kemungkinan

⁴⁶ Dalam pandangan H. Fachroddin, prinsip keadilan adalah salah satu pilar (kaidah) demokrasi, karenanya hal itu harus selalu ditegakkan kepada siapa pun tanpa tebang pilih. Gagasan ini tercermin dalam salah satu artikel H. Fachroddin yang diterbitkan majalah *Soeara Moehammadijah* tahun 1924 dengan judul “*Democratie di dalam Islam*”. Keterangan lebih lanjut, lihat , Farid Setiawan, “Kaidah Demokrasi dalam Islam”, hlm. 29.

⁴⁷ Alfian, *Politik Kaum Modernis*, hlm. 189.

adalah K.H. Ibrahim dan H. Fachroddin, yang dikenal sangat vokal menyuarakan pencabutan Ordonansi Guru.

Kepada penasihat *Inlandsche Zaken*, keduanya boleh jadi telah melakukan negosiasi dengan mengemukakan reaksi umat Islam, khususnya Muhammadiyah, yang terkait dengan peraturan Ordonansi Guru. Proses negosiasi pun berjalan dengan lancar dan “dimenangkan utusan Muhammadiyah. Hal ini tampak pada sikap Belanda pasca pertemuan tersebut yang ingin melakukan peninjauan kembali implementasi regulasi tentang pengawasan pendidikan agama Islam. Menurut mereka, pemaksaan pelaksanaan Ordonansi Guru tahun 1905 secara politik sudah tidak memungkinkan lagi, mengingat adanya reaksi dari sebagian besar umat Islam yang terhimpun dalam Kongres al-Islam, Syarekat Islam dan Muhammadiyah yang menuntut regulasi itu dicabut. Selain itu, Belanda juga menilai bahwa kewajiban guru-guru agama untuk meminta ijin adalah sesuatu yang kurang efisien, mengingat laporan-laporan yang disampaikan para Bupati dan Patih masih kurang meyakinkan.”⁴⁸

Berdasarkan beberapa pertimbangan tersebut, pemerintah Belanda pun akhirnya mengabulkan permohonan Muhammadiyah untuk mencabut Ordonansi Guru tahun 1905. Sebagai gantinya, pemerintah menerbitkan regulasi baru melalui *Staatsblad* 925 Nomor 219 tahun 1925. *Staatsblad* yang disusun di Cipanas pada 14 Mei 1925 dan ditandatangani oleh De Fock dan G. R. Erdbrink⁴⁹ tersebut sepintas tampak adanya “kelonggaran” terhadap pengajaran agama Islam. Pemberian kelonggaran terhadap pengajaran agama Islam memang merupakan salah satu klausul yang tertera di dalam “*Motie Perserikatan*”. Dengan demikian, pencabutan Ordonansi Guru tahun 1905 dan diganti dengan *Staatsblad* 925 Nomor 219 tahun 1925 merupakan salah satu bentuk kemenangan Muhammadiyah dalam memainkan politik alokatif (*allocative politics*). Skema *high politics* yang diperankan oleh Muhammadiyah juga telah menempatkan persyarikatan dalam posisi yang sangat diperhitungkan⁵⁰ secara politik.

Walaupun demikian, perubahan sikap Belanda terkait Ordonansi Guru tahun 1905 tentu tidak dapat dilepaskan dari watak kolonialisme yang memang melekat di dalam diri mereka. Bagaimana pun mereka tidak akan pernah begitu saja melepaskan taring kekuasaannya kepada masyarakat di daerah jajahan. Hal ini rupa-rupanya juga diterapkan Belanda dalam Ordonansi Guru, dimana perubahan regulasi hanya sekedar untuk “meredam gejolak” umat Islam. Dengan merubah Ordonansi Guru tahun 1905, Belanda seolah-olah ingin menunjukkan dirinya telah merespons sikap umat Islam, khususnya Muhammadiyah. Padahal sikap

⁴⁸ Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, hlm. 53-54.

⁴⁹ *Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 219 tahun 1925

⁵⁰ Alfian, *Politik Kaum Modernis*, hlm. 189-199.

demikian itu hanyalah kamufase yang ditujukan untuk mengelabui umat Islam. Hal ini terlihat dalam substansi Staatsblad 925 Nomor 219 tahun 1925 yang terdiri dari 12 pasal tersebut dan tetap saja menjadi “*klilip*” bagi penyelenggaraan kegiatan keagamaan. Dengan demikian, perubahan Staatsblad nomor 550 tahun 1905 menjadi Staatsblad nomor 219 tahun 1925 hanyalah berlaku pada namanya saja, sementara esensinya kurang lebih sama.⁵¹

Memang, secara substansi, Staatsblad yang baru ini tidak jauh berbeda dengan sebelumnya. Sekalipun redaksinya cenderung lunak, tetapi tetap saja substansinya mengikat umat Islam, khususnya Muhammadiyah. Dalam pasal *pertama* memang terdapat perubahan redaksi, yaitu dari “wajib meminta ijin” dan kemudian diubah cukup “memberitahukan rencana pengajaran secara tertulis dengan menguraikan daftar pelajarannya”.⁵² Meskipun demikian, pasal ini tetap saja memberi kewenangan penuh kepada Bupati atau Patih untuk melakukan pengawasan pada pelbagai aktivitas guru-guru agama. Kewenangan Bupati atau Patih ini yang dalam praktiknya sering disalahgunakan, sebagaimana yang telah terjadi sebelumnya. Sebab, dalam aturan tersebut tidak ada ketentuan khusus yang menjadi indikator pemberian ijin, sehingga semuanya berdasarkan otoritas Bupati atau Patih. Hal inilah yang acapkali melahirkan sikap kesewenang-wenangan pejabat pribumi sebagaimana telah berlangsung pada waktu sebelumnya.⁵³

Dalam pasal *kedua*, Staatsblad baru tetap mempertahankan guru-guru agama diwajibkan untuk membuat catatan tentang murid-murid beserta pelajaran yang telah diberikan. Catatan tersebut kemudian diberitahukan kepada para Bupati atau Patih. Berdasarkan catatan itu, Bupati atau Patih dapat melakukan pemeriksaan sewaktu-waktu untuk keperluan pengawasan. Ketentuan ini juga dalam praktiknya di lapangan seringkali mengalami pembatasan-pembatasan, sebagaimana yang telah dialami oleh Muhammadiyah Cabang Klaten, berikut:

Utusan Muhammadiyah Cabang Klaten melaporkan bahwa di daerahnya telah terjadi pembatasan jumlah murid, yakni hanya 30 orang saja, dan tidak boleh lebih. Tidak hanya itu, pengajaran agama Islam juga hanya diperbolehkan membaca al-Qur’an, dan dilarang mengartikannya, meskipun guru agama itu telah memiliki kemampuan.⁵⁴

⁵¹ *Ibid*, hlm. 238-239.

⁵² *Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 219 tahun 1925, pasal 1 ayat 1.

⁵³ Sekitar satu tahun sebelum adanya perubahan ini, tepatnya tahun 1924, memang telah terdapat penyalahgunaan kewenangan Bupati. Ada Bupati yang menentukan sendiri jam mengajar yang akan dilakukan guru-guru agama, misalnya satu hari 4 jam (2 jam dilaksanakan pada pagi hari dan 2 jam dilaksanakan pada sore hari). Ada lagi guru-guru agama yang diminta membantu pekerjaan negara, misalnya disuruh membantu “*mentjatjar*”. Meskipun hal ini tidak ada di dalam ordonansi guru, tetapi dalam praktiknya tetap terjadi. H. Fachroddin dalam “Notulen Rapat Muhammadiyah tahun 1924”, dalam *Soeara Moehammadijah*/th. ke-5/Nomor 9/1924.

⁵⁴ *Ibid*.

Pasal *ketiga* dan *keempat* lebih ditekankan pada cara-cara pengawasan yang dilakukan Bupati ataupun Patih. Dalam regulasi ini disebutkan bahwa cara melakukan pengawasan adalah dengan jalan inspeksi terhadap catatan-catatan guru agama tentang perkembangan dan keaktifan murid-muridnya. Bupati atau Patih bahkan memiliki kewenangan untuk menginspeksi tempat tinggal murid.⁵⁵ Pasal *kelima*, ijin mengajar yang telah dikantongi oleh guru-guru agama bisa dicabut sewaktu-waktu oleh Bupati ataupun Patih. Terlebih bagi mereka yang melakukan indoktrinasi kepada murid-muridnya untuk menghina Belanda, akan dikenakan sanksi khusus.⁵⁶ Pasal *keenam*, bagi guru-guru agama yang melakukan kelalaian dalam hal mendaftar dan memberikan keterangan yang tidak benar akan dikenakan denda setinggi-tingginya 25 gulden.⁵⁷ Pasal *ketujuh*, guru-guru agama dikenakan sanksi kurungan paling lama satu bulan atau denda setinggi-tingginya 200 gulden, jika memberikan pelajaran yang sifatnya menghasut, dan melakukan kesalahan yang sama seperti pasal *enam* selama dua tahun berturut-turut.⁵⁸

Selain pasal-pasal tersebut, memang masih terdapat lima pasal lainnya yang tidak diuraikan dalam kesempatan ini. Hal ini dilakukan karena nilai urgensi dari masing-masing pasal tersebut dipandang kurang signifikan. Namun demikian, dalam beberapa pasal yang telah diungkapkan di atas tampak begitu jelas betapa Ordonansi Guru tahun 1925 tidak ada bedanya dengan yang sebelumnya. Kenyataan seperti itulah yang akhirnya menjadikan Muhammadiyah memandang berat akan munculnya Ordonansi Guru yang baru ini.⁵⁹ Keberatan ini bukan hanya berada pada substansi di setiap pasal yang mengikat dan menghambat kemajuan pendidikan agama Islam, tetapi juga atas perilaku pejabat-pejabat yang kurang paham tentang regulasi tersebut.

Oleh sebab itu, Muhammadiyah tidak akan lagi mengirimkan nota protes atau mosi, sebagaimana yang telah dilakukan pada 1923. Dalam hal ini, Muhammadiyah hanya melakukan penyadaran secara terus-menerus kepada umat Islam untuk dapat memahami situasi dan kondisi yang telah terjadi pasca Ordonansi Guru tahun 1925 dikeluarkan. Salah satu bentuk penyadaran yang dilakukan Muhammadiyah adalah menyampaikan gagasan tersebut melalui tulisan

⁵⁵ *Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 219 tahun 1925, pasal 3 dan 4.

⁵⁶ *Ibid*, pasal 5.

⁵⁷ *Ibid*, pasal 6.

⁵⁸ *Ibid*, pasal 7.

⁵⁹ Sebagaimana dikutip Aqib Suminto, Berkala "Bintang Islam" yang dipimpin H. Fachroddin melaporkan bahwa pada bulan Syawal tahun 1926 telah terjadi peristiwa gagalnya pembukaan sekolah Muhammadiyah di Sekayu, Palembang. Sekolah yang pada awalnya akan diresmikan Hoofd Bestuur Muhammadiyah ini tiba-tiba saja ditutup karena guru-gurunya belum memiliki *Besluit* dari Residen. Hal inilah yang kemudian membuat geram H. Fachruddin, sehingga ia menghimbau agar *Adviseur voor Inlandsche zaken* turun tangan. Lihat, Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, hlm. 53.

di media massa. Hal ini sebagaimana yang telah dilakukan H. Fachroddin tahun 1926 dalam berkala yang dipimpinnya, "Bintang Islam".⁶⁰ Pernyataan-pernyataan yang dikemukakan H. Fachroddin melalui berkala ini menggambarkan adanya perubahan sikap yang sebelumnya cenderung lunak menjadi cukup radikal.

Seiring gerakan penyadaran terus berjalan, timbul pula reaksi lain dari umat Islam yang tergabung dalam Kongres al-Islam di Bogor. Permusyawaratan yang diselenggarakan pada tanggal 1-5 Desember 1926 ini sekali lagi menolak kebijakan Ordonansi Guru tahun 1925. Menurut Aqib, dasar penolakan yang diajukan di dalam Kongres al-Islam adalah:

... kewajiban memberitahukan kurikulum, guru dan murid secara periodik yang dinilai sangat memberatkan. Hal ini disebabkan karena lembaga pendidikan Islam umumnya tidak memiliki administrasi dan sarana yang memadai. Demikian halnya dengan keharusan mengisi formulir berbahasa Belanda, yang dirasa sangat memberatkan, mengingat hampir semua guru-guru agama tidak mengerti bahasa Belanda, paling-paling hanya bahasa Arab.⁶¹

Pelan namun pasti, gelombang perlawanan terhadap regulasi ini terus bergulir. Perkembangan wacana ini akhirnya mendorong M. Junus Anies angkat bicara dalam Congres Muhammadiyah ke-17 tahun 1928 di Yogyakarta (tanggal 11- 21 Februari). Dalam Rapat Terbuka yang dihadiri dari kalangan internal Muhammadiyah, utusan pemerintah Belanda, Surat Kabar (misalnya *de Locomotief* dan *Pandji Poestaka*), serta tamu undangan lainnya, M. Junus Anies mengemukakan *...di waktoe sekarang, mengingati banjanknja politie dan kekoeatannja pemerintah, soedah tidak perloe lagi goeroe Islam itoe diikat atau di-brangoes, seperti halnya andjing jang masih soeka menggigit, sebab kekoeatirannja sendiri itoe.*⁶² Pernyataan Junus Anies yang sangat keras itu cukup menarik perhatian media-media yang hadir.⁶³ Sekalipun masih tetap pada pendirian sebelumnya, namun di Congres ini Muhammadiyah dengan sangat keras menuntut kembali agar Ordonansi Guru dapat dicabut.⁶⁴

⁶⁰ Keterangan lebih lanjut dapat dilihat dalam Alfian, *Politik Kaum Modernis*, hlm. 239.

⁶¹ Aqib Suminto, *Politik Islam Hindia Belanda*, hlm. 55.

⁶² "Notulen Congres Moehammadijah ke XVII Jang Terbesar" dalam *Soeara Moehammadijah/* th. ke-8/tanpa nomor/1928.

⁶³ Surat Kabar *de Locomotief* nomor 37 tanggal 14 Februari 1928 dan *Pandji Poestaka* nomor 15 tanggal 21 Februari 1928 memberitakan pernyataan yang disampaikan oleh M. Yunus Anies itu. Pada umumnya, media-media tersebut memuji tentang kepiawaiannya dalam mengolah kata-kata sehingga mampu menarik hati para hadirin dalam Congres Muhammadiyah yang salah satu agendanya adalah membahas tentang Ordonansi Guru tahun 1925

⁶⁴ "Poetoesan Pendapatan Jang telah Dibitjarakan di dalam Congres Moehammadijah ke-17 jang Terbesar" (Keputusan nomor 11), *Ibid.*

Selang satu tahun kemudian, M. Junus Anies selaku Sekretaris *Hoofd Bestuur Moehammadijah* menyampaikan pidato dalam pembukaan sidang umum Kongres Moehammadijah ke-18 di Solo tahun 1929, sebagai berikut:

... goeroe ordonnantie, *na'oe dzoe billahi minha*, hendak dioesahkan oleh negeri soepaia dapat dilakoekan di Sumatra, Minangkabau jang teroetama. Soedah tentoe sahadja mendjadikan riboetnja kaoem Moeslimin ... oelama telah memboeat permoefakatan oentoe k meminta djangan sampai didjalankan goeroe ordonnantie itoe di Minangkabau. Demikian poen Tjabang-Tjabang Moehammadijah tidak berhenti-hentinja bekerdja oentoe k menolak goeroe ordonnantie itoe ... dengan menoenjoekkan keberatan-keberatannya jang moesti ditjaboet, sebagaimana jang kerap diroendingkan di dalam Kongres...

Moehammadijah soedah kenjang benar dengan goeroe ordonnantie dan poeas betoel. Soenggoeh berat sekali dan boekan kepalang paitnja ... wadjib kita orang mintak soepaja ditjaboet goeroe ordonnantie itoe dan diboeang dari alam doenia.⁶⁵

Simpulan

Pernyataan yang disampaikan M. Junus Anies tersebut menggambarkan betapa Muhammadiyah memiliki konsistensi sikap yang tinggi dalam merespons kebijakan Ordonansi Guru. konsistensi sikap yang dimaksud terletak pada kesamaan kebijakan Muhammadiyah dalam merespons Ordonansi Guru tahun 1905 dengan 1925, yaitu sama-sama menuntut agar regulasi tersebut dicabut. Sekalipun dalam merespons Ordonansi Guru 1905 Muhammadiyah cenderung agak lunak dengan mengeluarkan “Motie Persarikatan”, tetapi di dalam fase kedua (Ordonansi Guru 1925) corak yang ditampilkannya lebih radikal. Dalam batas tertentu, pelbagai pernyataan yang telah disampaikan tokoh-tokoh Muhammadiyah bahkan menunjukkan sikap persyarikatan yang mengedepankan oposisi biner. Pengambilan sikap oposisi tersebut jelas-jelas menandakan bahwa sejak periode awal Muhammadiyah merupakan *interest group*.

Sepanjang kemunculan dan penerapan Ordonansi Guru (baik 1905 maupun 1925), Muhammadiyah telah telah “memainkan peran politik yang sangat cantik”. Permainan cantik Muhammadiyah tersebut bisa dilihat pada sikapnya yang terkadang kooperatif dan terkadang pula berseberangan terhadap Belanda. Sikap seperti ini yang dalam kategori Amien Rais disebut sebagai *high*

⁶⁵ Lihat, M. Junus Anies, “Pemandangan di atas Kemadjoean Agama Islam dan Pergerakan Moehammadijah Hindia Timoer tahoen 1928”, dalam Majalah *Bintang Islam*/th. ke-7/nomor 4-5/1929.

politic, dan bukannya *low politic*. Di samping itu, gerakan politik Muhammadiyah juga menunjukkan bahwa dirinya selalu mengedepankan politik alokatif (*allocative politics*). “Motie Perserikatan” yang telah dikeluarkan Muhammadiyah dalam merespons ordonansi guru 1905 tidak lain adalah cerminan dari politik alokatif Muhammadiyah. Sekalipun telah memosisikan diri sebagai kelompok penekan, namun Muhammadiyah tetaplah membuka ruang dialog dengan Belanda.

Jalur negosiasi hingga hampir tidak pernah absennya menghadirkan utusan-utusan Belanda di dalam Sidang Tahunan atau Congres adalah momentum yang dimanfaatkan Muhammadiyah untuk bisa mengalokasikan nilai-nilai yang disepakati ke dalam konstitusi. Melalui forum-forum tersebut Muhammadiyah mengalokasikan nilai-nilai kebebasan dan kelonggaran yang sudah seharusnya dimiliki umat Islam, sebagai kelompok mayoritas. Dengan demikian, model ini lebih menekankan pada aspek penyadaran, sekalipun kadang ada yang dilakukan dengan cara-cara radikal namun terkendali. Proses penyadaran yang disampaikan melalui kritik-kritik secara terus-menerus itu akhirnya membuahkan hasil, di mana pada tahun 1931, guru-guru agama Islam yang berasal dari Muhammadiyah diberikan kebebasan atas kewajiban-kewajiban yang terdapat dalam Ordonansi Guru 1925.

Rujukan

- Alfian, *Politik Kaum Modernis: Perlawanan Muhammadiyah terhadap Kolonialisme Belanda*, Terj. Machnun Husein, Jakarta: al-Wasat, 2010.
- Anies, M. Junus, “Pemandangan di atas Kemadjoean Agama Islam dan Pergerakan Moehammadijah Hindia Timoer taheen 1928”, dalam Majalah *Bintang Islam*/th. ke-7/nomor 4-5/1929.
- Benda, Harry J., *Bulan Sabit dan Matahari Terbit: Islam Indonesia Pada Masa Pendudukan Jepang*, Terj. Daniel Dhakidae, Cet. Kedua, Jakarta: Pustaka Jaya, 1985.
- Darban, Ahmad Adaby, “Peranan Islam dalam Perjuangan Kemerdekaan Indonesia”, dalam *Majalah Pembaharuan*, Edisi 1, Yogyakarta: PP Muhammadiyah, 1985.
- Darban, Ahmad Adaby, *Sejarah Kauman: Menguk Identitas Kampung Muhammadiyah*, Cet. Pertama, Yogyakarta: Tarawang, 2000.
- Dhofier, Zamakhsyari, *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*, Cet. Keenam, Jakarta: LP3ES, 1994.
- Fachroddin, H., dalam “Notulen Rapat Muhammadiyah tahun 1924”, dalam *Soeara Moehammadijah*/th. ke-5/Nomor 9/1924.
- Hadikusumo, Djarnawi, *Matahari-matahari Muhammadiyah*, Jilid I, Yogyakarta: Persatuan, tt.
- Ismail, Ibnu Qoyim, *Kiai Penghulu Jawa: Peranannya di Masa Kolonial*, Jakarta: Gema Insani Press, 1997.
- Jurdi, Syarifuddin, *Muhammadiyah dalam Dinamika Politik Indonesia: 1966-2006*, Cet. Pertama, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010.
- Kartodirdjo, Sartono, *Pemberontakan Petani Banten 1888: Kondisi, Jalan Peristiwa dan Kelanjutannya*, Terj. Hasan Basari, Jakarta: YIIS bekerjasama dengan Pustaka Jaya, 1984.
- Ma’arif, Ahmad Syafi’i, *Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia*, Bandung: Mizan, 1993.

- Madjid, Nurcholish, *Bilik-bilik Pesantren: sebuah Potret Perjalanan*, Cet. Pertama, Jakarta: Paramadina, 1997.
- Mansur, A. R. S.T., *Seruan kepada Kehidupan Baru*, Padang: Perpustakaan Imam Bondjol, t.p
- Mu'arif, *Benteng Muhammadiyah: Sepenggal Riwayat dan Pemikiran Haji Fachroddin*, Cet. Pertama, Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2010.
- Nashir, Haedar, *Dinamika Politik Muhammadiyah*, Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2000.
- Nashir, Haedar, *Khittah Muhammadiyah tentang Politik*, Cet. Pertama, Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2008.
- Noer, Deliar, *Gerakan Moderen Islam di Indonesia: 1900-1942*, Jakarta: LP3ES, 1996.
- Notulen Kongres Moehammadijah ke XVII Jang Terbesar dalam *Soeara Moehammadijah/ th. ke-8/tanpa nomor/1928*.
- Pidato Anies, M. J., "Moehammadijah Seperempat Abad", dalam Hoofd Bestuur Moehammadijah, *Boeah Kongres Moehammadijah Seperempat Abad*, Djogjakarta: Hoofdcomite Kongres Moehammadijah, 1936.
- Piekaar, A.J., *Aceh dan Peperangan dengan Jepang*, Jilid I, Terj. Aboe Bakar, Banda Aceh: Pusat Dokumentasi dan Informasi Aceh, 1977.
- Pimpinan Pusat Muhammadiyah, *Anggaran Dasar dan Anggaran Rumah Tangga Muhammadiyah*, Yogyakarta: Suara Muhammadiyah, 2005.
- Rais, Amin, "High Politics" dalam Kuntowijoyo, *et.all, Intelektualisme Muhammadiyah: Menyongsong Era Baru*, Bandung: Penerbit Mizan, 1995.
- Saleh, Jahdan Ibnu Humam, *Pendidikan Muhammadiyah pada Pemukiman Santri di Yogyakarta: 1912-1942*, Yogyakarta: Majelis Pustaka PWM DIY, 1992.
- Setiawan, Farid, "Kaidah Demokrasi dalam Islam: Telaah atas Pemikiran H. Fachroddin", dalam Buletin Berkala, *Quadrum*, No. 4, Edisi Mei, Yogyakarta: Majelis Pendidikan Kader Pimpinan Pusat Muhammadiyah, 2014.
- Setiawan, Farid, "Ki Bagus Hadikusuma", dalam *Berkala Tuntunan Islam*, Edisi 11, Yogyakarta: Majelis Tabligh Pimpinan Pusat Muhammadiyah, 2013

- Setiawan, Farid, *Kebijakan Pendidikan Muhammadiyah pada Masa Kolonial Belanda: 1911-1942*, Tesis, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2013.
- Shihab, Alwi, *Membendung Arus: Respons Gerakan Muhammadiyah terhadap Penetrasi Misi Kristen di Indonesia*, Cet. Pertama, Bandung: Mizan, 1998.
- Sirozi, Muhammad, *Politik Kebijakan Pendidikan di Indonesia: Peran Tokoh-tokoh Islam dalam Penyusunan UU Nomor 2/1989*, Terj. Lillian D.T., Jakarta: INIS, 2004.
- Soeara Moehammadijah*/th. ke-4/Nomor 5 dan 6/1923.
- Soewara Moehammadijah*/ th. ke-4/Nomor 2 dan 3/1923
- Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 219 tahun 1925
- Staatsblad van Nederlansch Indie*, Nomor 550 tahun 1905
- Steenbrink, Karel A., *Pesantren, Sekolah, Madrasah: Pendidikan Islam Pada Kurun Modern*, Jakarta: LP3ES, 1986.
- Suminto, Aqib, *Politik Islam Hindia Belanda*, Cet. Ketiga, Jakarta: LP3ES, 1996.
- Syamsuddin, Din, “Muhammadiyah dan Rekayasa Politik Orde Baru: Aktualisasi Politik *Amar Ma’ruf Nahi Munkar*”, dalam Din Syamsuddin, (ed), *Muhammadiyah Kini dan Esok*, Jakarta: Pustaka Panjimas, 1990.
- Syuja’, Kiai, *Islam Berkemajuan: Kisah Perjuangan Ahmad Dahlan dan Muhammadiyah pada Masa Awal*, Cet. Pertama, Jakarta: al-Wasat, 2009.
- Verslag Moehammadijah tahoen 1921
- Verslag Moehammadijah tahoen 1922
- Verslag Moehammadijah tahoen 1923.

Kebijakan Pendidikan Islam: Hibridasi Lembaga Pendidikan Tinggi

Andi Wahyono

Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

e-mail: andiwahyono1990@yahoo.co.id

DOI: 10.14421/jpi.2014.31.115-134

Diterima: 30 Januari 2014

Direvisi: 17 Maret 2014

Disetujui: 3 Mei 2014

Abstract

This paper is going to discuss and to provide solutions for the problems of dualism policy in the Islamic higher education institution. The effort to integrate religious education and general education has not reached a satisfactory result. Several concepts have been offered, but they still leave the problems off dualism policy in the Islamic higher education institution. Therefore, I offer the concept of hybridization of higher educations. This endeavor is very urgent to be done because there is a tendency of Islamic higher education institutions and general higher education institutions to be more apart, although there are the offers of concept of science Islamization, Islam as Science, or the integration and interconnection of science.

Keywords: *Hybridication, Education Policy, Higher Education Institution.*

Abstrak

Tulisan ini hendak mempersoalkan sekaligus memberi solusi terhadap permasalahan dualisme kebijakan lembaga pendidikan tinggi islam. Upaya memadukan pendidikan agama dan pendidikan umum belum sampai pada kata memuaskan. Beberapa konsep sudah ditawarkan namun masih menyisakan persoalan berupa dualisme kebijakan lembaga pendidikan tinggi Islam. Oleh karena itu, saya menawarkan konsep tentang hibridasi lembaga pendidikan tinggi. Usaha ini sangat mendesak untuk dilakukan karena ada kecenderungan lembaga pendidikan tinggi Islam dan lembaga pendidikan tinggi umum justru semakin berjalan sendiri-sendiri, sekalipun sudah ada tawaran konsep tentang Islamisasi ilmu, Islam sebagai ilmu, ataupun integrasi dan interkoneksi keilmuan.

Kata Kunci: *Hibridasi, Kebijakan Pendidikan, Lembaga Pendidikan Tinggi.*

Pendahuluan

Islam mengalami keterpurukan yang panjang dalam bidang ilmu pengetahuan. Masa kejayaan Islam terhenti pada dinasti Abbasiyah pada abad pertengahan. Sampai saat ini, dalam bidang ilmu pengetahuan, para ilmuan dan umat Islam secara umum masih selalu mengekor kepada Barat. Hampir seluruhnya (untuk tidak mengatakan tidak ada) penemuan baru dan teori ilmu modern selalu dilahirkan dari rahim Barat. Memang dari ilmu-ilmu baru yang dilahirkan tersebut ada yang memberikan sumbangsih positif terhadap kemajuannya. Namun demikian, ada sebagian ilmu yang lahir justru menimbulkan kerusakan pada alam dan logika untuk saling menghancurkan antar sesama manusia. Hal ini terjadi karena ilmu yang lahir adalah ilmu sekuler murni yang tidak dilandasi dengan etika dan moral yang kental. Untuk itu sudah saatnya Islam mengambil alih kendali keilmuan agar tugas manusia *khalifah* benar-benar dapat diemban dengan *kaffah*. Ilmu pengetahuan dapat mengandung nilai yang membawa kebaikan untuk alam semesta dan orang yang akan menggunakan ilmu itu akan dilandasi dengan nilai-nilai Islam universal untuk menghasilkan kemanfaatan bagi seluruh makhluk di dunia ini.

Sudah ada upaya yang dilakukan umat Islam untuk bangkit dari keterpurukan dan mengambil alih ilmu pengetahuan. Salah satu upaya yang ditempuh adalah mendirikan dan mengembangkan lembaga pendidikan Islam mulai dari madrasah sampai perguruan tinggi. Namun demikian, ada ancaman serius yang dihadapi lembaga pendidikan Islam khususnya lembaga pendidikan tinggi agama Islam. Ancaman tersebut berupa kurang diminatinya fakultas-fakultas dan jurusan yang dibuka oleh lembaga pendidikan tinggi Islam berupa fakultas yang mengkaji tentang Islam normatif. Hal ini dikarenakan Islam normatif dianggap tidak dapat menyelesaikan problem dan tantangan modernisasi. Nasib yang lebih baik dialami oleh lembaga pendidikan Islam pada level pendidikan dasar, menengah, dan atas. Banyak contoh madrasah atau sekolah umum yang berlabelkan Islam sangat diminati oleh masyarakat. Bahkan pesantren yang dulunya identik sebagai tempat belajar bagi masyarakat ekonomi menengah ke bawah, kini bertransformasi menjadi pesantren modern dan menjadi tujuan utama orang tua dari kalangan menengah ke atas untuk mempercayakan pendidikan anak-anaknya.

Hal ini terjadi karena banyak madrasah, sekolah, pesantren yang menawarkan menu baru dalam “menjual” materi dan konsep pembelajaran mereka. Misalnya madrasah atau pesantren yang menawarkan penguasaan ilmu alat (bahasa Inggris-Arab). Menu ini dimanfaatkan oleh para orang tua sebagai bekal anaknya untuk melanjutkan ke pendidikan tinggi di luar negeri. Sekali lagi sebagian besar masyarakat hanya berminat kepada pendidikan dasar sampai menengah Islam

untuk mempersiapkan anaknya melanjutkan ke pendidikan tinggi umum atau bahkan sebagai batu loncatan belajar di luar negeri.

Menghadapi tantangan zaman yang semakin kompleks lembaga pendidikan Islam dituntut untuk mampu beradaptasi dengan wacana keilmuan modern dan para alumni dituntut mampu mengmalkan ilmu pengetahuannya dilandasi dengan etika dan moral yang dapat menghasilkan manfaat yang lebih luas dan bijak. Jika tantangan tersebut tidak mampu dijawab maka berakhirlah sudah kejayaan lembaga pendidikan Islam yang digadang-gadang sebagai produk unggulan umat Islam. Memang benar, dalam dasa warsa terakhir dikalangan dunia Islam muncul dan berkembang kesadaran urgensi dan rekonstruksi peradaban Islam melalui penguasaan sains dan teknologi. Tetapi, tantangan-tantangan yang dihadapi luar biasa kompleks baik secara internal maupun eksternal.¹ Oleh karena itu diperlukan pemikiran jernih dan luas serta perlu unsur kehati-hatian dalam menentukan dan memutuskan kebijakan tentang bagaimana nasib lembaga pendidikan Islam dimasa yang akan datang.

Saat ini sudah ada banyak usaha yang dilakukan dalam rangka membenahi lembaga pendidikan tinggi Islam agar mampu eksis dan *survive* di tengah tantangan zaman. Salah satu usaha yang dimaksud adalah adanya tren transformasi lembaga pendidikan tinggi Islam dalam hal ini STAIN dan IAIN menjadi Universitas Islam Negeri atau UIN. Dengan demikian, lembaga pendidikan Islam yang mulanya hanya dapat membuka fakultas agama, maka setelah menjadi UIN lembaga tersebut dapat membukan fakultas umum. Dengan demikian, akhirnya minat masyarakat akan kembali tinggi apalagi tarif biaya di UIN jauh lebih rendah dibandingkan di lembaga pendidikan umum.

Namun demikian, kebijakan transformasi atau konversi IAIN menjadi UIN nampaknya menyisakan dampak negatif yang ditinggalkan. Jika pada awalnya IAIN memiliki fakultas agama (Tarbiyah, Syariah, Dakwah, Adab, dan Ushuludin), maka konsekuensi logis yang ditimbulkan dari konversi tersebut adalah UIN harus membuka fakultas-fakultas umum. Akibat dari transformasi ini, akan muncul dua kebijakan yang akan mengatur satu tubuh UIN. Singkatnya dalam satu tubuh UIN akan berada dalam dua kendali kebijakan yaitu fakultas agama berada di bawah Kementerian agama dan fakultas umum berada di bawah Kementerian pendidikan dan kebudayaan. Sekilas permasalahan ini tidak akan menimbulkan dampak besar, namun adanya tumpang tindih kebijakan dan adanya kemungkinan kebijakan yang tidak selaras dapat menjadikan tubuh UIN menjadi “sakit” karena tak tentu arah dan memikul beban yang berat.

¹ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam :Tradisi dan Modernisasi menuju Milenium Baru* (Jakarta: LOgOS, 1999), hlm. 11-12.

Selain permasalahan tersebut, masih ada hal urgen dalam tubuh pendidikan Islam yang terkadang dikesampingkan. Selama ini, materi-materi agama Islam yang diajarkan adalah materi yang berasal dari buku paket yang diberikan oleh Kementerian agama. Kita kadang lupa bahwa pada realitasnya dalam tubuh umat Islam di Indonesia, banyak perbedaan-perbedaan pemahaman yang terjadi misalnya urusan ibadah, muamalah dan permasalahan *khilafiyah*. Perbedaan pemahaman tersebut seolah tidak dihirauhkan, salah satu contohnya adalah pada buku materi pelajaran fiqh di sekolah, madrasah bahkan sampai ke perguruan tinggi. Bacaan-bacaan doa shalat hanya dimuat bacaan dari salah satu sumber saja, padahal bacaan tersebut yang sama-sama *shahih* ada banyak macam.

Pada lingkaran akademis fenomena tersebut saya sebut sebagai dualisme kebijakan dalam pendidikan Islam. Selain permasalahan dualisme, tubuh pendidikan Islam juga terjangkit penyakit saling memusuhi dan merasa paling benar atas keyakinan agamanya yang ditimbulkan dari materi pelajaran agama yang terkesan “memaksa” kepada peserta didik dan menafikan keberagaman pemahaman yang tumbuh. Untuk itu tulisan ini hendak merespon permasalahan tersebut dengan menggagas format pendidikan Islam baru baik dalam hal kelembagaan maupun dalam hal materi pembelajaran. Dengan demikian, besar harapan saya bahwa masa depan pendidikan Islam akan lebih cerah dan nilai-nilai Islam yang universalakan mampu membawa seluruh komponen pendidikan menuju *shira>t al-mustaqim* mewujudkan ulama intelek dan intelek ulama.

Akar Dikotomi dan Dualisme Pendidikan Tinggi Islam

Sebelum jauh melangkah ke belakang menelusuri akar dikotomi dan dualisme kebijakan lembaga pendidikan Islam, ada baiknya perlu adanya persamaan persepsi awal tentang makna dikotomi dan dualisme itu sendiri. Hal ini dimaksudkan agar kita mendapatkan titik awal untuk melangkah menelusuri jalan panjang menuju akar dikotomi dan dualisme kebijakan lembaga pendidikan tinggi Islam.

Dalam konteks pendidikan, Marwan Sarijo² menyatakan bahwa istilah dualisme dan dikotomi memiliki makna yang sama yaitu pemisahan antara pendidikan umum dari pendidikan agama. Berangkat dari pemaknaan singkat tersebut maka dualisme dan dikotomi pendidikan adalah pemisahan sistem pendidikan antara pendidikan Islam dan pendidikan umum yang memisahkan kesadaran keagamaan dan ilmu pengetahuan atau ilmu umum. Maka yang dimaksud pendidikan agama adalah materi-materi yang membahas permasalahan agama dalam bingkai agama normatif dan yang dimaksud ilmu umum adalah ilmu yang berisi materi non-agama berupa ilmu dalam bingkai historis. Dualisme dan

² Marwan Saridjo, *Bunga Rampa Pendidikan Agama Islam*, (Jakarta: Amisco, 1996), hlm. 22.

dikotomi ini, bukan hanya pada tataran pemilahan tetapi masuk pada wilayah pemisahan. Dalam operasionalnya, pada madrasah dan sekolah terjadi pemisahan antara mata pelajaran umum dengan mata pelajaran agama. Dalam pendidikan tinggi Islam pemisahan terjadi pemisahan kebijakan fakultas agama dan fakultas umum.

Fenomena dikotomi ini, memicu anggapan adanya kemunduran keilmuan dalam dunia Islam. Kemunduran penguasaan ilmu pengetahuan dalam dunia Islam menurut Fazlur rahman diakibatkan adanya dikotomi ilmu, yaitu ilmu tradisional (agama) dan ilmu sekuler-modern (umum).³ Namun demikian, jika kemunduran umat Islam hanya diakibatkan karena dikotomi ilmu yang hanya sekedar membedakan atau mengklasifikasi ilmu menjadi “ilmu agama” dan “ilmu sekuler”, maka sebenarnya tidak akan menjadi masalah yang besar jika tidak berlebihan. Dalam dunia Islam probelmatika dikotomi sebenarnya bukan hal yang baru. Tetapi pada mulanya permasalahan dikotomi tersebut tidak menimbulkan banyak problem dalam sistem pendidikan islam, hingga sistem pendidikan sekuler Barat diperkenalkan ke dunia Islam melalui imperialisme.⁴

Dari sudut pandang sejarah, dikotomi ilmu telah dimulai sejak zaman pertengahan meski pada mulanya, ilmu pengetahuan dan teknologi sudah sangat berkembang dikalangan umat Islam. Zaman pertengahan tersebut adalah ketika dinasti ummayyah berkuasa. Dinasti umayyah merupakan masa tunas perkembangan intelektual Islam.⁵ Namun demikian, tradisi keilmuan mengalami kemajuan sangat pesat pada masa Abbasiyah, penerjemahan naskah-naskah kuno, penemuan ilmu-ilmu hitung dan fisika hingga pendirian Baitul hikmah yang menjadi tanda mercusuar dari peradaban Islam. Masa Abbasiyah ini dikenal sebagai masa puncak kejayaan Islam.⁶

Akan tetapi seperti yang kita ketahui bersama bahwa pada peradaban selanjutnya panggung kejayaan ilmu pengetahuan dalam dunia Islam hampir sepenuhnya runtuh. Umat Islam bahkan secara sadar memperlakukan diskriminasi terhadap “ilmu-ilmu umum” yang dinilai hanya mempelajari ilmu sekuler yang sama sekali tidak bersentuhan dengan Islam. Sedangkan “ilmu agama” yang mempelajari wilayah agama dalam bingkai normatif dipandang sebagai sebuah kajian keilmuan yang paling utama dipelajari. Dengan demikian, ilmu umum dianggap sekuler atau bahkan dianggap ilmu kafir yang haram dipelajari karena tidak akan mendekatkan

³ Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*(Chicago: The Chicago University Press, 1984), hlm. 33.

⁴ Mulyadi Kartanegara, *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekonstruksi Holistik*, (Bandung: Arasyi Mizan, 2005), hlm. 19.

⁵ Philip K. Hitti, *History of The Arab*, (London: Macmillan Press Ltd, 1974), hlm. 240.

⁶ *Ibid.*, hlm. 25.

pada Tuhan, sebaliknya ilmu tersebut dianggap akan jauh memisahkan manusia dari Tuhannya.

Dari pemahaman dikotomik tersebut, berkembanglah pemahaman bahwa ilmu-ilmu agama adalah ilmu utama dalam proses pendidikan yang terlembagakan. Dalam kerangka seperti itu maka ilmu agama khususnya *fiqh* dinobatkan sebagai mahkota ilmu.⁷ Lebih dari itu, tidak kurang dari tiga status yang diberikan pada mereka yang telah menempati posisi puncak tersebut, yaitu *faqih*, *mufi* dan *mudarris*.⁸ Dalam kenyataannya, tiga status tersebut secara eksklusif menjadi hak penuh para doktor *fiqh* (hukum). Oleh karena itu Makdisi berpendapat bahwa berdirinya Madrasah memiliki kaitan erat dengan pembentukan madzhab.⁹ Dalam posisi semacam ini, seorang ahli hukum (*fuqaha*) menempati posisi yang tertinggi dan *syekh* sebagai pengampu pengajaran ilmu-ilmu yang lain berada di bawahnya.¹⁰

Keududukan *fiqh* yang memuncak menjadikan ilmu-ilmu yang lain menjadi termarginalkan. Menurut Azzumardi Azra, ada tiga hal yang melingkupinya; (1) berkaitan dengan pandangan ketinggian syari'ah diatas ilmu-ilmu yang lain; (2) secara intitusi kelembagaan pendidikan Islam dikuasai oleh mereka yang ahli dalam bidang agama; dan (3) Hampir seluruh madrasah didirikan dan dipertahankan dengan dana wakaf dari dermawan kaya atau penguasa politik Muslim.¹¹ Dengan demikian, dapat dikatakan dalam tubuh pendidikan Islam mulai muncul dikotomi dan dualisme yang terang terjadi di lembaga pendidikan Islam.

Dampaknya, jurang pemisah antara makna integral keilmuan dan keislaman menjadi semakin lebar. Hal ini berdampak muatan ilmu pengetahuan umum terlalu jauh dari nilai agama dan ilmu agama sama sekali tidak menjamah keilmuan umum. Hal ini didasarkan pada perlengkapan keilmuan yang terlalu minim untuk mampu bergumul dengan realitas yang mencekam.¹² Melihat realitas keterpurukan dan ketertinggalan tersebut, dalam dunia Islam kontemporer muncul para pemikir yang gelisah dan melorkan gagasan-gagasan dalam rangka mengejar ketertinggalan pendidikan Islam. Tokoh-tokoh seperti Fazlur Rahman, Seyyed Hossein Nasr, Ismail Raji` al-Faruqi dan Syekh Muhammad Naquib al-Attas adalah sedikit contoh dari para tokoh kontemporer dan masih banyak yang lainnya bersama-sama merumuskan pembaharuan dalam bidang pendidikan Islam.

⁷ George Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: With Special Reference to Scholasticism*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), hlm. 79.

⁸ George Makdisi, *Religion, Law and Learning*, (Great Britain: Voriorum, 1991), hlm. 176.

⁹ Albert Hourani, *A History of Arab Peoples*, (New York: Warner Books, 1992), hlm. 163.

¹⁰ George Makdisi, *The Rise of Humanism...*, hlm. 153.

¹¹ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam...*, hlm. x-xi.

¹² A. Syafi'i Ma'arif, *Peta Bumi Intelektual Islam di Indonesia*, (Bandung: Mizan, 1993), hlm. 150.

Paradigma Integrasi Islam, Sains, dan Ilmu Pengetahuan

Setelah jauh melangkah menelusuri akar dikotomi dan dualisme pendidikan Islam, kesimpulan awal yang dapat kita ambil adalah faktor kemunduran umat Islam saat ini adalah adanya dikotomi dan dualisme pendidikan Islam. Untuk itu para pemikir Islam mencoba membuat formulasi dan konsep baru dalam rangka meretas dikotomi dan dualisme tersebut. Pada bagian ini akan dibahas mengenai gagasan paradigma yang dibangun oleh pemikir-pemikir Islam kontemporer dalam usahanya menggagas sebuah bangunan keilmuan yang memadukan unsur-unsur agama dan ilmu. Dengan keterbatasan yang penulis miliki dan tidak bermaksud mengenyampingkan pemikir yang lain, paling tidak ada tiga tokoh yang akan dibahas dalam tulisan ini, yaitu: Muhammad Naquib, Kuntowijoyo, dan M. Amin Abdullah.

a. Islamisasi Ilmu Pengetahuan (Sayed Naquib al-Attas)

Sayed Naquib Al-Attas seorang pemikir dalam dunia Islam yang kemudian menyadari bahwa ilmu pengetahuan modern ternyata syarat dengan nilai barat. Untuk mencapai kebenaran, ilmu tersebut sangat mengedepankan akal rasional, dampaknya nilai-nilai dan pesan keagamaan menjadi terabaikan. Bagi al-attas keilmuan barat dibangun atas keraguan, kebingungan, skeptisisme dan tidak dibangun atas wahyu dan kepercayaan agama, sehingga menjadi sekuler dan tidak mengindahkan nilai-nilai etika.¹³ Berdasarkan fenomena tersebut maka yang harus dilakukan oleh para ilmuwan muslim adalah dengan Islamisasi ilmu pengetahuan. Bagi al-Attas, Islamisasi merupakan “pembebasan manusia mulai dari magis, mitos, animisme, dan tradisi kebudayaan kebangsaan dan kemudian dari penguasaan sekuler atas akal dan bahasa.¹⁴ Bagi al-Attas, aplikasi Islamisasi ilmu pengetahuan diwujudkan dengan mengubah konsep-konsep Islam yang terdiri dari (1) manusia; (2) *di>n*; (3) *ilm* dan *ma’rifah*; (4) hikmah; (5) ‘*adl*’; (6) amal-‘*adab*’; (7) konsep universitas.¹⁵ Al-attas menginginkan aplikasi islamisasi ilmu pengetahuan merupakan usaha mengislamkan konsep-konsep keilmuan Barat kepada konsep *tauhi>d*, *syari>’ah*, *si>rah*, dan *ta>rikh* sehingga hasilnya adalah sains Islam, psikologi Islam, sosiologi Islam, ekonomi Islam yang lebih substantif, karena konsep-konsep dasarnya berdasarkan Islam.¹⁶

¹³ Iwan Setiawan dalam Amin Abdullah dkk, *Islamic Studies dalam paradigma Integratif-Interkonektif*, (Yogyakarta, :SUKA Press, 2007) hlm. 46.

¹⁴ Rosnani Hasim, “Gagasan Islamisasi Ilmu Pengetahuan Kontemporer: Sejarah, Perkembangan Dan Arah Tujuan”, *Islamika*, tahun 1 No 6, Juli-September 2005, hlm. 34.

¹⁵ *Ibid.*, hlm. 35.

¹⁶ Iwan Setiawan dalam Amin Abdullah dkk, *Islamic Studies...*, hlm.47.

Dari paparan di atas, dapat diambil kesimpulan bahwa langkah yang diambil al-Attas dalam rangka Islamisasi ilmu pengetahuan adalah dengan berangkat dari konteks dimana sebuah ilmu itu lahir dan ada kemudian diangkat kedalam teks wahyu. Dengan pandangan yang semacam ini, nampaknya akan menimbulkan dilema yang terjadi yaitu terlihat kemungkinan dimensi Islam akan sangat meluas. Konsekuensi konsep ini adalah Islam tidak hanya terbatas pada teks suci dan teologis, namun bisa meluas pada wilayah yang dianggap duniawi.

b. Pengilmuan Islam (Kuntowijoyo)

Kuntowijoyo melakukan kritik terhadap paradigma Islamisasi ilmu pengetahuan berangkat dari ketidak sepakatannya dengan penggunaan istilah Islamisasi ilmu pengetahuan untuk melakukan "syahadat" terhadap ilmu-ilmu sekuler. Menurutnya bahwa dalam rangka Islamisasi pengetahuan, umat Islam harus meninggalkan makna lama yaitu Islamisasi pengetahuan menuju paradigma baru yaitu pengilmuan Islam.¹⁷ Paradigma tersebut dirasa lebih tepat karena jika masih menggunakan paradigma Islamisasi ilmu pengetahuan, maka yang terjadi adalah adanya realitas historis yang ditarik dan "dipaskan" pada teks wahyu. Hal tersebut memang dapat menimbulkan konflik karena Dengan kebenaran wahyu yang abadi akan terancam oleh benturan-benturan perdebatan dan falsifikasi antar ilmu pengetahuan dan teori. Berangkat dari kemungkinan buruk tersebut, Kuntowijoyo menggunakan konsep pengilmuan Islam yang berangkat dari teks ke konteks, maka konsep ini dipandang lebih tepat dan tidak rekasioner terhadap upaya penyatuan Islam dan ilmu pengetahuan.

Adapun metodologi yang ditawarkan Kuntowijoyo dalam konsep pengilmuan Islam ada dua. Pertama integralisasi yaitu pengintegrasian kekayaan keilmuan manusia dengan wahyu (petunjuk Allah dalam Al-Qur'an beserta pelaksanaannya dalam sunah Nabi). Kedua objektifikasi yaitu menjadikan pengilmuan Islam sebagai rahmat untuk semua orang.¹⁸ Menurut Kunto ada perbedaan paradigmatis antara ilmu-ilmu sekuler dengan ilmu-ilmu integralistik. Hal ini didasarkan pada apa yang dimaksud Thomas Khun dalam *The Structure of Scientific Revolution*, bahwa ilmu-ilmu sekuler sebagai *normal sciences* dan ilmu-ilmu integralistik adalah suatu revolusi.¹⁹

¹⁷ Kuntowijoyo, *Islam sebagai Ilmu: Epistemologi, Metodologi dan Etika*, (Yogyakarta: Teraju, 2004), hlm. 48.

¹⁸ *Ibid.*, hlm. 49.

¹⁹ *Ibid.*, hlm. 49.

Pengilmuan Islam juga tidak bebas dari dilema yang harus dihadapi dilema tersebut adalah seperti yang ditawarkan oleh Kuntowijaya, kita akan melihat Islam sebagai entitas yang aktif, namun dengan ini ilmu pengetahuan dikhawatirkan hanya akan terpasung pada dimensi yang bisa dicakup oleh Islam. Dalam Al Quran, berbagai panduan hidup telah tertuliskan, namun kitab suci ini bukanlah sumber sumber teknis yang menyediakan solusi detail atas segala permasalahan yang dihadapi manusia. Dalam berbagai masalah seperti kebutuhan sumber daya alternatif, menipisnya lapisan ozon, sampai kebutuhan imunitas akan berbagai varian virus baru tidak dituliskan secara detail di kitab suci. Dari berbagai hal tersebut, terlihat bahwa memposisikan Islam sebagai Ilmu juga menuai dilema karena Islam sendiri tidak menyediakan solusi teknis atas segala permasalahan kehidupan.

c. **Integrasi-Interkoneksi Keilmuan (M. Amin Abdullah)**

Integrasi secara bahasa diartikan sebagai “berlawanan dengan pemisahan”, yaitu usaha memadukan ilmu umum dan ilmu agama.²⁰ Secara lebih mendalam Armahedi Mazhar melihat inti dari integrasi adalah meletakkan hirarki keilmuan dalam suatu hirarki yang lebih besar dengan memasukan alam akherat dan ciptaan Tuhan itu sendiri sebagai penunjang jenjang materi.²¹ Perbedaan yang mendasar antara Islamisasi ilmu pengetahuan, dan integrasi adalah dalam hal pelumatan keilmuan umum dan agama.²² Dalam Islamisasi ilmu, keilmuan Islam akan memilih ilmu-ilmu yang dianggap Islami dan ilmu yang bukan Islami dengan menghilangkan ilmu-ilmu yang bukan Islami atau tidak cocok dengan Islam.²³ sedangkan integrasi dalam hal ini berkaitan dengan usaha memadukan keilmuan umum dan Islam tanpa harus menghilangkan keunikan-keunikan antara dua keilmuan tersebut.²⁴

Namun demikian, dalam pandangan Amin Abdullah, integrasi mengalami kesulitan, yaitu kesulitan memadukan studi Islam dan umum yang kadang tidak saling akur karena keduanya ingin saling mengalahkan untuk itu perlu adanya gagasan interkoneksi yang lebih arif dan bijaksana.²⁵ Adapun yang dimaksud interkoneksi menurut Amin Abdullah adalah usaha memahami kompleksitas fenomena kehidupan yang dihadapi dan dijalani manusia, sehingga setiap bangunan keilmuan apapun, baik keilmuan agama (Islam,

²⁰ Ayzumardi Azra, “Reintegrasi ilmu-ilmu dalam Islam”, Zainal Abidin Bagir, (ed) *Integrasi Ilmu dan Agama: Interpretasi dan Aksi*, (Bandung: Mizan, 2005), hlm. 19.

²¹ Armahedi Mahzar, *Revolusi Integralisme Islam*, (Bandung Mizan, 2004), hlm. xxxvii

²² Iwan Setiawan dalam, Amin Abdullah, *Islamic Studies...*, hlm. 50.

²³ *Ibid.*, hlm. 50.

²⁴ *Ibid.*, hlm. 50.

²⁵ *Ibid.*, hlm. 52.

Kristen, Budha, dll) keilmuan sosial, humaniora, maupun kealaman tidak dapat berdiri sendiri maka dibutuhkan kerjasama, saling tegur sapa, saling membutuhkan, saling koreksi, dan saling berhubungan antara disiplin keilmuan.²⁶

Pendekatan integratif-interkonektif adalah pendekatan yang berusaha saling menghargai; keilmuan umum dan agama sadar akan keterbatasan masing-masing dalam memecahkan persoalan manusia, hal ini akan melahirkan sebuah kerja sama setidaknya saling memahami pendekatan (*approach*) dan metode berfikir (*process and procedure*) antara kedua keilmuan tersebut.²⁷

Setelah dipaparkan ketiga paradigma usaha mendamaikan Islam dan ilmu pengetahuan, sekali lagi saya memberikan apresiasi yang besar atas karya akademik tersebut. Namun demikian, sayangnya usaha mendamaikan ilmu tersebut tidak disertai dengan usaha mendamaikan lembaga pendidikan. Usaha yang dilakukan masih sebatas pada usaha mendamaikan pada wilayah materi Islam dan ilmu pengetahuan sehingga permasalahan dikotomi dan dualisme lembaga pendidikan Islam masih belum dapat diatasi secara keseluruhan.

Kebijakan yang Menceraikan Lembaga Pendidikan Islam

Selanjutnya, jalan panjang dualisme dan dikotomi pendidikan juga merambah dan sampai di Indonesia. Permasalahan dikotomi dan dualisme pendidikan di Indonesia tidak bisa dilepaskan dilepaskan dari potret sejarah masa lalu (masa penjajahan). Karel Steenbrink menjelaskan secara kritis bahwa pemerintah belanda ingin membangun sistem pendidikan yang berdasarkan sistem pribumi murni dan disesuaikan dengan masyarakat desa, yang dikaitkan dengan pendidikan Islam yang sudah ada sebelumnya.²⁸ Apa yang disebutkan oleh Stennbrink meupakan gagasan Gubernur Jenderal Van Der Capellen. Menurut Brugmans usaha yang dilakukan oleh Van Der Capellen adalah usaha untuk mewujudkan kebijakan politik Belanda, yaitu: harus menghormati unsur pribumi dalam masyarakat dan keengganannya menolak kebudayaan asli dalam hubungannya kebudayaan asing yang bercorak barat.²⁹ Namun demikian, karena berbagai alasan teknis, kebijakan tersebut akhirnya tidak dilaksanakan.

²⁶ Amin Abdullah, *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), hlm. vii-viii

²⁷ Amin Abdullah, "Desain Pengembangan Akademik IAIN menuju UIN Sunan Kalijaga: dari penekatan Dikotomis-Atomistis ke arah integratif-interdisiplinari" dalam Zainal Abidin Bagir, *Integrasi Ilmu dan Agama...*, hlm. 242

²⁸ Karel A. Steenbrink, *Pesantren Madrasah Sekolah* (Jakarta: LP3ES, 1986), hlm. 2-3.

²⁹ *Ibid.*, hlm. 3.

Salah satu alasannya adalah inspektur pendidikan Pribumi yang pertama, yaitu J.A. van der Chijs, pada tahun 1865 menolak menyesuaikan pendidikan Islam yang ada. Bahkan, sekolah-sekolah Zending (bercorak kolonial) yang ada pada saat itu di usulkan agar materi-materi pendidikan agama yang ada dikurangi, sedang mata pelajaran umum ditingkatkan. Sekolah Zending ini pada akhirnya masuk kedalam sistem pendidikan umum Gubernurnemen. Secara teknis, memasukkan sekolah tersebut kedalam sistem sekolah umum lebih mudah dari pada memasukkan psantren kedalam sistem pendidikan umum. Hal itu, antara lain disebabkan para murid sekolah tersebut sudah terbiasa dengan tulisan latin.³⁰

Pada tahun 1888 menteri kolonial menolak memberikan subsidi kepada sekolah-sekolah islam, dengan alasan Gubernur Jendral tidak mau mengorbankan keuangan negara untuk sekolah-sekolah tersebut. Karena, hal tersebut dinilai akan membahayakan kewibawaan pemerintah kolonial. Berdasarkan hal tersebut, maka didirikanlah sekolah-sekolah desa, sebuah lembaga pendidikan sederhana yang membuka jalan pada terwujudnya pendidikan umum. Dan pada saat yang bersamaan, usul untuk menggabungkan pendidikan Islam di tolak.³¹

Pada akhirnya, sekolah Islam sejak saat itu mengambil jalannya sendiri, lepas dari gubernemen, tetap berpegang tradisi sendiri, tetapi juga terbuka untuk perubahan dalam tradisi tersebut. Apa yang dilakukan oleh pemerintah kolonial, setidaknya dapat dipahami sebagai sebuah strategi dalam rangka menyingkirkan gerakan Islam. Bisa jadi, dengan adanya politik ini Belanda bisa lebih aman dari ancaman perlawanan atau setidaknya dari munculnya sikap kritis dikalangan umat Islam pribumi yang diakibatkan adanya lembaga pendidikan Islam. Ide brilian pemerintah kolonial dalam menekan pendidikan Islam di Indonesia berdampak hingga saat ini. Bangsa indonesia mewarisi dualisme dalam bidang pendidikan, yang satu bernaung pada bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud) dan yang lain bernaung di Kementerian agama (Kemenag).

Implementasi dualisme lambaga pendidikan Islam pada akhirnya tidak hanya berhenti di ranah madrasah. Dampak dualisme lembaga dalam tubuh madrasah tidak begitu terasa paling tidak dalam wilayah sistem manajemennya karena kebijakan manajemen masih dalam satu atap di bawah kendalai Kementrian Agama. Untuk itu dalam tulisan ini akan difokuskan pada pembahasan mengenai dualisme kebijakan yang terjadi di pada pendidikan tinggi Islam khususnya yang terjadi di UIN. Hal ini dikarenakan UIN mempunyai fakultas agama dan umum, dimana keduanya berada pada kebijakan yang berbeda yaitu fakultas agama di bawah Kementerian Agama dan fakultas umum di bawah Kementerian pendidikan

³⁰ *Ibid.*, hlm. 5.

³¹ *Ibid.*, hlm. 7.

dan kebudayaan. Fenomena tersebut berakibat pada gerahnya kaum intelektual Islam melihat adanya dualisme lembaga pendidikan Islam ini sehingga muncul gagasan-gagasan pembaharuan yang disampaikan oleh para intelektual Islam seperti Naquib al-Attas, Kuntowijoyo, Amin Abdullah dan yang lainnya.

Ada kebijakan penting yang menjadi cikal bakal “perceraian” dan terbentuknya polarisasi lembaga pendidikan di Indonesia. Tepatnya pada tahun 1950 ketika presiden Soekarno menetapkan berdirinya Universitas Gadjah Mada (UGM) bagi golongan nasionalis, dan dalam waktu yang bersamaan menetapkan perguruan tinggi Islam negeri Yogyakarta bagi umat Islam. Implikasi negatif yang muncul dari adanya polarisasi lembaga pendidikan tersebut adalah tidak berimbangannya wacana keilmuan yang dikembangkan. UGM melakukan kajian ilmu umum secara total tanpa disertakan dengan nilai-nilai etika dan moral keagamaan, begitu juga kepada perguruan tinggi Islam negeri Yogyakarta yang hanya mengkaji ilmu agama dan kering dari kajian ilmu umum. Dikotomi dan dualisme terus bertahan dan bahkan melebar, sekolah atau perguruan tinggi umum menjadi binaan Diknas (sekarang: Kemdikbud).³²

Masalah selanjutnya adalah adanya ketimpangan antara lembaga pendidikan Islam dan lembaga pendidikan umum. Ketimpangan tersebut diantaranya meliputi anggaran, serta pengakuan eksistensi lembaga pendidikan. Anggaran dari pemerintah yang diberikan kepada lembaga pendidikan Islam terlampau minim dan tidak sebanding dengan yang diberikan kepada pendidikan umum. Hal ini tercermin dari sistem penganggaran untuk lembaga pendidikan Islam yang hanya diambil dari sektor agama yang menyatu dengan masjid, pesantren, majelis taklim, dan haji, bukan sektor pendidikan.³³ Dengan demikian, sudah menjadi kepastian bahwa pengembangan lembaga pendidikan Islam menjadi sangat terhambat dan tertinggal jauh dari lembaga pendidikan umum. Puncaknya ketika keberadaan dan lulusan madrasah termasuk PTAIN/IAIN tidak dianggap sederajat dengan lembaga pendidikan umum. Hal ini dikarenakan adanya anggapan bahwa lembaga pendidikan Islam dinilai lebih menekankan dakwah dan urusan ukhrawi daripada akademis dan keilmuan yang menjawab tantangan zaman.

Melihat masalah yang dihadapi lembaga pendidikan Islam, para elit umat Islam saat itu tak tinggal diam terlalu lama. Banyak upaya yang ditempuh dalam rangka mensejajarkan lembaga pendidikan Islam dengan pendidikan umum. Hal ini dapat kita lihat dari semangat keilmuan di lingkungan IAIN yang terus tumbuh dan berkembang. Untuk menampik anggapan bahwa IAIN hanya berkatut kepada

³² Marwan Sarijo, *Bunga Rampai...*, hlm. 25.

³³ Achmadi, *Ideologi Pendidikan Islam: Paradigma humanis Teosentris*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008), hlm. 175.

ikhwal ukhrawi, metodologi ilmu-ilmu sosial dalam kajian-kajian agama mulai diperkenalkan. Selanjutnya muncul juga wacana pengembangan IAIN menjadi UIN dengan harapan mampu mengembangkan lembaga pendidikan Islam dengan lebih maju, terkait kelembagaan juga banyak wacana yang berkembang. Sampai pada wacana penempatan IAIN dalam satu atap pendidikan yakni di bawah naungan Departemen Pendidikan Nasional (sekarang: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan).³⁴

Konversi IAIN-UIN (Sebuah Kritik)

Memang benar, ada catatan penting yang termaktub dalam surat Mendiknas yang ditujukan kepada menteri Agama, tanggal 23 Januari 2004 yaitu: “Meskipun IAIN Sunan Kalijaga dan STAIN Malang berubah menjadi UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta dan UIN Malang, namun tugas pokoknya tetap sebagai instansi pendidikan tinggi bidang agama Islam, sedangkan penyelenggaraan program non-agama Islam (umum) merupakan tugas tambahan”.³⁵ Namun demikian, catatan ini pada realitasnya sulit untuk diimplementasikan. Sekali lagi tuntutan pasar yang memaksa UIN akan berlomba membuka fakultas umum dan pada akhirnya fakultas tersebut akan menggeser fakultas agama seperti yang terjadi di UII dan Universitas Muhammadiyah di seluruh Indonesia. Berkenaan dengan hal tersebut, perlu saya sampaikan ada empat pertimbangan yang disampaikan oleh Ahmadi untuk kita perhatikan bersama, pertimbangan tersebut adalah sebagai berikut:

Pertama, berdasarkan pengalaman sejarah, dalam pengembangan pendidikan syahwat politik umat Islam sangat dominan. Kecenderungan politis yang dipayungi dengan landasan teologis, Nampak ketika umat Islam beramai-ramai mendirikan perguruan tinggi tanpa studi kelayakan akademis. Sekarang di seluruh Indonesia terdapat 14 IAIN, 33 STAIN, dan ratusan PTAIS (khusus Jawa Tengah ada 25 PTAIS). Ketika animo mahasiswa semakin kurang mereka kebingungan, akhirnya berusaha membuka program pendidikan umum yang diperkirakan laku jual. Ketika lulusannya ditolak untuk mendaftarkan calon pegawai negeri, semakin bingung lagi karena dibayangi kematian pelan-pelan. Oleh karena itu, dalam konteks UIN syahwat politik mesti ditinggalkan dan pertimbangan akademis harus benar-benar dipegang teguh. Kalau hal ini tidak dilakukan hamper bisa dipastikan di kemudian hari nasibnya akan sama dengan PTAI.

Kedua, perlu dipertimbangkan konsekuensi penggunaan predikat Universitas Islam Negeri, yakni karakteristik apa yang dapat ditawarkan. Misalnya landasan epistemologinya yang secara eksplisit berbeda dengan perguruan tinggi lain,

³⁴ *Ibid.*, hlm. 176-177.

³⁵ Dokumen Surat Menteri Pendidikan Nasional, dalam M. Amin Abdullah, dkk, *Islamic Studies dalam Paradigma Integrasi-Interkoneksi*, (Yogyakarta: Suka Press, 2007), hlm. 6.

wawasan keislaman yang relatif lebih luas, dan komitmen terhadap Islam lebih tinggi dibandingkan dengan perguruan tinggi lain.

Ketiga, Keberadaan UIN sekarang masih menunjukkan dualisme kelembagaan. Misalnya berdasarkan Kepres No. 50 tahun 2004 tentang perubahan IAIN Sunan Kalijaga menjadi UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, pasal 2 ayat (2) bahwa UIN Sunan Kalijaga secara teknis akademis bidang ilmu umum dibina oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud) dan secara teknis fungsional dibina oleh Kementerian Agama. Dualisme kelembagaan ini sudah semestinya dihilangkan, serahkan saja sepenuhnya ke Kemdikbud agar prinsip efisiensi dan fungsional dapat dijalankan karena secara fungsional yang tepat mengurus pendidikan adalah Kemdikbud. Beban politis ideologis sudah selayaknya dihilangkan, artinya tidak perlu khawatir nilai dan pesan-pesan agama Islam terdistorsi karena sudah ada undang-undang pendidikan nasional yang menjamin tumbuh kembangnya nilai-nilai agama dalam pendidikan formal.

Keempat, dengan diserahkannya UIN ke Kemdikbud mestinya memberi peluang yang sama kepada universitas-universitas lain yang akan membuka fakultas agama (Islam) untuk ikut memperdalam dan mengembangkan ilmu pengetahuan agama Islam secara akademis. Hal ini jangan dianggap rival, tetapi justru memperluas medan *musābaqah fi al-khairat* dalam keilmuan.³⁶

Adanya konversi IAIN ke UIN menimbulkan banyak problem yang tersisa, diantaranya adalah bekrnanan dengan efektifitas menejerial lembaga pendidikan. Manajemen modern mengenalkan prinsip efektivitas, efisiensi, dan fungsional sebagai kunci keberhasilan manajemen. Adanya dualisme kebijakan dalam tubuh UIN jelas tidak menjalankan prinsip manajemen tersebut efektifitas kelembagaan menjadi sangat terhambat kerana harus keluar masuk melui dua pintu yang berbeda bahkan saling berhadapan. Bahkan nama baik kelembagaan Kementerian Agama perlu dipertanyakan kembali didalam manajemen dan pengelolaan pendidikan.³⁷

Ranah pengelolaan pendidikan yang selama ini oleh Kementerian Agama sudah sedemikian luas, tidak hanya pendidikan agama tetapi mencakup hampir semua bidang ilmu pengetahuan, sehingga keberatan beban. Jika ini diteruskan justru tidak dapat diharapkan Kementerian Agama mempunyai kualitas yang mampuni terhadap pendidikan Islam. Pendidikan agama Islam diselenggarakan disemua jenjang sekolah umum, sekolah Islam, dan madrasah ketiganya bersama dengan pesantren merupakan jenis-jenis yang disebut sebagai pendidikan Islam.³⁸

³⁶ *Ibid.*, hlm. 185-187.

³⁷ Ahmadi, *Ideologi*, hlm. 186.

³⁸ Abdul Munir Mulkhan, *Nalar Spritual Pendidikan, Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*. (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002), hlm. 365.

Selain itu, lembaga pendidikan tinggi Islam berupa UIN yang berada sebagian di bawah Kementerian Agama juga dapat dipandang mengalami kelebihan muatan. Untuk itu perlu adanya pemikiran ulang untuk menjawab permasalahan dualisme lembaga pendidikan tinggi Islam berupa hibridasi lembaga pendidikan tinggi.

Hibridasi Lembaga Pendidikan Tinggi

Seperti yang telah disampaikan pada pembahasan sebelumnya bahwa akar keterpurukan penguasaan ilmu pengetahuan Islam adalah karena adanya dikotomi dan dualisme lembaga pendidikan Islam. Dalam konteks pendidikan di Indonesia polarisasi lembaga pendidikan ini juga dimulai dari catatan yang panjang yaitu pada masa pemerintahan kolonial. Untuk menjawab permasalahan tersebut telah ada upaya yang dilakukan misalnya dengan transformasi IAIN ke UIN. Namun pertanyaan selanjutnya adalah haruskah permasalahan tersebut diselesaikan dengan konversi IAIN ke UIN? Pertanyaan besar tersebut yang selalau menjadi perdebatan panjang untuk menyelesaikan dikotomi dan dualisme lembaga pendidikan Islam. Namun demikian, tentu pendapat tersebut belum menjadi konsensus bersama, ada yang menganggap ketika umat Islam sudah mengatakan perlu ada Islamisasi ilmu atau integrasi ilmu, maka kita sudah menyepakati adanya dikotomi Islam dan ilmu. Padahal jika kita berangkat dari keyakinan bahwa seluruh ilmu berasal dari Tuhan maka sejatinya tidak ada pemisahan antara ilmu agama dan ilmu umum.

Untuk menjawab pertanyaan di atas, tentu ada banyak pandangan dan pendapat yang saling mendukung atau bahkan saling bertentangan. Tulisan ini hendak memberikan pandangan yang mungkin dianggap bersebarangan, bukan bermaksud untuk melakukan perlawanan secara terbuka, namun dalam rangka sumbangsih pemikiran untuk menjadikan segalanya menjadi lebih baik. Salah satu pandangan yang menarik adalah apa yang disampaikan Ahmadi yang dikutip Rosihan bahwa dalam rangka menanamkan nilai-nilai agama pada ilmu moderen tidak selamanya dan harus menggunakan jalur pemisahan lembaga pendidikan agama dan umum.

Ahmadi membuat perbandingan di negeri Belanda dalam penelitiannya tahun 1993-1994 tentang studi agama di Belanda, bahwa negara yang menganut paham sekuler, masalah pendidikan agama di Perguruan Tinggi yang bermuatan pesan-pesan spiritualitas dijembatani dengan peraturan perundang-undangan yang disebut dengan *Duplet Ordo* dengan produk pendeta-pendeta Kristen yang mempunyai komitmen kuat dengan agamanya.³⁹ Artinya nilai-nilai dan pesan agama ditanamkan pada setiap perguruan tinggi dengan komposisi yang besar dan

³⁹ Ahmadi, dalam Rozihan, *Merombak Pendidikan Islam*, (Koran Suara Merdeka, 7 Januari 2005), hlm. 18.

menjadikannya sebagai dasar yang kuat bagi seluruh ilmu umum. Jika Belanda sebuah negara yang sekuler juga mampu melaksanakan Pendidikan Agama di perguruan tinggi dengan pendekatan religius, maka Indonesia dengan negara baragama sudah pasti jauh lebih mampu melaksanakannya.

Seperti yang telah disebutkan, memang ada banyak gagasan bermunculan tentang langkah-langkah yang harus ditempuh dalam upaya menjadikan nilai Islam sebagai pondasi ilmu pengetahuan. Hal ini menjadi penting akrena ketika ilmu pengetahuan tidak dilandasi dengan nilai agama yang mantap, maka ilmu itu akan digunakan kepada hal yang jauh dari nilai etika dan moral. Iman yang tidak disertai ilmu, mudah ditipu, demikian sebaliknya ilmu tanpa iman, menjadi penipu.⁴⁰

Dalam bagian ini, penulis akan mencoba memberikan gagasan mendasar tentang upaya yang harus dilakukan agar pesan-pesan agama masuk ke dalam seluruh ilmu umum yang ada. Berdasarkan pada permasalahan tentang tidak efektifnya pola-pola integrasi dan islamisasi yang dilakukan, maka penulis menawarkan gagasan yang mungkin cukup kontroversial yaitu dengan meleburkan lembaga pendidikan Islam dengan lembaga pendidikan umum. Ikhtiar ini terangkum dalam konsep yang saya namakan hibridasi lembaga pendidikan tinggi. Ada beberapa alasan yang menjadi dasar gagasan tersebut.

Pertama, lembaga pendidikan tinggi Islam yang selama ini digadang-gadang menjadi lembaga pendidikan Islam yang mampu mengentarkan para mahasiswanya menjadi ulama yang intelek dan intelek yang ulama nampaknya telah gagal mengemban amanah tersebut. Indikator sederhananya adalah belum banyak sarjana dari lembaga pendidikan tinggi Islam yang membuka fakultas umum belum mampu bersaing secara terbuka dalam bidang penguasaan ilmu pengetahuan. Walaupun memang alasannya adalah waktu yang masih singkat tapi nampaknya tanda-tanda adanya perbedaan yang signifikan belum nampak. Ini menandakan bahwa mitos lembaga pendidikan tinggi Islam hanya bertumpu pada penguatan materi agama masih berlaku.

Kedua, secara keseluruhan lembaga pendidikan tinggi Islam baik negeri maupun swasta belum menjadi pilihan pertama para orang tua untuk mempercayakan pendidikan anak-anaknya, gedung dan fasilitas pengembangan ilmu pengetahuan yang kurang lengkap, dosen dengan kompetensi akademiknya minim, serta hal-hal lain yang berakibat pada lembaga pendidikan tinggi Islam hanya akan menjadi pilihan selanjutnya ketika tidak diterima di lembaga pendidikan tinggi umum. Dengan demikian, input yang ada pada lembaga pendidikan tinggi Islam jelas berada pada level bawah dari lembaga pendidikan tinggi umum.

⁴⁰ Rozihan, *Merombak Pendidikan Islam*, (Koran Suara Merdeka, 7 Januari 2005), hlm. 18

Ketiga, materi agama yang diajarkan pada fakultas-fakultas agama dan materi agama yang diajarkan pada fakultas umum sangat rentan dengan kepentingan politis suatu golongan saja. Misalnya dalam materi pelajaran *fiqh*, doa-doa bacaan shalat dan tata cara shalat dan ibadah yang lain cenderung hanya memberikan contoh bacaan ataupun gerakan-gerakan dari satu sumber saja. Padahal seperti yang kita ketahui bersama, bahwa bacaan dan gerakan tersebut sebenarnya tidak hanya dari satu sumber saja yang sama-sama *shahfi>h*. Dengan demikian, materi agama yang ditawarkan tidak mampu menampung seluruh golongan agama dengan keyakinan ibadahnya masing-masing.

Berdasar beberapa alasan di atas, maka penulis menyarankan beberapa gagasan yang walaupun akan memakan waktu yang sangat lama, namun harapannya hasilnya dapat dirasakan dan apa yang menjadi keinginan bersama bahwa nilai-nilai agama dapat tumbuh dan bersama ilmu umum dapat terwujud. Beberapa tawaran konsep tersebut adalah sebagai berikut:

Pertama, melakukan hibridasi atau penggabungan lembaga pendidikan tinggi Islam dan lembaga pendidikan umum dalam sebuah format baru. Dengan demikian, paling tidak secara manajemen dan kebijakan menjadi lebih efektif dan efisien karena hanya berada pada satu atap dan satu kendalai.

Kedua, melakukan penggabungan materi agama dan materi ilmu pengetahuan umum menjadi satu materi ilmu pengetahuan umum. Penggabungan ini dengan maksud merubah materi-materi yang berangkat dari logika yang kahir dari keilmuan sekuler murni dengan materi yang diltadaskan pada nilai-nilai agama universal. Hal ini dilakukan karena ilmu tidak bebas nilai dan nilai.

Ketiga, memberikan pemahaman dan peningkatan kualitas dosen mata kuliah umum tentang nilai-nilai agama pada mata kuliah yang mereka ampu. Mata kuliah umum yang dimaksud meliputi seluruh mata kuliah ilmu yaitu sains, sosial, dan humaniora. Dengan demikian, para dosen mata kuliah umum mampu menerapkan dan menyampaikan materi yang bermuatan nilai Islam

Kempat, pemerintah menyusun kurikulum dan materi kuliah umum yang berisi muatan yang nilai-nilai agama universal pada seluruh mata kuliah ilmu pengetahuan umum. Dengan catatan nilai-nilai tersebut adalah nilai-nilai Islam universal yang bisa disepakati bersama oleh seluruh umat Islam. artinya bukan pada wilayah materi ibadah, muamalah dan setrusnya yang memungkinkan terjadinya perbedaan. Karena wilayah ibadah adalah wilayah privat hamba dan Tuhannya.

Jika tiga usulan tersebut dapat dipraktekan walaupun disadari memerlukan waktu yang panjang, namun penulis yakin bahwa nilai-nilai agama akan masuk

dan menjadi pondasi bagi seluruh ilmu umum yang ada. Selain itu, konsep ini juga diharapkan akan menghasilkan alumni yang mempunyai etika dan moral yang kuat dalam mempraktekan ilmunya untuk kesejahteraan bersama. Jika hal demikian terjadi, maka cita-cita mulia lulusan perguruan tinggi menjadi ulama yang intelek dan intelek yang ulama nampaknya akan semakin dekat dengan kenyataan.

Simpulan

Hibridasi lembaga pendidikan adalah sebuah penggabungan secara total lembaga pendidikan tinggi Islam dan pendidikan tinggi umum dalam satu naungan lembaga dan kebijakannya berada di bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Dengan demikian dari sisi manajemen kelembagaan dapat lebih efektif dan efisien. Selain masalah kelembagaan dalam wacana hibridasi ini juga dalam wilayah kurikulum pendidikan dimana Islam dan ilmu umum diintegrasikan. Diperlukan kurikulum baru yang menggabungkan materi mata kuliah umum dan Islam dalam bentuk satu materi yakni seluruh materi umum didasari dengan nilai Islam yang universal. Dalam hal ini, mata kuliah ke-Islaman tidak berdiri sendiri, namun dicangkokkan ke dalam mata kuliah umum yang lain. Walaupun mata kuliah ke-Islaman dihapus, namun materi pengajaran berupa nilai-nilai Islam masuk ke dalam setiap mata kuliah yang ada. Sehingga, setiap mata kuliah mengandung pengajaran ke-Islaman sebagai landasan moral dan etika dalam berilmu.

Selanjutnya, perlu dipersiapkan para dosen yang memiliki wawasan etika Islam. Seperti yang kita ketahui bahwa dalam ranah aksiologi ilmu, seorang intelektual memerlukan pegangan moral sehingga ilmu yang dimiliki bisa menjadi berkah kemanusiaan, bukan bencana. Disinilah nilai-nilai kemanusiaan Islam perlu disematkan pada setiap pengajar di perguruan tinggi.

Hibridasi dalam materi secara teknis, materi Islam yang diintegrasikan pada materi pengetahuan umum bukan pada wilayah ibadah, muamalah namun pada nilai Islam yang juga dapat diterima oleh semua golongan bahkan lintas agama. Jika hal tersebut terjadi maka materi ilmu umum akan didasari dengan nalar Islam dan mahasiswa akan dapat mengamalkan ilmunya untuk hal kebaikan dan kesejahteraan bagi seluruh umat dan sekalian alam. Dengan pencangkokan dalam empat ranah tersebut, Islam tidak akan pudar, namun menggema disetiap disiplin keilmuan yang dipelajari, selain itu ilmu tidak hampa akan moral dan nilai-nilai Islam yang universal.

Rujukan

- Abdullah, Amin. “Desain Pengembangan Akademik IAIN menuju UIN Sunan Kalijaga: dari penekatan Dikotomis-Atomistis ke arah integratif-interdisiplinari” dalam Achmadi, *Ideologi Pendidikan Islam: Paradigma humanis Teosentris*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008
- Abdullah, Amin. *Islamic Studies di Perguruan Tinggi: Pendekatan Integratif-Interkonektif*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006
- Ahmadi, dalam Rozihan. *Merombak Pendidikan Islam*, Koran Suara Merdeka, 7 Januari 2005
- Azra, Ayzumardi. “Reintegrasi ilmu-ilmu dalam Islam”, Zainal Abidin Bagir, (ed) *Integrasi Ilmu dan Agama: Intepretasi dan Aksi*, Bandung: Mizan, 2005
- Azra, Azyumardi. *Pendidikan Islam :Tradisi dan Modernisasi menuju Milenium Baru*, Jakarta: LOgOS, 1999
- Dokumen Surat Menteri Pendidikan Nasional, dalam M. Amin Abdullah, dkk, *Islamic Studies dalam Paradigma Integrasi-Interkoneksi*, Yogyakarta: Suka Press, 2007
- Hasim, Rosnani. “Gagasan Islamisasi Ilmu Pengetahuan Kontemporer: Sejarah, Perkembangan Dan Arah Tujuan”, *Islamika*, tahun 1 No 6, Juli-September 2005
- Hitti, K. Philip. *History of The Arab*, London: Macmillan Press Ltd, 1974
- Hourani, Albert. *Ahistory of Arab Peoples*, New York: Warner Books, 1992
- Kartanegara, Mulyadi. *Integrasi Ilmu: Sebuah Rekontruksi Holistik*, Bandung: Arasyi Mizan, 2005
- Kuntowijoyo. *Islam sebagai Ilmu: Epistemologi, Metodologi dan Etika*, Yogyakarta: Teraju, 2004
- Ma’arif, A. Syafi`i . *Peta Bumi Intelektual Islam di Indonesia*, Bandung: Mizan, 1993
- Mahzar, Armahedi. *Revolusi Integralisme Islam*, Bandung Mizan, 2004
- Maksidi, George. *Religion, Law and Learning*, Great Britain: Voriorum, 1991

- Maksidi, George. *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: With Special Reference to Scholasticism*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990
- Mulkhan, Abdul Munir, *Nalar Spiritual Pendidikan, Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002
- Rahman, Fazlur. *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, Chicago: The Chicago University Press, 1984
- Rozihan, *Merombak Pendidikan Islam*, Koran Suara Merdeka, 7 Januari 2005
- Saridjo, Marwan, *Bunga Rampa Pendidikan Agama Islam*, Jakarta: Amisco, 1996
- Setiawan, Iwan, dalam Amin Abdullah dkk, *Islamic Studies dalam paradigma Integratif-Interkonektif*, Yogyakarta, :SUKA Press, 2007
- Steenbrink, A. Karel, *Pesantren Madrasah Sekolah*, Jakarta: LP3ES, 1986