

♦ Dr. Andi Hermawan, SE.Ak, S.Si, M.Pd.



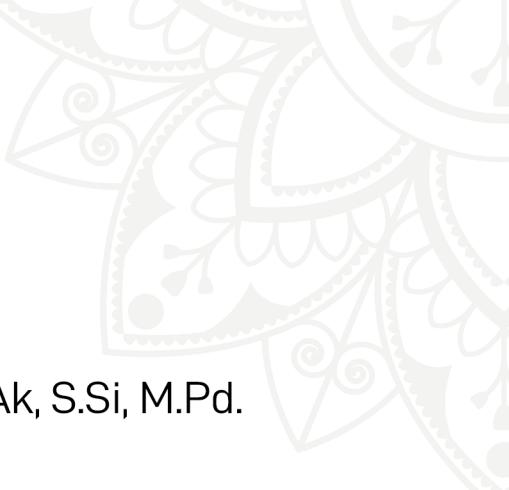
FIQIH

Pendidikan yang

Membebaskan

Membangun Manusia Merdeka
melalui Hukum, Ilmu, Logika,
dan Kesadaran





Dr. Andi Hermawan, SE.Ak, S.Si, M.Pd.

FIQIH

Pendidikan yang

Membebaskan

Membangun Manusia Merdeka
melalui Hukum, Ilmu, Logika,
dan Kesadaran



FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEASKAN

Membangun Manusia Merdeka melalui Hukum, Ilmu,
Logika, dan Kesadaran

Penulis:

Dr. Andi Hermawan, SE.Ak, S.Si, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh

PT Insight Pustaka Nusa Utama

Jl. Pare, Tejoagung, Metro Timur. Kota Metro.

Telp: 085150867290 | 087847074694

Email: insightpustaka@gmail.com

Web: www.insightpustaka.com

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, Januari 2026

Perancang sampul: Syuhada Creative
Penata letak: Syuhada Creative

ISBN: 978-634-7569-21-9

xvi + 354 hlm; 15,5x23 cm.

©Januari 2026



Prakata

Buku Fiqih Pendidikan menyajikan pandangan komprehensif tentang pentingnya pendidikan dalam Islam yang tidak hanya bertujuan untuk transfer ilmu, tetapi juga sebagai alat untuk membebaskan individu dari ketidaktahuan dan keterbatasan. Pendidikan dalam perspektif fiqh adalah suatu hak yang harus diperoleh oleh setiap individu, tanpa ada diskriminasi berdasarkan latar belakang sosial, ekonomi, atau jenis kelamin. Buku ini menggali prinsip-prinsip fiqh yang mengatur hak-hak peserta didik dan kewajiban pendidik, serta bagaimana pendidikan dapat berperan dalam membentuk karakter yang sesuai dengan nilai-nilai Islam.

Lebih lanjut, buku ini menekankan pentingnya kebebasan berpikir dalam pendidikan, yang memungkinkan individu untuk mengembangkan potensi diri secara maksimal tanpa adanya batasan yang tidak perlu. Kebebasan ini tidak berarti tanpa aturan, namun lebih kepada kebebasan yang berlandaskan pada nilai moral yang diajarkan dalam ajaran Islam. Pendekatan ini memberikan ruang bagi siswa untuk berpikir kritis, bertanya, dan mengeksplorasi ide-ide baru, sekaligus menjaga akhlak dan adab yang baik dalam setiap interaksi sosial.

Akhirnya, buku ini juga membahas peran pendidik sebagai pembimbing dan teladan dalam proses pendidikan. Pendidik tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga harus mampu mengarahkan siswa agar mampu mereapkan pengetahuan yang diperoleh dalam kehidupan sehari-hari dengan

cara yang benar. Buku ini memberikan panduan praktis bagi pendidik untuk menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif, adil, dan mendukung pembebasan intelektual serta spiritual. Dengan demikian, buku ini relevan bagi para pendidik, pembuat kebijakan, dan siapa saja yang peduli pada masa depan pendidikan Islam yang lebih baik.



Prolog

Pendidikan sejak awal kemunculannya merupakan proyek besar kemanusiaan yang selalu sarat dengan nilai, orientasi, dan visi tentang manusia ideal yang hendak diwujudkan. Dalam perspektif Islam, pendidikan tidak pernah dimaksudkan sekadar sebagai proses teknis pemindahan pengetahuan, melainkan sebagai jalan pembebasan manusia dari kebodohan, ketidakadilan, dan keterasingan dari fitrahnya. Perintah *iqra'* pada wahyu pertama bukan hanya menandai dimulainya tradisi literasi, tetapi juga menegaskan bahwa kesadaran, refleksi, dan penggunaan akal adalah fondasi utama kehidupan beriman. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menekankan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia beradab (*insan adabi*), yakni manusia yang mampu memahami hakikat ilmu, menempatkan dirinya secara etis, dan bertanggung jawab atas pengetahuan yang dimilikinya dalam kehidupan sosial.

Namun realitas sejarah menunjukkan bahwa pendidikan sering kali menyimpang dari misi pembebasan tersebut. Dalam banyak konteks, pendidikan justru berubah menjadi alat penjinakan yang menuntut kepatuhan, keseragaman, dan ketaatan tanpa dialog. Paulo Freire (1970) menyebut fenomena ini sebagai *banking education*, sebuah model pendidikan yang memosisikan peserta didik sebagai objek pasif yang hanya menerima, menghafal, dan mengulang pengetahuan yang ditentukan oleh otoritas. Ketika model ini merasuki pendidikan Islam, pembelajaran agama berisiko

kehilangan ruh reflektif dan transformatifnya, lalu tereduksi menjadi rutinitas ritual dan hafalan hukum yang kering makna.

Dalam konteks inilah fiqh memainkan peran yang sangat menentukan. Fiqih sejatinya adalah hasil ijtihad manusia dalam memahami kehendak ilahi melalui dialog antara teks wahyu, akal, dan realitas sosial. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa fiqh bukanlah hukum Tuhan yang beku, melainkan konstruksi historis yang selalu dipengaruhi oleh konteks sosial, politik, dan budaya tempat ia lahir. Ketika fiqh diperlakukan seolah-olah identik dengan wahyu dan dilepaskan dari kesadaran sejarahnya, ia berpotensi menjadi alat legitimasi kekuasaan yang menutup ruang kritik dan pembaruan.

Sakralisasi fiqh berdampak langsung pada praktik pendidikan. Pendidikan agama sering kali bergeser dari proses pemaknaan menjadi mekanisme kontrol moral. Peserta didik diajarkan apa yang halal dan haram, benar dan salah, tanpa diajak memahami rasionalitas, tujuan, dan nilai kemanusiaan di balik hukum tersebut. Fazlur Rahman (1982) mengkritik kecenderungan ini sebagai kegagalan membedakan antara nilai moral universal Al-Qur'an dan formulasi hukum historis yang bersifat kontekstual. Akibatnya, pendidikan Islam kehilangan daya relevansinya dalam menjawab persoalan zaman yang terus berubah.

Padahal Islam menempatkan akal sebagai salah satu instrumen utama pengabdian kepada Tuhan. Al-Qur'an secara konsisten mengkritik sikap taklid buta dan mendorong manusia untuk berpikir, merenung, dan mengambil pelajaran dari realitas. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa tidak ada pertentangan antara wahyu dan akal yang sehat, karena keduanya berasal dari sumber kebenaran yang sama. Oleh karena itu, pendidikan yang membatasi nalar dan mematikan daya kritis justru bertentangan dengan spirit Islam itu sendiri.

Tradisi logika atau *mantiq* dalam Islam klasik berkembang sebagai upaya sistematis untuk menjaga ketertiban berpikir dan menghindari kesalahan penalaran. Al-Farabi dan Ibn Sina memandang logika bukan sebagai ancaman bagi iman, melainkan sebagai alat etis-intelektual agar manusia

tidak terjerumus dalam kekeliruan berpikir yang dapat berdampak pada tindakan yang tidak adil. Ketika pendidikan fiqih mengabaikan logika dan rasionalitas, yang muncul bukanlah kesalehan yang matang, melainkan dogmatisme yang rapuh dan mudah berubah menjadi intoleransi.

Buku ini lahir dari kegelisahan intelektual dan moral terhadap praktik pendidikan Islam yang semakin menjauh dari misi pembebasan. Kegelisahan ini tidak dimaksudkan untuk menolak tradisi fiqih, melainkan untuk membacanya ulang secara kritis dan bertanggung jawab. Jasser Auda (2008) melalui pendekatan *maqashid syariah* menunjukkan bahwa hukum Islam harus selalu diarahkan pada tujuan-tujuan kemanusiaan seperti keadilan, kemaslahatan, dan perlindungan martabat manusia. Dalam konteks pendidikan, maqashid menuntut agar proses belajar benar-benar memerdekaan, bukan menindas.

Pendidikan yang membebaskan menuntut perubahan paradigma tentang peserta didik. Mereka bukan sekadar objek yang harus dibentuk sesuai kehendak sistem, melainkan subjek yang memiliki pengalaman, potensi, dan suara. Ki Hajar Dewantara (1936) menegaskan bahwa pendidikan adalah proses menuntun tumbuhnya kodrat anak agar mereka mampu mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya sebagai manusia dan anggota masyarakat. Prinsip ini sejalan dengan pandangan Islam yang memuliakan manusia sebagai khalifah di bumi.

Kesadaran menjadi jantung pendidikan pembebasan. Paulo Freire (1970) membedakan kesadaran magis, naif, dan kritis sebagai tahapan manusia dalam memahami realitas sosialnya. Pendidikan yang hanya menekankan kepatuhan akan berhenti pada kesadaran naif, sedangkan pendidikan yang dialogis dan reflektif membuka jalan menuju kesadaran kritis yang memungkinkan manusia membaca, menafsirkan, dan mengubah realitas. Tradisi Islam, dengan konsep ijтиhad dan ikhtilaf, sejatinya menyediakan fondasi epistemologis yang kuat bagi tumbuhnya kesadaran kritis ini.

Fiqih pendidikan yang membebaskan berakar kuat pada tauhid. Tauhid tidak hanya bermakna pengakuan teologis atas keesaan Tuhan, tetapi juga

pembebasan eksistensial manusia dari segala bentuk penghambaan selain kepada Allah. Ali Shariati (1979) menyebut tauhid sebagai ideologi pembebasan yang menolak dominasi manusia atas manusia. Dalam pendidikan, tauhid menuntut keberanian untuk membebaskan akal, nurani, dan kreativitas dari ketakutan berpikir dan berbicara.

Rahmah merupakan etika utama pendidikan Islam. Nabi Muhammad dikenal sebagai pendidik yang mengedepankan dialog, empati, dan pemahaman konteks. Hadis-hadis menunjukkan bahwa Rasulullah tidak mempersulit, tidak memermalukan, dan tidak mematikan inisiatif. Prinsip ini menegaskan bahwa pendidikan yang berbasis ketakutan, ancaman, dan hukuman berlebihan bertentangan dengan teladan profetik.

Pendidikan tidak pernah terlepas dari relasi kuasa. Louis Althusser (1971) menunjukkan bahwa institusi pendidikan sering berfungsi sebagai aparatus ideologis yang mereproduksi nilai dan kepentingan dominan. Oleh karena itu, fiqih pendidikan yang membebaskan harus kritis terhadap bagaimana kurikulum, metode, dan evaluasi dapat menjadi alat dominasi atau justru sarana emansipasi.

Keadilan sosial menjadi horizon besar pendidikan Islam. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa ketidakadilan adalah awal kehancuran peradaban. Pendidikan yang membebaskan tidak hanya mencetak individu cerdas secara intelektual, tetapi juga manusia yang peka terhadap ketimpangan dan memiliki komitmen moral untuk memperjuangkan keadilan.

Manusia merdeka yang menjadi tujuan buku ini bukanlah manusia tanpa nilai, melainkan manusia yang sadar dan bertanggung jawab. Nurcholish Madjid (1997) menegaskan bahwa kebebasan adalah konsekuensi logis dari tauhid, karena hanya manusia yang bebas dari berhala-berhala sosial dan ideologis yang dapat beriman secara autentik dan dewasa.

Peran guru dalam pendidikan pembebasan sangat menentukan. Guru bukan pemilik kebenaran mutlak, melainkan fasilitator dialog dan pendamping pertumbuhan kesadaran. Konsep *murabbi* menuntut guru menjadi teladan etis dan intelektual, bukan sekadar pelaksana kurikulum dan pengawas kepatuhan.

Kurikulum dalam perspektif pembebasan harus berbasis tujuan kemanusiaan. John Dewey (1938) menegaskan bahwa pendidikan harus berangkat dari pengalaman nyata peserta didik dan relevan dengan kehidupan sosialnya. Kurikulum berbasis *maqashid syariah* menempatkan kemaslahatan manusia sebagai orientasi utama, bukan sekadar ketercapaian target administratif.

Evaluasi pun perlu dibebaskan dari paradigma hukuman. Kesalahan bukan aib, melainkan bagian dari proses belajar dan pendewasaan. Tradisi Islam mengenal prinsip *tadarruj* dan *tajribah* yang menekankan proses bertahap dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan yang sah.

Buku ini tidak dimaksudkan sebagai doktrin final yang beku, melainkan sebagai ruang dialog panjang. Hans-Georg Gadamer (1989) menegaskan bahwa pemahaman selalu bersifat historis dan dialogis, sehingga kebenaran tumbuh melalui percakapan yang jujur dan terbuka.

Dengan demikian, *Fiqih Pendidikan yang Membebaskan* diharapkan menjadi ikhtiar intelektual dan moral untuk mengembalikan pendidikan Islam pada ruh awalnya: membangun manusia yang sadar, merdeka, adil, dan bermartabat, serta mampu menjalankan perannya sebagai khalifah dalam dunia yang terus berubah.

x



Daftar Isi

Prakata	iii
Prolog	v

BAB 1

PENDIDIKAN DAN PROYEK

PEMBEBASAN MANUSIA.....	1
Hakikat pendidikan dalam Islam	3
Pendidikan: antara pembebasan dan penjinakan	8
Manusia sebagai subjek, bukan objek pendidikan	12
Pendidikan sebagai amanah peradaban	17
Krisis pendidikan Islam kontemporer	22

BAB 2

FIQIH SEBAGAI PRODUK IJTIHAD

DAN KESADARAN SEJARAH	27
Distingsi syariah, fiqih, dan hukum positif	30
Fiqih sebagai hasil penalaran manusia	34
Sejarah sosial lahirnya fiqih	38

Bahaya sakralisasi fiqh	43
Fiqh: antara etika dan kekuasaan	48
<h2>BAB 3</h2>	
EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM.....	53
Sumber pengetahuan dalam Islam	55
Epistemologi bayani, burhani, dan irfani	60
Ketegangan wahyu, akal, dan pengalaman	65
Krisis epistemologis pendidikan Islam	69
Integrasi epistemologi dalam pendidikan pembebasan	73
<h2>BAB 4</h2>	
AKAL, LOGIKA, DAN	
KEBEBAAN BERPIKIR.....	79
Konsep ‘aql dalam Al-Qur’ān	81
Logika (mantiq) dalam tradisi Islam	86
Berpikir kritis sebagai ibadah intelektual	90
Kesalahan logika dalam pendidikan fiqh	94
Membebaskan nalar dari ketakutan berpikir	98
<h2>BAB 5</h2>	
PENDIDIKAN DALAM AL-QUR’ĀN	
DAN HADIS.....	103
Konsep tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib	105
Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas	110
Metode dialogis dan empatik Nabi	114
Pendidikan nilai dan kesadaran	119
Pendidikan sebagai transformasi, bukan indoktrinasi	123

BAB 6

WARISAN ULAMA KLASIK

TENTANG PENDIDIKAN	127
Al-Ghazali dan pendidikan moral	129
Ibn Sina dan rasionalitas pendidikan	133
Ibn Khaldun dan pendidikan sosial	137
Ibn Rushd dan kebebasan berpikir	140
Membaca ulang warisan klasik secara kritis	144

BAB 7

MAZHAB FIQIH DAN PENDIDIKAN.....	149
Pendidikan dalam mazhab Hanafi	151
Pendidikan dalam mazhab Maliki	155
Pendidikan dalam mazhab Syafi'i	159
Pendidikan dalam mazhab Hanbali	162
Fleksibilitas mazhab dan peluang pembebasan	166

BAB 8

KRITIK TERHADAP FIQIH

PENDIDIKAN FORMALISTIK	171
Fiqih sebagai alat legitimasi kuasa	173
Pendidikan berbasis ketakutan dan hukuman	177
Kekerasan simbolik atas nama agama	181
Kepatuhan semu dan moralitas palsu	184
Dampak fiqih formalistik pada peserta didik	188

BAB 9

KESADARAN, IDEOLOGI, DAN PENDIDIKAN	193
Pendidikan dan pembentukan kesadaran	195
Kesadaran magis, naif, dan kritis	199
Ideologi dalam kurikulum pendidikan	203
QS. Al-Baqarah [2]: 170.....	205
Pendidikan dan hegemoni	206
Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan	210

BAB 10

PRINSIP-PRINSIP FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBASKAN.....	215
Tauhid sebagai fondasi kebebasan	217
Keadilan dan kesetaraan pendidikan	221
Rahmah sebagai etika pedagogis	224
Maqashid syariah dalam pendidikan	228
Fiqih sebagai panduan etis, bukan alat represif	231

BAB 11

HAK DAN MARTABAT PESERTA DIDIK	237
Peserta didik sebagai manusia utuh	239
Hak berpikir dan bertanya	243
Hak berbeda dan berpendapat	246
Hak gagal dan belajar dari kesalahan	250
Perlindungan martabat peserta didik dalam fiqih	253

BAB 12

GURU, OTORITAS, DAN ETIKA PENDIDIKAN	259
Guru sebagai murabbi dan fasilitator	261
Otoritas pedagogis vs otoritarianisme	265
Keteladanan moral dan intelektual guru	268
Relasi dialogis guru–peserta didik	272
Etika kekuasaan dalam pendidikan Islam	276

BAB 13

KURIKULUM, METODE, DAN EVALUASI YANG MEMBEBASKAN	281
Kurikulum berbasis maqashid	283
Integrasi ilmu agama dan sains	287
Metode dialogis dan reflektif	291
Evaluasi autentik tanpa penindasan	294
Kritik terhadap budaya ujian dan hafalan	298

BAB 14

PENDIDIKAN, KEADILAN SOSIAL, DAN PERADABAN	303
Pendidikan dan kesenjangan sosial	305
Pendidikan Islam dan demokrasi	309
Pendidikan dan tanggung jawab sosial	312
Pendidikan untuk keberlanjutan peradaban	316
Manusia merdeka dan masyarakat beradab	320

BAB 15

MANIFESTO FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEASKAN	325
Sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan	327
Arah baru pendidikan Islam	329
Strategi implementasi di sekolah dan pesantren	331
Tantangan dan resistensi perubahan	334
 Glosarium.....	339
Daftar Pustaka.....	345
Biografi Penulis.....	353



BAB 1

PENDIDIKAN DAN PROYEK PEMBEBASAN MANUSIA

Bab ini diletakkan sebagai pintu masuk konseptual karena pendidikan, sebelum dibicarakan dalam bingkai fiqh, epistemologi, atau metodologi, harus terlebih dahulu dipahami sebagai **proyek pembebasan manusia**. Pendidikan bukan sekadar sistem, institusi, atau kurikulum, melainkan proses historis dan kultural yang menentukan bagaimana manusia memahami dirinya, dunianya, dan Tuhan-Nya. Dalam perspektif Islam, pendidikan sejak awal tidak dimaksudkan untuk mencetak manusia patuh secara mekanis, tetapi untuk melahirkan manusia sadar yang mampu menjalankan perannya sebagai khalifah di bumi dengan akal, nurani, dan tanggung jawab moral. Tanpa pemahaman ini, seluruh pembahasan fiqh pendidikan akan terjebak pada aspek teknis-formal dan kehilangan ruh transformatifnya.

Pendidikan selalu membawa ide tentang manusia ideal. Ia tidak pernah netral, karena setiap sistem pendidikan secara sadar atau tidak sadar membentuk cara berpikir, cara merasa, dan cara bertindak peserta didik. Paulo Freire (1970) mengingatkan bahwa pendidikan dapat berfungsi sebagai alat pembebasan atau justru sebagai sarana penindasan, tergantung pada paradigma yang melandasinya. Dalam konteks ini, pendidikan Islam pun tidak kebal dari risiko berubah menjadi instrumen penjinakan, terutama ketika ia lebih menekankan kepatuhan simbolik daripada kesadaran substantif.

Islam memandang manusia sebagai makhluk yang dianugerahi potensi akal, hati, dan kehendak bebas. Al-Qur'an menggambarkan manusia sebagai makhluk yang diajari nama-nama, yang berarti diberi kemampuan konseptual, reflektif, dan simbolik. Pendidikan dalam Islam, karena itu, tidak boleh mereduksi manusia menjadi sekadar objek yang harus dibentuk sesuai kehendak otoritas. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia beradab, yaitu manusia yang mampu mengenali kebenaran, menempatkan ilmu secara proporsional, dan bertindak secara etis dalam kehidupan pribadi maupun sosial.

Bab ini juga berangkat dari kesadaran bahwa dalam praktiknya, pendidikan sering mengalami distorsi tujuan. Alih-alih membebaskan, pendidikan justru membangun relasi kuasa yang hierarkis dan menindas. Peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif, sementara guru dan institusi menjadi pemilik otoritas mutlak atas kebenaran. Model pendidikan seperti ini tidak hanya bertentangan dengan prinsip pedagogi modern, tetapi juga dengan tradisi Islam yang kaya akan dialog, perbedaan pendapat, dan ijtihad. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran tidak mungkin dimonopoli oleh satu otoritas, karena pencarian kebenaran adalah proses rasional dan moral yang terus berlangsung.

Pendidikan sebagai proyek pembebasan juga tidak dapat dilepaskan dari konteks peradaban. Setiap peradaban besar lahir dari sistem pendidikan yang mampu melahirkan manusia kreatif, kritis, dan berdaya. Ibn

Khaldun (2005) menunjukkan bahwa kemunduran peradaban sering kali berakar pada rusaknya sistem pendidikan, terutama ketika pendidikan kehilangan orientasi keadilan dan rasionalitas. Oleh karena itu, memberi-caraikan pendidikan Islam berarti sekaligus membicarakan masa depan peradaban Islam itu sendiri.

Bab ini selanjutnya mengajak pembaca untuk melihat pendidikan sebagai amanah peradaban, bukan sekadar urusan administratif atau teknokratis. Amanah ini menuntut tanggung jawab moral yang besar, karena melalui pendidikanlah nilai-nilai ditanamkan, kesadaran dibentuk, dan masa depan dirancang. Pendidikan yang gagal membebaskan manusia akan melahirkan generasi yang patuh tetapi rapuh, taat tetapi tidak kritis, dan religius secara simbolik tetapi miskin keadilan sosial. Fazlur Rahman (1982) mengingatkan bahwa kegagalan pendidikan Islam modern terletak pada ketidakmampuannya menjembatani nilai-nilai normatif Al-Qur'an dengan realitas sosial yang dinamis.

Dalam konteks kontemporer, krisis pendidikan Islam semakin kompleks. Globalisasi, komersialisasi pendidikan, dan hegemoni ideologi tertentu sering kali membuat pendidikan Islam terjebak antara romantisme masa lalu dan pragmatisme masa kini. Di satu sisi, ada kecenderungan mempertahankan tradisi secara kaku tanpa refleksi kritis; di sisi lain, ada godaan untuk meniru sistem pendidikan modern tanpa landasan nilai yang kokoh. Bab ini memandang bahwa jalan keluar dari krisis tersebut bukanlah memilih salah satu ekstrem, melainkan membangun paradigma pendidikan yang membebaskan, berakar pada nilai Islam, tetapi terbuka terhadap dialog dengan ilmu dan realitas zaman.

Hakikat pendidikan dalam Islam

Hakikat pendidikan dalam Islam tidak dapat dipahami secara sempit sebagai proses pengajaran formal atau transmisi pengetahuan semata. Pendidikan dalam Islam berangkat dari pandangan ontologis tentang manusia sebagai makhluk ciptaan Tuhan yang dianugerahi potensi akal, ruh, dan kehendak bebas. Al-Qur'an menggambarkan manusia sebagai *ahsani taqwim*,



makhluk dengan struktur eksistensial terbaik yang memungkinkannya belajar, memahami, dan bertanggung jawab atas pilihannya. Oleh karena itu, pendidikan dalam Islam pada dasarnya adalah proses pengembangan seluruh potensi kemanusiaan agar manusia mampu hidup secara sadar, bermakna, dan bermoral di hadapan Tuhan, sesama manusia, dan alam semesta.

Dalam perspektif ini, pendidikan tidak boleh direduksi menjadi sekadar proses teknis untuk mencapai tujuan pragmatis seperti kelulusan, sertifikasi, atau kesiapan kerja. Pendidikan adalah proses *tazkiyah* dan *ta'dib*, yakni proses penyucian diri sekaligus penanaman adab yang menata relasi manusia dengan ilmu dan nilai. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa krisis pendidikan Islam modern berakar pada hilangnya konsep adab, sehingga ilmu diperlakukan secara netral dan terlepas dari tanggung jawab moral. Pendidikan yang kehilangan adab akan melahirkan manusia cerdas secara intelektual, tetapi miskin kebijaksanaan dan kepekaan etis.

Al-Qur'an menempatkan proses pendidikan sebagai bagian integral dari misi kenabian. Nabi Muhammad tidak hanya berfungsi sebagai penyampai wahu, tetapi juga sebagai pendidik yang membentuk kesadaran, karakter, dan visi hidup umatnya. Pendidikan profetik ini tidak dilakukan melalui indoktrinasi kaku, melainkan melalui dialog, keteladanan, dan pembiasaan reflektif. Hadis-hadis menunjukkan bahwa Rasulullah sering mengajukan pertanyaan, mendengarkan pengalaman sahabat, dan menyesuaikan pendekatan pendidikan dengan konteks individu. Hal ini menunjukkan bahwa hakikat pendidikan dalam Islam bersifat dialogis dan humanis, bukan otoriter dan mekanistik.

Hakikat pendidikan Islam juga terkait erat dengan konsep ilmu. Ilmu dalam Islam tidak hanya dipahami sebagai akumulasi informasi, tetapi sebagai cahaya yang membimbing manusia menuju kebenaran dan kebijaksanaan. Al-Ghazali memandang ilmu sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah, bukan sekadar alat mencapai status sosial. Dalam *Ihya' Ulum al-Din*, Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu yang tidak melahirkan

kesadaran moral justru berpotensi menjerumuskan manusia pada kesombongan dan kerusakan. Oleh karena itu, pendidikan dalam Islam harus selalu mengaitkan pencarian ilmu dengan pembentukan akhlak dan kesadaran etis.

Lebih jauh, pendidikan Islam berakar pada pandangan bahwa manusia adalah subjek aktif dalam proses belajar. Al-Qur'an tidak pernah memerintahkan manusia untuk menerima kebenaran secara pasif, melainkan mendorong proses berpikir, merenung, dan mengambil pelajaran dari realitas. Ungkapan-ungkapan seperti *afala taqilun* dan *afala tatafakkarun* menegaskan bahwa penggunaan akal adalah bagian dari tanggung jawab keimanan. Ibn Rushd (1997) bahkan menyatakan bahwa berpikir rasional bukan hanya diperbolehkan, tetapi diwajibkan oleh agama, karena kebenaran wahyu tidak mungkin bertentangan dengan kebenaran akal yang sehat.

Dalam kerangka ini, hakikat pendidikan Islam adalah pembebasan manusia dari ketidaktauhan dan ketakutan berpikir. Pendidikan yang sejati membebaskan manusia dari belenggu taklid buta, dari kepatuhan tanpa kesadaran, dan dari penghambaan kepada otoritas yang tidak rasional. Paulo Freire (1970), meskipun berbicara dalam konteks pendidikan kritis modern, sejalan dengan prinsip ini ketika menegaskan bahwa pendidikan harus memanusiakan manusia dengan menjadikannya subjek yang mampu membaca dan mengubah realitas. Pendidikan Islam yang sejati tidak bertentangan dengan gagasan ini, bahkan memiliki akar teologis dan historis yang lebih dalam.

Hakikat pendidikan dalam Islam juga bersifat historis dan kontekstual. Pendidikan tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan selalu berinteraksi dengan kondisi sosial, politik, dan budaya masyarakat. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa sistem pendidikan sangat dipengaruhi oleh dinamika peradaban, dan perubahan sosial menuntut penyesuaian dalam metode dan orientasi pendidikan. Oleh karena itu, memahami hakikat pendidikan Islam berarti juga menyadari bahwa bentuk-bentuk pendidikan dapat berubah, sementara nilai-nilai dasarnya tetap menjadi rujukan.



Pendidikan Islam pada akhirnya bertujuan membentuk manusia yang mampu menjalankan peran kekhalifahannya secara sadar. Khalifah bukanlah penguasa yang sewenang-wenang, melainkan manusia yang bertanggung jawab menjaga keadilan, keseimbangan, dan kemaslahatan di muka bumi. Pendidikan yang hanya melahirkan manusia patuh tetapi tidak kritis akan gagal melahirkan khalifah yang sejati. Nurcholish Madjid (1997) menegaskan bahwa keimanan yang matang justru melahirkan manusia yang bebas, bertanggung jawab, dan terbuka terhadap dialog, bukan manusia yang takut berbeda atau berpikir mandiri.

QS. Al-'Alaq [96]: 1-5

أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ
خَلَقَ الْإِنْسَنَ مِنْ عَلَقٍ
أَقْرَأْ
وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ
الَّذِي عَلَمَ بِالْقَلْمَنْ
عَلَمَ الْإِنْسَنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

“Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan. Dia telah menciptakan manusia dari segumpal darah. Bacalah, dan Tuhanmu lah Yang Maha Mulia. Yang mengajar manusia dengan pena. Dia mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya.”

Ayat pertama yang turun ini menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam **berangkat dari pembebasan epistemologis**. Perintah *iqra'* tidak dibatasi pada teks tertentu, melainkan mencakup seluruh realitas. Pendidikan Islam sejak awal tidak dimaksudkan untuk menundukkan manusia, tetapi untuk **membebaskan manusia dari ketidaktahuan, ketakutan, dan keterkungkungan makna**. Pengetahuan diposisikan sebagai karunia ilahi yang mengangkat martabat manusia, bukan sebagai alat kontrol sosial.

QS. Az-Zumar [39]: 9

فَلَمْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولَئِكُمْ الَّذِينَ

“Katakanlah: Apakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui? Sesungguhnya hanya orang-orang berakal yang dapat mengambil pelajaran.”



Ayat ini menegaskan bahwa **pendidikan adalah proses pemulianan akal**. Keunggulan manusia bukan pada kepatuhan buta, tetapi pada kesadaran reflektif (*ulul albab*). Maka, pendidikan Islam yang menumpulkan akal atau melarang bertanya justru bertentangan dengan hakikat wahyu itu sendiri.

Hadits 1 – Kewajiban Mencari Ilmu

طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ

“Menuntut ilmu itu wajib atas setiap Muslim.” (HR. Ibnu Mājah, no. 224, Dinilai hasan-sahih oleh Al-Albani dalam *Şahih Ibn Mājah*)

Hadits ini menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam adalah **hak dan kewajiban universal**, bukan privilege elit. Pendidikan tidak boleh dimonopoli, dibatasi, atau dijadikan alat seleksi sosial yang menyingkirkan kelompok lemah. Kewajiban menuntut ilmu berarti kewajiban **menyediakan sistem pendidikan yang adil dan memerdekaan**.

Hadits 2 – Pendidikan sebagai Proses Memudahkan

إِنَّمَا بَعَثْتُ مُعَلِّمًا

“Sesungguhnya aku diutus sebagai pendidik.” (HR. Ibnu Mājah, no. 229, Dinilai sahih oleh Al-Albani)

Nabi Muhammad menegaskan identitas profetiknya sebagai **pendidik**, bukan penguasa atau algojo moral. Pendidikan Nabi bersifat membimbing, memudahkan, dan memanusiakan. Ini menjadi dasar bahwa hakikat pendidikan Islam bukan indoktrinasi, melainkan **pendampingan kesadaran**.

Dengan demikian, hakikat pendidikan dalam Islam adalah proses pembentukan manusia seutuhnya—manusia yang berilmu, beradab, bera-kal sehat, dan berkesadaran moral. Pendidikan bukan sekadar jalan menuju keterampilan hidup, tetapi jalan menuju pemaknaan hidup. Ia adalah proyek pembebasan yang menuntun manusia keluar dari kegelapan menuju



cahaya kesadaran, sebagaimana misi utama wahyu itu sendiri. Pemahaman inilah yang menjadi fondasi bagi pembahasan-pembahasan selanjutnya tentang fiqh pendidikan yang membebaskan, agar hukum, metode, dan kebijakan pendidikan tidak kehilangan ruh kemanusiaannya.

Pendidikan: antara pembebasan dan penjinakan

Pendidikan selalu berada pada persimpangan jalan antara dua kemungkinan yang berlawanan: menjadi sarana pembebasan manusia atau justru berubah menjadi alat penjinakan yang halus namun sistematis. Sejak awal, pendidikan membawa kekuatan besar untuk membentuk cara berpikir, sikap hidup, dan orientasi moral manusia. Kekuatan inilah yang membuat pendidikan tidak pernah netral. Ia selalu berpihak, sadar atau tidak, pada kepentingan tertentu—entah pada pembebasan martabat manusia atau pada pelestarian struktur kuasa yang menindas. Dalam konteks Islam, pertaruhan ini menjadi sangat serius, karena pendidikan dikaitkan langsung dengan misi profetik dan tanggung jawab kekhilafahan manusia.

Pendidikan pembebasan berangkat dari pandangan bahwa manusia adalah subjek yang berkesadaran, mampu berpikir, menilai, dan mengambil keputusan secara bertanggung jawab. Pendidikan jenis ini menumbuhkan keberanian intelektual, kejujuran moral, dan kemampuan membaca realitas secara kritis. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pendidikan pembebasan tidak memindahkan pengetahuan secara satu arah, melainkan membangun dialog yang memungkinkan peserta didik memahami dunia sekaligus menyadari posisinya di dalam dunia tersebut. Dalam pendidikan pembebasan, belajar bukan sekadar menerima jawaban, tetapi terutama belajar mengajukan pertanyaan yang bermakna.

Sebaliknya, pendidikan penjinakan bekerja dengan cara yang tampak rapi, tertib, dan bahkan religius, tetapi sesungguhnya mematikan daya hidup manusia. Pendidikan jenis ini menekankan kepatuhan, ketertiban, dan keseragaman sebagai nilai utama. Peserta didik dibiasakan menerima otoritas tanpa kritik, menghafal tanpa memahami, dan menaati aturan tanpa ruang refleksi. Dalam kerangka ini, pendidikan tidak lagi membentuk



manusia merdeka, melainkan individu yang jinak secara intelektual dan moral—taat secara lahiriah, tetapi rapuh secara kesadaran.

Dalam praktik pendidikan Islam, penjinakan sering berlangsung melalui simbol-simbol keagamaan. Ajaran agama disampaikan dalam bentuk perintah dan larangan yang kaku, tanpa ruang dialog tentang makna, tujuan, dan konteksnya. Fiqih diajarkan sebagai daftar hukum yang harus ditaati, bukan sebagai hasil ijtihad yang dapat dipahami, dikaji, dan diperdebatkan secara bertanggung jawab. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika hukum agama dipisahkan dari kesadaran etis dan rasional, ia mudah berubah menjadi instrumen kekuasaan yang membungkam nalar.

Pendidikan penjinakan sering kali dibenarkan atas nama ketertiban dan stabilitas. Peserta didik yang kritis dianggap mengganggu, pertanyaan dipandang sebagai bentuk pembangkangan, dan perbedaan pendapat dicurigai sebagai ancaman terhadap otoritas. Dalam situasi seperti ini, pendidikan kehilangan fungsinya sebagai ruang aman bagi pencarian kebenaran. Ibn Rushd (1997) telah lama mengingatkan bahwa melarang manusia berpikir sama dengan menutup jalan menuju kebenaran, karena kebenaran tidak lahir dari ketakutan, melainkan dari pencarian rasional yang jujur.

Islam sejatinya menolak model pendidikan penjinakan. Al-Qur'an mengisahkan bagaimana para nabi berhadapan dengan masyarakat yang terjebak dalam kepatuhan buta terhadap tradisi dan otoritas. Seruan tauhid selalu disertai dengan ajakan berpikir kritis terhadap struktur sosial yang menindas dan keyakinan yang diwarisi tanpa refleksi. Dalam konteks ini, pendidikan pembebasan bukanlah gagasan asing dalam Islam, melainkan bagian dari inti ajaran yang menuntut manusia keluar dari kegelapan menuju cahaya kesadaran.

Namun demikian, pendidikan pembebasan sering disalahpahami sebagai kebebasan tanpa batas. Padahal, pembebasan dalam pendidikan Islam tidak identik dengan relativisme moral atau penolakan terhadap nilai. Pembebasan justru bermakna memampukan manusia memahami nilai secara sadar dan bertanggung jawab. Ali Shariati (1979) menegaskan



bahwa pembebasan sejati adalah pembebasan dari segala bentuk penghambaan selain kepada Allah, termasuk penghambaan kepada sistem, tradisi, dan otoritas yang tidak adil. Dalam pendidikan, ini berarti membebaskan manusia dari ketakutan berpikir dan berbicara, bukan membebaskan dari tanggung jawab moral.

Pendidikan pembebasan menuntut perubahan relasi antara guru dan peserta didik. Guru tidak lagi diposisikan sebagai penguasa kebenaran, melainkan sebagai mitra dialog yang mendampingi proses pencarian makna. Relasi ini menumbuhkan rasa percaya diri intelektual dan keberanian moral pada peserta didik. Ki Hajar Dewantara (1936) menekankan bahwa pendidikan harus memerdekan manusia secara lahir dan batin, sehingga peserta didik mampu berdiri sebagai pribadi yang mandiri dan bertanggung jawab.

Dalam konteks peradaban, pilihan antara pendidikan pembebasan dan penjinakan akan menentukan arah masa depan masyarakat. Pendidikan penjinakan mungkin menghasilkan ketertiban jangka pendek, tetapi ia melahirkan generasi yang pasif, mudah dimanipulasi, dan miskin daya cipta. Sebaliknya, pendidikan pembebasan melahirkan manusia yang kritis, kreatif, dan berani bertanggung jawab, meskipun prosesnya lebih menantang dan penuh ketegangan. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa peradaban yang besar lahir dari masyarakat yang memiliki tradisi berpikir dan pendidikan yang rasional serta adil.

QS. Al-Baqarah [2]: 256

لَا إِكْرَاهٌ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشُدُ مِنَ الْغَيْرِ

“Tidak ada paksaan dalam agama. Sungguh telah jelas jalan yang benar dari jalan yang sesat.”

Ayat ini merupakan **fondasi etis pendidikan Islam yang paling radikal dan membebaskan**. Jika dalam urusan iman—yang paling sakral—tidak dibenarkan paksaan, maka dalam pendidikan sebagai proses menuju kesadaran iman, paksaan apalagi ketakutan jelas bertentangan dengan

ruh wahyu. Pendidikan yang memaksa hanya menghasilkan **kepatuhan lahiriah**, bukan keyakinan batin.

Ayat ini juga menegaskan bahwa **kebenaran tidak membutuhkan penjinakan**. Kebenaran justru menjadi kuat ketika dipahami secara sadar. Maka pendidikan Islam sejatinya berfungsi sebagai **ruang klarifikasi makna**, bukan ruang penundukan kehendak.

QS. Thaha [20]: 44

فَقُولَا لَهُ، قَوْلًا لِيْنًا لَعْلَهُ، يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ

“Maka berbicaralah kamu berdua kepadanya dengan kata-kata yang lemah lembut, mudah-mudahan ia ingat atau takut (kepada Allah).”

Ayat ini ditujukan kepada Musa dan Harun ketika menghadapi Fir'aun—simbol kekuasaan paling tiranik dalam sejarah. Jika kepada Fir'aun saja Allah memerintahkan **bahasa pedagogis yang lembut dan dialogis**, maka pendidikan yang keras, mengintimidasi, dan menakut-nakuti peserta didik **tidak memiliki legitimasi ilahiah**. Ayat ini menunjukkan bahwa pembebasan tidak lahir dari kekerasan, tetapi dari **pendekatan humanis yang menyentuh kesadaran**.

Hadits 1 – Nabi Menolak Kekerasan dalam Pendidikan

مَا كَانَ الرِّفْقُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ، وَلَا نُزَعَ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ

“Tidaklah kelembutan ada pada sesuatu melainkan ia menghiasinya, dan tidaklah dicabut dari sesuatu melainkan ia merusaknya.” (HR. Muslim, no. 2594)

Hadits ini adalah **prinsip pedagogis universal**. Pendidikan yang kehilangan kelembutan akan kehilangan keindahan dan maknanya. Kekerasan—baik fisik, verbal, maupun simbolik—bukan hanya tidak efektif, tetapi **merusak jiwa dan nalar** peserta didik. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, kekerasan pedagogis adalah bentuk fasad (kerusakan) yang harus dicegah.



Hadits 2 – Nabi Membebaskan dari Ketakutan

يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَلَا شُرُّوا وَلَا تُنَفِّرُوا

“Mudahkanlah, jangan mempersulit; berilah kabar gembira, jangan membuat orang lari.” (HR. Al-Bukhari no. 69, HR. Muslim no. 1734)

Hadits ini secara eksplisit menolak **pendidikan yang menakutkan dan menekan**. Pendidikan yang membuat orang lari dari ilmu dan agama adalah pendidikan yang gagal secara profetik. Nabi menegaskan bahwa metode yang benar adalah yang **membangun harapan dan keberanian**, bukan ketakutan.

Dengan demikian, subbab ini menegaskan bahwa pendidikan Islam selalu berada dalam tarik-menarik antara pembebasan dan penjinakan. Pilihan paradigma pendidikan bukan sekadar pilihan pedagogis, tetapi pilihan etis dan peradaban. Pendidikan Islam yang membebaskan adalah pendidikan yang setia pada ruh tauhid, memuliakan akal, dan menumbuhkan kesadaran moral. Sebaliknya, pendidikan yang menjinakkan—meskipun dibungkus bahasa agama—berpotensi mengkhianati misi profetik dan mereduksi Islam menjadi sekadar simbol tanpa daya transformasi. Dari sinilah urgensi membangun fiqih pendidikan yang membebaskan menjadi semakin nyata dan tak terelakkan.

Manusia sebagai subjek, bukan objek pendidikan

Salah satu persoalan paling mendasar dalam dunia pendidikan adalah bagaimana manusia diposisikan di dalam proses belajar. Apakah manusia dipahami sebagai subjek yang sadar, berpikir, dan berkehendak, ataukah sekadar objek yang harus dibentuk, diatur, dan diarahkan sesuai kepentingan sistem? Pertanyaan ini bukan sekadar teknis pedagogis, melainkan pertanyaan filosofis dan teologis yang menentukan arah seluruh praktik pendidikan. Dalam perspektif Islam, manusia sejak awal diposisikan sebagai subjek moral dan intelektual, bukan sebagai benda pasif yang menunggu instruksi. Al-Qur'an menggambarkan manusia sebagai makhluk yang



diberi amanah, akal, dan tanggung jawab, sehingga setiap bentuk pendidikan yang mereduksi manusia menjadi objek sesungguhnya bertentangan dengan hakikat penciptaannya.

Konsep kekhilafahan manusia dalam Islam secara tegas menempatkan manusia sebagai pelaku aktif dalam sejarah. Khalifah bukanlah makhluk yang hanya menjalankan perintah secara mekanis, tetapi makhluk yang diberi kemampuan menimbang, memilih, dan mempertanggungjawabkan tindakannya. Pendidikan yang memperlakukan manusia sebagai objek—yang hanya menerima, menghafal, dan menaati—telah mencabut dimensi kekhilafahan ini dari proses pembelajaran. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa pendidikan yang benar harus membentuk manusia yang mengenali tanggung jawabnya terhadap Tuhan, dirinya, dan masyarakat, bukan manusia yang sekadar patuh secara lahiriah.

Dalam praktik pendidikan modern, termasuk pendidikan Islam, objektifikasi peserta didik sering terjadi secara halus dan sistematis. Kurikulum disusun tanpa melibatkan suara peserta didik, metode pembelajaran menutup ruang dialog, dan evaluasi digunakan sebagai alat kontrol, bukan refleksi. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai dehumanisasi, yaitu situasi ketika manusia diperlakukan sebagai objek dari kehendak orang lain. Pendidikan semacam ini mungkin tampak efektif secara administratif, tetapi ia gagal membentuk manusia yang merdeka secara intelektual dan moral.

Islam sejatinya memiliki tradisi kuat dalam memposisikan manusia sebagai subjek pendidikan. Al-Qur'an tidak memerintahkan manusia untuk menerima kebenaran secara pasif, tetapi mengajak mereka untuk berpikir, bertanya, dan mengambil pelajaran dari pengalaman. Kisah dialog para nabi dengan umatnya menunjukkan bahwa wahyu tidak disampaikan dalam ruang kosong, melainkan melalui percakapan yang melibatkan kesadaran dan pilihan manusia. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran hanya bermakna jika dipahami secara sadar, bukan sekadar diterima karena otoritas.



Menjadikan manusia sebagai subjek pendidikan berarti mengakui pengalaman hidup peserta didik sebagai bagian sah dari proses belajar. Pendidikan tidak dimulai dari nol, karena setiap manusia datang ke ruang belajar dengan latar belakang sosial, budaya, dan psikologis yang membentuk cara pandangnya terhadap dunia. Ki Hajar Dewantara (1936) menekankan bahwa pendidikan adalah proses menuntun, bukan memaksa, karena setiap anak memiliki kodrat dan potensi yang harus dihormati. Prinsip ini sejalan dengan pandangan Islam yang memuliakan fitrah manusia sebagai dasar pengembangan diri.

Objektifikasi dalam pendidikan juga sering berkaitan dengan relasi kuasa. Ketika guru dan institusi memonopoli kebenaran, peserta didik kehilangan ruang untuk mengembangkan otonomi berpikir. Dalam konteks ini, pendidikan tidak lagi menjadi ruang pembebasan, melainkan arena reproduksi kekuasaan. Louis Althusser (1971) menunjukkan bahwa institusi pendidikan dapat berfungsi sebagai aparatus ideologis yang membentuk subjek-subjek patuh sesuai kepentingan dominan. Pendidikan Islam yang tidak kritis terhadap relasi kuasa ini berisiko mengulangi pola penindasan atas nama nilai-nilai suci.

Memposisikan manusia sebagai subjek pendidikan juga berarti mengakui hak untuk berbeda. Perbedaan pandangan, pertanyaan kritis, dan bahkan kesalahan adalah bagian alami dari proses belajar. Al-Ghazali mengingatkan bahwa pencarian ilmu selalu melibatkan keraguan dan proses, bukan kepastian instan. Pendidikan yang menghukum perbedaan dan kesalahan sesungguhnya sedang membunuh potensi intelektual dan moral peserta didik. Dalam Islam, perbedaan pendapat (*ikhtilaf*) justru dipandang sebagai rahmat, selama dikelola dengan adab dan tanggung jawab.

Pendidikan yang memanusiakan manusia sebagai subjek juga menuntut perubahan peran guru. Guru tidak lagi diposisikan sebagai pusat pengetahuan yang tak terbantahkan, melainkan sebagai pendamping yang membantu peserta didik menemukan makna dan arah. Konsep *murabbi* dalam Islam menekankan peran guru sebagai pembina kepribadian dan

kesadaran, bukan sekadar pengajar materi. Relasi ini menciptakan ruang dialog yang sehat, di mana pengetahuan tumbuh melalui interaksi, bukan paksaan.

Dalam perspektif peradaban, pendidikan yang menjadikan manusia sebagai subjek merupakan syarat utama bagi lahirnya masyarakat yang berdaya. Masyarakat yang warganya terbiasa berpikir, bertanya, dan bertanggung jawab akan lebih mampu menghadapi perubahan dan krisis. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa peradaban yang bertahan lama adalah peradaban yang memiliki tradisi pendidikan rasional dan adil, bukan yang mengandalkan kepatuhan buta.

QS. Al-Isra' [17]: 70

وَلَقَدْ كَرِمَنَا بَنَىٰ آدَمَ وَهَمَنْهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبِاتِ
وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِنْ خَلْقِنَا تَفْضِيلًا

“Sungguh Kami telah memuliakan anak cucu Adam, Kami angkut mereka di darat dan di laut, Kami beri mereka rezeki dari yang baik-baik, dan Kami lebihkan mereka atas banyak makhluk yang Kami ciptakan dengan kelebihan yang sempurna.”

Ayat ini merupakan **fondasi ontologis pendidikan Islam**. Manusia dimuliakan (*karāmah insāniyyah*) sebelum ia patuh, sebelum ia berilmu, bahkan sebelum ia beriman. Artinya, martabat manusia **bukan hasil pendidikan**, melainkan **prasyarat pendidikan**. Maka, setiap sistem pendidikan yang memperlakukan peserta didik sebagai objek manipulasi, komoditas nilai, atau alat kepentingan institusional adalah **pelanggaran langsung terhadap prinsip karamah insaniyah**.

Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, ayat ini menegaskan bahwa peserta didik adalah **subjek bermartabat** yang memiliki kehendak, akal, dan potensi refleksi. Pendidikan tidak boleh “membentuk manusia” dengan cara mematahkan kemanusiaannya.

QS. Asy-Syams [91]: 7–10



وَنَفْسٌ وَمَا سَوَّهَا فَأَلْهَمَهَا بُغْرَهَا وَتَقْوَهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ رَبَّكَهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّهَا

“Dan demi jiwa serta penyempurnaannya. Maka Allah mengilhamkan kepadanya jalan kefasikan dan ketakwaannya. Sungguh beruntung orang yang menyucikannya, dan sungguh rugi orang yang mengotorinya.”

Ayat ini menegaskan bahwa manusia memiliki **agensi moral**. Pendidikan dalam Islam bukan proses “mengisi bejana kosong”, melainkan **proses pendampingan penyadaran** terhadap potensi moral yang telah ada. Pendidikan yang meniadakan pilihan, pertanyaan, dan refleksi berarti **menafikan struktur fitrah manusia** itu sendiri.

Hadits 1 – Larangan Merendahkan Manusia

بِحَسْبِ أَمْرِيٍّ مِنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمُ

“Cukuplah seseorang dikatakan berbuat jahat jika ia merendahkan saudaranya sesama Muslim.” (HR. Muslim, no. 2564)

Hadits ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat kuat. Merendahkan peserta didik—melalui ejekan, label bodoh, mempermalukan di depan kelas, atau ancaman simbolik—bukan sekadar kesalahan metodologis, tetapi **dosa etis**. Pendidikan yang membebaskan menjadikan perlindungan martabat peserta didik sebagai prinsip fiqhiyah yang tidak bisa ditawar.

Hadits 2 – Nabi Menghargai Pilihan dan Kesadaran

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَاتِ

“Sesungguhnya amal perbuatan itu tergantung pada niatnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 1, HR. Muslim, no. 1907)

Hadits ini menegaskan bahwa nilai tindakan manusia terletak pada **kesadaran internal**, bukan semata kepatuhan eksternal. Pendidikan yang hanya mengejar perilaku tampak, tanpa memperhatikan kesadaran dan

niat peserta didik, adalah pendidikan yang **kehilangan orientasi profetik**. Manusia tidak diperlakukan sebagai subjek bermakna, melainkan sebagai objek kontrol.

Dengan demikian, menempatkan manusia sebagai subjek, bukan objek pendidikan, merupakan prinsip fundamental dalam fiqh pendidikan yang membebaskan. Prinsip ini menuntut perubahan paradigma dalam kurikulum, metode, evaluasi, dan relasi pedagogis. Pendidikan Islam yang setia pada misi pembebasan tidak boleh puas dengan menghasilkan manusia patuh secara formal, tetapi harus berani melahirkan manusia merdeka yang sadar, kritis, dan bertanggung jawab. Dari sinilah pendidikan dapat kembali menjalankan perannya sebagai proyek pemanusiaan dan pembebasan, bukan sebagai alat penjinakan yang dibungkus dengan bahasa moral dan agama.

Pendidikan sebagai amanah peradaban

Pendidikan dalam Islam tidak pernah dipahami sebagai urusan individual semata, melainkan sebagai **amanah peradaban** yang menentukan arah, kualitas, dan keberlanjutan kehidupan manusia secara kolektif. Setiap generasi mewarisi peradaban bukan hanya melalui harta, kekuasaan, atau teknologi, tetapi terutama melalui sistem pendidikan yang mentransmisikan nilai, pengetahuan, cara berpikir, dan orientasi hidup. Karena itu, pendidikan selalu memiliki dimensi historis dan peradaban yang jauh melampaui ruang kelas. Dalam perspektif ini, kegagalan pendidikan bukan sekadar kegagalan institusional, tetapi kegagalan peradaban dalam menyiapkan manusia untuk menghadapi tantangan zamannya secara bermartabat.

Islam memandang amanah sebagai konsep moral yang sangat fundamental. Amanah tidak hanya berkaitan dengan kepercayaan personal, tetapi juga tanggung jawab sosial dan historis. Al-Qur'an menggambarkan amanah sebagai beban berat yang bahkan langit dan bumi enggan memikulnya, tetapi manusia menerima dengan segala risikonya. Pendidikan, dalam kerangka ini, merupakan bagian dari amanah tersebut, karena



melalui pendidikanlah manusia diajarkan bagaimana memahami amanah kekhilafahan: menjaga keadilan, memelihara keseimbangan, dan mengelola kehidupan dengan kebijaksanaan. Pendidikan yang gagal menanamkan kesadaran amanah akan melahirkan generasi yang cakap secara teknis tetapi rapuh secara moral.

Sejarah peradaban Islam menunjukkan bahwa kemajuan intelektual dan sosial selalu berjalan seiring dengan perhatian serius terhadap pendidikan. Lembaga-lembaga seperti *kuttab*, madrasah, dan halaqah ilmiah bukan hanya pusat pengajaran ilmu agama, tetapi juga ruang dialog filsafat, sains, dan etika. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa kualitas pendidikan sangat menentukan kekuatan atau kemunduran peradaban, karena pendidikan membentuk *malakah*—yakni kemampuan berpikir dan bertindak yang tertanam kuat dalam diri manusia. Ketika pendidikan kehilangan orientasi rasional dan etis, peradaban pun memasuki fase kemunduran.

Pendidikan sebagai amanah peradaban menuntut visi jangka panjang. Pendidikan tidak boleh dikurung dalam target jangka pendek seperti angka kelulusan, peringkat, atau kepatuhan administratif. Orientasi sempit semacam ini justru berpotensi mengorbankan kualitas manusia yang dihasilkan. John Dewey (1938) menegaskan bahwa pendidikan sejati adalah proses pembentukan pengalaman yang berkelanjutan, bukan sekadar pencapaian hasil instan. Dalam konteks Islam, visi jangka panjang ini terkait dengan pembentukan manusia yang mampu hidup bermakna, adil, dan bertanggung jawab lintas generasi.

Namun, dalam praktik kontemporer, pendidikan sering direduksi menjadi instrumen ekonomi dan politik. Pendidikan diarahkan untuk memenuhi kebutuhan pasar kerja atau kepentingan kekuasaan, sementara dimensi pembentukan karakter dan kesadaran sosial terpinggirkan. Paulo Freire (1970) mengingatkan bahwa pendidikan yang tunduk sepenuhnya pada logika teknokratis akan kehilangan fungsi pembebasannya dan berubah menjadi alat reproduksi ketimpangan sosial. Dalam pendidikan Islam, reduksi ini semakin problematis ketika dibungkus dengan legitimasi moral dan simbol keagamaan, sehingga sulit dikritik secara terbuka.

Pendidikan sebagai amanah peradaban juga menuntut keberanian untuk membaca ulang tradisi. Tradisi bukan untuk dibekukan, melainkan untuk dihidupkan kembali melalui dialog dengan realitas zaman. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa kegagalan umat Islam modern terletak pada ketidakmampuan mengembangkan metodologi yang menghubungkan nilai normatif wahyu dengan konteks historis yang terus berubah. Pendidikan yang setia pada amanah peradaban harus mampu menjaga kesinambungan nilai sekaligus membuka ruang pembaruan.

Dalam kerangka ini, peran pendidik menjadi sangat strategis. Guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi penjaga nilai dan arah peradaban. Konsep *murabbi* menempatkan guru sebagai figur yang menanamkan kesadaran amanah, bukan hanya mentransfer pengetahuan. Keteladanan moral dan intelektual guru menjadi bagian dari proses pendidikan yang tidak tertulis, tetapi sangat menentukan. Al-Ghazali menekankan bahwa ilmu tanpa keteladanan akan kehilangan daya pengaruhnya dalam membentuk karakter manusia.

Pendidikan sebagai amanah peradaban juga mengandaikan keterlibatan seluruh masyarakat. Pendidikan tidak dapat diserahkan sepenuhnya kepada institusi formal, karena nilai dan kesadaran juga dibentuk melalui keluarga, komunitas, dan budaya. Dalam Islam, tanggung jawab pendidikan bersifat kolektif, sebagaimana ditegaskan dalam konsep *amar ma'ruf nahi munkar* yang menuntut kepedulian sosial terhadap kualitas moral dan intelektual masyarakat. Pendidikan yang tercerabut dari konteks sosialnya akan kehilangan relevansi dan daya transformasinya.

Lebih jauh, amanah peradaban menuntut pendidikan yang sensitif terhadap keadilan sosial. Pendidikan tidak boleh menjadi hak istimewa segelintir kelompok, karena ketimpangan akses pendidikan akan melanggengkan ketidakadilan struktural. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa ketidakadilan yang terus-menerus akan merusak fondasi peradaban, karena ia melemahkan solidaritas sosial dan kepercayaan publik. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berpihak pada keadilan sebagai nilai peradaban, bukan sekadar slogan normatif.



QS. Al-Baqarah [2]: 30

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيُسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنَّمَا أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ

“Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: ‘Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di bumi.’ Mereka berkata: ‘Apakah Engkau hendak menjadikan di bumi orang yang akan membuat kerusakan di dalamnya dan menumpahkan darah, padahal kami senantiasa bertasbih memuji-Mu dan menyucikan-Mu?’ Tuhan berfirman: ‘Sesungguhnya Aku mengetahui apa yang tidak kamu ketahui.’”

Ayat ini menegaskan bahwa keberadaan manusia di bumi bukan kebetulan biologis, melainkan **mandat peradaban**. Konsep *khalifah* mengandung tanggung jawab moral, intelektual, dan sosial untuk merawat kehidupan, menegakkan keadilan, dan mencegah kerusakan. Pendidikan dalam Islam tidak dapat dipisahkan dari mandat ini. Ia adalah **instrumen utama pembentukan manusia berperadaban**, bukan sekadar alat transfer pengetahuan teknis. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, ayat ini menolak pendidikan yang hanya mencetak tenaga kerja patuh atau subjek jinak. Pendidikan harus menyiapkan manusia yang mampu **berpikir jauh ke depan**, membaca dampak tindakannya, dan bertanggung jawab atas masa depan bersama.

QS. Al-Qashash [28]: 77

وَابْتَغِ فِيمَا آتَكَ اللَّهُ الْدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَنْغُ الفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ

“Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu kebahagiaan negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bagianmu di dunia; dan berbuat

baiklah sebagaimana Allah telah berbuat baik kepadamu; dan janganlah kamu berbuat kerusakan di bumi. Sesungguhnya Allah tidak menyukai orang-orang yang berbuat kerusakan.”

Ayat ini menegaskan keseimbangan peradaban: spiritualitas, kemajuan duniawi, dan tanggung jawab sosial. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak mengasingkan manusia dari dunia, tetapi **mendidik manusia agar dunia tidak dirusak oleh keserakahan dan kebodohan**. Pendidikan yang gagal menanamkan kesadaran ini berarti gagal menjalankan amanah peradaban.

Hadits 1 – Setiap Manusia adalah Pemimpin

كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُلٌ عَنْ رَعْيِتِهِ

“Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 893, HR. Muslim, no. 1829)

Hadits ini menegaskan bahwa tanggung jawab bukan monopoli elite politik. Setiap manusia—termasuk pendidik dan peserta didik—memiliki tanggung jawab sosial. Pendidikan adalah proses **mempersiapkan kepemimpinan etis** di semua level kehidupan. Pendidikan yang tidak menyiapkan manusia untuk bertanggung jawab berarti mengkhianati amanah profetik ini.

Hadits 2 – Pendidikan untuk Masa Depan

إِذَا قَامَتِ السَّاعَةُ وَفِي يَدِ أَحَدٍ كُمُّ الْفَسِيلَةُ فَإِنِّي أَسْتَطَاعَ أَنْ لَا تُقْوَمْ حَتَّى يَغْرِسَهَا فَلِيغْرِسْهَا

“Jika kiamat terjadi sementara di tangan salah seorang dari kalian ada bibit tanaman, maka jika ia mampu menanamnya sebelum kiamat itu terjadi, hendaklah ia menanamnya.” (HR. Ahmad, no. 12981, Dinilai hasan sahih oleh Al-Albani)



Hadits ini merupakan manifestasi paling indah dari **etika keberlanjutan peradaban**. Pendidikan dalam Islam bukan hanya untuk hari ini, tetapi untuk masa depan—bahkan ketika masa depan tampak mustahil. Pendidikan yang membebaskan menanamkan harapan, tanggung jawab, dan komitmen jangka panjang terhadap kehidupan.

Dengan demikian, memahami pendidikan sebagai amanah peradaban berarti menempatkan pendidikan dalam horizon tanggung jawab historis yang luas. Pendidikan tidak hanya dituntut menghasilkan individu yang cerdas, tetapi juga manusia yang sadar akan perannya dalam menjaga dan memperbaiki dunia. Pendidikan Islam yang setia pada amanah ini harus berani keluar dari jebakan pragmatisme sempit dan formalitas kosong, lalu kembali pada misi utamanya: membentuk manusia berilmu, beradab, dan berkesadaran peradaban. Tanpa kesadaran ini, pendidikan berisiko kehilangan maknanya dan justru menjadi bagian dari krisis yang menghantui peradaban modern.

Krisis pendidikan Islam kontemporer

Krisis pendidikan Islam kontemporer tidak dapat dipahami sebagai persoalan teknis semata, seperti rendahnya mutu pembelajaran, keterbatasan sarana, atau lemahnya kompetensi pendidik. Krisis ini bersifat lebih mendasar dan struktural, karena menyentuh **hilangnya orientasi filosofis dan moral pendidikan itu sendiri**. Pendidikan Islam hari ini sering berada dalam kondisi terbelah antara ideal normatif yang luhur dan praktik empiris yang jauh dari cita-cita tersebut. Di satu sisi, pendidikan Islam mengklaim membawa misi pembentukan insan beriman dan berakhhlak mulia; di sisi lain, praktik pendidikannya sering kali melahirkan manusia yang patuh secara simbolik tetapi rapuh secara kesadaran dan tanggung jawab sosial.

Salah satu sumber krisis paling menonjol adalah **reduksi makna pendidikan menjadi sekadar instrumen pragmatis**. Pendidikan Islam semakin terjebak dalam logika administratif, akreditasi, dan standar formal yang mengukur keberhasilan melalui angka, sertifikat, dan kelulusan.



Orientasi ini menggeser pendidikan dari proses pemanusiaan menuju produksi output yang dapat dihitung dan dilaporkan. Paulo Freire (1970) telah mengingatkan bahwa pendidikan yang tunduk pada logika teknokratis berisiko kehilangan fungsi pembebasannya dan berubah menjadi alat domestikasi yang rapi dan sistematis.

Krisis berikutnya tampak pada **dominasi pendekatan normatif-legalistik** dalam pendidikan agama. Fiqih diajarkan sebagai kumpulan hukum yang harus ditaati tanpa ruang pemahaman kritis terhadap tujuan, rasonalitas, dan konteks historisnya. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa fiqih sejatinya adalah tradisi intelektual yang hidup dan dinamis, bukan sistem hukum tertutup yang kebal dari kritik. Ketika fiqih direduksi menjadi dogma pedagogis, pendidikan Islam kehilangan daya dialogisnya dan berubah menjadi ruang reproduksi kepatuhan semu.

Krisis epistemologis juga menjadi persoalan serius dalam pendidikan Islam kontemporer. Banyak lembaga pendidikan Islam masih terjebak pada dikotomi ilmu agama dan ilmu umum, seolah-olah keduanya berasal dari sumber kebenaran yang berbeda dan saling mencurigai. Fazlur Rahman (1982) mengkritik dikotomi ini sebagai kegagalan memahami Al-Qur'an sebagai sumber nilai yang mendorong integrasi pengetahuan, bukan pemisahan. Akibatnya, pendidikan Islam sering gagal melahirkan manusia yang mampu membaca realitas modern dengan kerangka etis dan spiritual yang kokoh.

Di sisi lain, pendidikan Islam juga menghadapi **krisis otoritas pedagogis**. Guru sering diposisikan sebagai penguasa kelas yang tidak boleh dipertanyakan, sementara peserta didik dibiasakan menerima pengetahuan secara pasif. Relasi semacam ini melahirkan budaya takut salah, takut bertanya, dan takut berbeda. Ibn Rushd (1997) telah lama mengingatkan bahwa kebenaran tidak tumbuh dalam iklim ketakutan, melainkan dalam ruang kebebasan berpikir yang bertanggung jawab. Pendidikan Islam yang membungkam nalar justru bertentangan dengan spirit rasionalitas Islam itu sendiri.



Krisis pendidikan Islam kontemporer juga berkaitan erat dengan **konteks sosial-politik global**. Globalisasi, kapitalisme pendidikan, dan hegemoni budaya tertentu menekan pendidikan Islam untuk menyesuaikan diri tanpa sempat membangun kerangka kritis. Pendidikan Islam berada dalam dilema antara mempertahankan identitas dan mengejar relevansi. Ali Shariati (1979) menyebut kondisi ini sebagai keterasingan kultural, ketika umat kehilangan kemampuan membaca dirinya sendiri secara kritis di tengah arus perubahan global.

Lebih jauh, krisis ini diperparah oleh **hilangnya dimensi keadilan sosial dalam pendidikan**. Akses pendidikan yang timpang, komersialisasi lembaga pendidikan, dan marginalisasi kelompok tertentu menunjukkan bahwa pendidikan Islam belum sepenuhnya berpihak pada nilai keadilan yang menjadi inti ajaran Islam. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa ketidakadilan yang terus-menerus akan merusak fondasi peradaban, karena ia menghancurkan solidaritas dan kepercayaan sosial. Pendidikan yang tidak sensitif terhadap ketimpangan sosial berpotensi memperpanjang krisis, bukan menyelesaiannya.

Namun demikian, krisis pendidikan Islam kontemporer bukanlah akhir dari segalanya, melainkan **tanda historis akan perlunya pembaruan paradigma**. Krisis selalu membuka peluang refleksi dan transformasi. Jasser Auda (2008) melalui pendekatan *maqashid syariah* menawarkan kerangka untuk membaca ulang pendidikan Islam dengan menempatkan kemaslahatan manusia sebagai tujuan utama. Dalam kerangka ini, pendidikan tidak lagi dinilai dari kepatuhan formal, tetapi dari sejauh mana ia membebaskan manusia, memuliakan martabat, dan menumbuhkan kesadaran moral.

QS. Al-Jumu‘ah [62]: 5

مَثُلُ الَّذِينَ حَمِلُوا تُورَةً ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثُلِ الْجَمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثُلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِأَيْتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّلِيمِينَ

“Perumpamaan orang-orang yang dipikulkan kepadanya Taurat kemudian mereka tidak mengamalkannya adalah seperti keledai yang membawa kitab-

kitab. Sangat buruk perumpamaan kaum yang mendustakan ayat-ayat Allah. Dan Allah tidak memberi petunjuk kepada kaum yang zalim.”

Ayat ini merupakan **kritik keras terhadap pendidikan yang berhenti pada beban pengetahuan tanpa kesadaran dan transformasi**. Krisis pendidikan Islam kontemporer sangat mirip dengan kritik Al-Qur'an ini: kurikulum padat, hafalan melimpah, tetapi nilai dan keadilan tidak hadir dalam praksis hidup. Ilmu dipanggul, tetapi tidak menggerakkan nurani. Pendidikan berubah menjadi beban simbolik, bukan jalan pembebasan. Ayat ini juga menegaskan bahwa krisis pendidikan bukan sekadar masalah metode, melainkan **krisis etika dan tujuan**. Ketika ilmu kehilangan daya ubah, pendidikan kehilangan legitimasi moralnya.

QS. Al-Ma'un [107]: 1-3

أَرَءَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالْدِينِ فَذِلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتَمَ وَلَا يُحْضُرُ عَلَى طَعَامِ الْمُسْكِينِ

“Tahukah kamu orang yang mendustakan agama? Itulah orang yang menghardik anak yatim dan tidak mendorong memberi makan orang miskin.”

Ayat ini menunjukkan bahwa **indikator kegagalan pendidikan agama bukan pada lemahnya ritual**, tetapi pada absennya kepekaan sosial. Pendidikan Islam yang melahirkan manusia taat tetapi abai terhadap penderitaan sosial adalah pendidikan yang gagal secara Qur'ani. Inilah salah satu wajah krisis pendidikan Islam kontemporer: kesalehan individual tumbuh, tetapi keadilan sosial mandek.

Hadits 1 – Ilmu Tanpa Manfaat

اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ

“Ya Allah, aku berlindung kepada-Mu dari ilmu yang tidak bermanfaat.” (HR. Muslim, no. 2722)



Doa Nabi ini adalah **kritik profetik terhadap pendidikan kosong makna**. Ilmu yang tidak membebaskan, tidak menumbuhkan keadilan, dan tidak memuliakan manusia adalah ilmu yang perlu dikritik, bukan dibanggakan. Krisis pendidikan Islam hari ini tampak jelas ketika keberhasilan diukur dari sertifikat, nilai, dan gelar—sementara dampak etisnya nihil.

Hadits 2 – Ilmu Dicabut Bukan dengan Menghapus Kitab

إِنَّ اللَّهَ لَا يَقْبِضُ الْعِلْمَ أَنْتَزَاعًا يَنْتَزِعُهُ مِنَ النَّاسِ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ الْعِلْمَ بِقَبْضِ الْعُلَمَاءِ

“Sesungguhnya Allah tidak mencabut ilmu dengan mencabutnya dari manusia, tetapi mencabut ilmu dengan diwafatkannya para ulama.” (HR. Al-Bukhari, no. 100, HR. Muslim, no. 2673)

Hadits ini menunjukkan bahwa krisis pendidikan bukan ditandai oleh banyaknya buku atau lembaga, tetapi oleh **hilangnya kebijaksanaan hidup**. Ketika pendidik kehilangan keberanian etis, kepekaan sosial, dan keluasan pandang, pendidikan berubah menjadi rutinitas mekanis. Ilmu tetap ada, tetapi hikmah menghilang.

Dengan demikian, krisis pendidikan Islam kontemporer harus dipahami sebagai panggilan intelektual dan moral untuk membangun fiqh pendidikan yang membebaskan. Krisis ini menuntut keberanian untuk mengkritik praktik lama, membaca ulang tradisi, dan merumuskan kembali tujuan pendidikan Islam dalam konteks zaman yang terus berubah. Tanpa keberanian ini, pendidikan Islam berisiko terus terjebak dalam formalitas kosong dan kehilangan relevansinya sebagai kekuatan pembentuk peradaban. Sebaliknya, dengan menjadikan krisis sebagai titik tolak refleksi, pendidikan Islam memiliki peluang besar untuk kembali menjalankan misi aslinya: membebaskan manusia agar mampu hidup sadar, adil, dan bertanggung jawab dalam dunia yang kompleks dan menantang.



BAB 2

FIQIH SEBAGAI PRODUK IJTIHAD DAN KESADARAN SEJARAH

Setelah Bab 1 meletakkan pendidikan sebagai proyek pembebasan manusia dan amanah peradaban, Bab 2 mengajak pembaca masuk ke wilayah yang sering kali paling sensitif sekaligus paling menentukan dalam pendidikan Islam, yaitu **fiqih**. Fiqih bukan hanya hadir sebagai disiplin hukum, tetapi juga sebagai kerangka normatif yang secara langsung membentuk cara berpikir, bersikap, dan bertindak dalam dunia pendidikan. Cara fiqih dipahami dan diajarkan akan sangat menentukan apakah pendidikan Islam bergerak ke arah pembebasan atau justru terperosok ke dalam penjinakan yang dibungkus legitimasi keagamaan.

Bab ini berangkat dari satu kesadaran mendasar bahwa fiqih bukanlah wahyu itu sendiri, melainkan **hasil ijtihad manusia** dalam memahami wahyu. Kesadaran ini sering kali terabaikan dalam praktik pendidikan,

sehingga fiqh diperlakukan seolah-olah identik dengan kehendak Tuhan yang absolut dan tak tersentuh kritik. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa fiqh adalah tradisi intelektual yang lahir dari pergulatan antara teks, akal, dan konteks sejarah, sehingga ia bersifat dinamis, kontekstual, dan selalu terbuka untuk pembacaan ulang. Tanpa kesadaran historis ini, fiqh berpotensi membeku dan kehilangan daya etisnya.

Dalam konteks pendidikan, pembekuan fiqh sering menghasilkan praktik pedagogis yang kaku dan otoriter. Hukum-hukum fiqh diajarkan sebagai perintah final yang harus ditaati, bukan sebagai hasil penalaran yang dapat dipahami dan didialogkan. Peserta didik diajak menghafal kesimpulan hukum tanpa memahami proses berpikir di baliknya. Fazlur Rahman (1982) mengingatkan bahwa pendekatan semacam ini berbahaya karena memutus hubungan antara nilai moral Al-Qur'an dan realitas sosial yang terus berubah. Pendidikan Islam pun kehilangan kemampuan adaptif dan kritisnya.

Bab 2 juga menempatkan fiqh dalam **konteks sejarah sosial**. Setiap rumusan fiqh lahir dari kondisi sosial, politik, dan budaya tertentu. Perbedaan mazhab bukanlah kelemahan Islam, melainkan bukti bahwa fiqh sejak awal berkembang melalui dialog dan perbedaan pendapat. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa perubahan sosial selalu memengaruhi cara manusia memahami dan menerapkan hukum. Oleh karena itu, memahami fiqh tanpa memahami konteks sejarahnya sama dengan membaca teks tanpa jiwa.

Kesadaran sejarah ini menjadi sangat penting ketika fiqh masuk ke dunia pendidikan. Pendidikan yang memosisikan fiqh sebagai hukum beku berisiko menjadikan agama sebagai alat kontrol sosial. Dalam kondisi ini, fiqh tidak lagi berfungsi sebagai panduan etis yang memerdekaan, tetapi sebagai mekanisme legitimasi kekuasaan. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa agama yang terlepas dari kesadaran sejarah mudah disalahgunakan untuk mempertahankan ketidakadilan dan menekan kesadaran kritis umat.

Bab ini juga mengajak pembaca untuk membedakan secara jernih antara **syariah, fiqih, dan hukum positif**. Syariah merepresentasikan nilai-nilai ilahi yang bersifat universal dan transenden, sementara fiqih adalah upaya manusia untuk menerjemahkan nilai-nilai tersebut ke dalam aturan praktis yang kontekstual. Hukum positif, pada gilirannya, adalah produk institusional yang dipengaruhi oleh kekuasaan negara dan kepentingan politik. Ketidakmampuan membedakan ketiganya sering menimbulkan kekacauan epistemologis dalam pendidikan Islam dan melahirkan sikap absolutisme hukum.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, fiqih harus diposisikan kembali sebagai **etika praksis**, bukan sekadar sistem sanksi dan kepatuhan. Jasser Auda (2008) melalui pendekatan *maqashid syariah* menegaskan bahwa tujuan utama hukum Islam adalah menjaga dan mengembangkan kemaslahatan manusia. Jika fiqih dalam pendidikan justru melahirkan ketakutan, ketundukan buta, dan kekerasan simbolik, maka ia telah kehilangan maqashid-nya dan perlu dibaca ulang secara kritis.

Bab 2, dengan demikian, berfungsi sebagai jembatan antara refleksi filosofis tentang pendidikan pada Bab 1 dan pembahasan epistemologis yang lebih mendalam pada bab-bab selanjutnya. Bab ini tidak dimaksudkan untuk melemahkan otoritas fiqih, tetapi justru untuk **menyelamatkan fiqih dari penyalahgunaan** yang menjauhkannya dari misi pembebasan manusia. Dengan membangun kesadaran bahwa fiqih adalah produk ijihad dan sejarah, pendidikan Islam dapat membuka kembali ruang dialog, kritik, dan pembaruan yang sehat.

Melalui Bab 2 ini, pembaca diajak untuk menggeser cara pandang dari fiqih sebagai “hukum yang harus ditaati tanpa tanya” menjadi fiqih sebagai **proses berpikir etis yang dapat dipahami, dipertanggungjawabkan, dan dikontekstualisasikan**. Dari sinilah jalan menuju fiqih pendidikan yang membebaskan mulai terbuka secara konseptual, sebelum dilanjutkan dengan pembahasan yang lebih mendalam tentang epistemologi, akal, dan logika dalam bab-bab berikutnya.



Distingsi syariah, fiqih, dan hukum positif

Salah satu sumber kekacauan paling serius dalam pendidikan Islam adalah ketidakjelasan dalam membedakan antara syariah, fiqih, dan hukum positif. Ketiganya sering diperlakukan seolah-olah identik, padahal secara ontologis, epistemologis, dan fungsional, ketiganya berada pada level yang berbeda. Ketika distingsi ini kabur, pendidikan Islam berisiko jatuh pada absolutisme hukum, mematikan daya kritis, dan menjauh dari misi pembebasan manusia. Oleh karena itu, membangun pemahaman yang jernih tentang perbedaan ketiganya merupakan langkah awal yang sangat penting dalam merumuskan fiqih pendidikan yang membebaskan.

Syariah pada hakikatnya adalah **nilai dan kehendak ilahi** yang bersifat transenden, universal, dan normatif. Ia merepresentasikan prinsip-prinsip dasar seperti keadilan, kemaslahatan, rahmah, dan penghormatan terhadap martabat manusia. Syariah tidak hadir dalam bentuk teknis-operasional yang rinci, melainkan sebagai orientasi moral dan tujuan besar kehidupan manusia. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa syariah harus dipahami sebagai visi etis Al-Qur'an yang mengarahkan manusia pada kehidupan yang adil dan bermakna, bukan sebagai kumpulan aturan legal yang terlepas dari konteks sosial dan historis.

Berbeda dengan syariah, **fiqih adalah hasil penalaran manusia** dalam memahami dan menerjemahkan nilai-nilai syariah ke dalam aturan praktis yang dapat diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Fiqih lahir melalui proses ijtihad yang melibatkan akal, metodologi, dan pembacaan terhadap realitas sosial. Karena itu, fiqih bersifat historis, kontekstual, dan plural. Perbedaan mazhab dalam fiqih bukanlah penyimpangan, melainkan konsekuensi logis dari perbedaan konteks dan pendekatan metodologis para ulama. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa fiqih adalah tradisi intelektual yang hidup dan dinamis, bukan sistem hukum tertutup yang kebal dari perubahan.

Masalah muncul ketika fiqih diperlakukan seolah-olah identik dengan syariah itu sendiri. Sakralisasi fiqih menyebabkan produk ijtihad manusia dianggap setara dengan kehendak Tuhan yang absolut. Dalam konteks



pendidikan, sikap ini berdampak serius: peserta didik diajarkan untuk menerima rumusan fiqh tanpa memahami proses berpikir di baliknya, apalagi mengkritisinya secara etis dan rasional. Pendidikan semacam ini tidak hanya mematikan daya intelektual, tetapi juga berpotensi melahirkan fanatisme hukum yang miskin kebijaksanaan. Ibn Rushd (1997) telah mengingatkan bahwa menutup pintu penalaran berarti menutup jalan menuju pemahaman yang benar terhadap wahyu.

Sementara itu, **hukum positif** berada pada level yang berbeda lagi. Hukum positif adalah produk institusional yang dibentuk oleh negara atau otoritas politik untuk mengatur kehidupan masyarakat secara formal. Ia bersifat mengikat secara yuridis dan dilengkapi dengan sanksi yang dapat dipaksakan oleh kekuasaan. Meskipun dalam konteks negara-negara Muslim hukum positif sering mengambil inspirasi dari fiqh, ia tetap merupakan produk politik dan administratif yang dipengaruhi oleh kepentingan, kompromi, dan dinamika kekuasaan. Louis Althusser (1971) menunjukkan bahwa hukum dan institusi negara tidak pernah netral, melainkan selalu terkait dengan ideologi dan struktur dominasi tertentu.

Ketidakmampuan membedakan antara syariah, fiqh, dan hukum positif sering menimbulkan kekacauan dalam pendidikan Islam. Hukum positif diperlakukan seolah-olah hukum Tuhan, fiqh dianggap wahyu final, dan syariah direduksi menjadi aturan legal semata. Dalam situasi ini, pendidikan agama kehilangan dimensi reflektif dan transformatifnya. Peserta didik tidak diajak memahami tujuan moral di balik hukum, melainkan dilatih untuk patuh secara formal. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa agama yang direduksi menjadi alat legitimasi kekuasaan akan kehilangan daya pembebasannya dan justru berfungsi menindas kesadaran manusia.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, distingsi antara ketiga konsep ini harus ditegakkan secara konsisten. Syariah harus dipahami sebagai **kompas nilai**, fiqh sebagai **hasil penalaran etis**, dan hukum positif sebagai **instrumen sosial-politik** yang bersifat kontekstual. Dengan pemahaman ini, pendidikan Islam dapat mengajarkan fiqh bukan sebagai



dogma yang menutup pertanyaan, melainkan sebagai proses berpikir yang dapat dipelajari, diuji, dan dikembangkan secara bertanggung jawab.

Pendekatan ini sejalan dengan gagasan *maqashid syariah* yang dikembangkan oleh Jasser Auda (2008), yang menekankan bahwa tujuan utama hukum Islam adalah menjaga dan mengembangkan kemaslahatan manusia. Jika suatu rumusan fiqih atau kebijakan hukum justru merusak martabat manusia, mematikan akal, dan melanggengkan ketidakadilan, maka secara *maqashid* ia harus dikritisi dan dievaluasi. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani mengajarkan logika ini kepada peserta didik sejak awal.

QS. Al-Ma''idah [5]: 48

لَكُلٌّ جَعَلَنَا مِنْكُمْ شَرِيعَةً وَمِنْهَا جَا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَحْدَةً
وَلَكُنْ لِيَلِوْ كُمْ فِي مَا أَتَيْتُكُمْ فَاسْتَبِقُوا أَنْخِيرَتِ

"Untuk setiap umat di antara kamu, Kami berikan aturan (*syir'ah*) dan jalan hidup (*minhaj*). Jika Allah menghendaki, niscaya Dia menjadikan kamu satu umat saja, tetapi Dia hendak menguji kamu terhadap apa yang telah diberikannya; maka berlomba-lombalah dalam kebaikan."

Ayat ini menjadi **fondasi Qur'ani bagi pembedaan antara prinsip ilahi dan formulasi manusia**. Syariah dipahami sebagai kehendak dan nilai ilahi yang bersifat transenden, sementara *syir'ah* dan *minhaj* menunjukkan bahwa penerjemahan nilai ilahi ke dalam aturan hidup **berlangsung dalam ruang sejarah dan keragaman manusia**. Dengan kata lain, Al-Qur'an sendiri mengakui pluralitas bentuk hukum dan jalan hidup sebagai bagian dari ujian moral manusia.

Dalam konteks pendidikan, ayat ini menolak absolutisasi satu bentuk hukum sebagai satu-satunya representasi kehendak Tuhan. Pendidikan fiqih yang membebaskan harus menanamkan kesadaran bahwa **nilai ilahi bersifat tetap, tetapi bentuk hukumnya bersifat dinamis**.

QS. An-Nisa' [4]: 59

يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولَئِكُمْ أَمْرٌ مِنْكُمْ
فَإِنْ تَنْزَعُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ

“Wahai orang-orang yang beriman, taatilah Allah dan taatilah Rasul, serta pemegang otoritas di antara kamu. Jika kamu berselisih dalam suatu perkara, kembalikanlah ia kepada Allah dan Rasul.”

Ayat ini menegaskan **hirarki normatif**: wahyu berada pada posisi tertinggi, sementara otoritas manusia bersifat turunan dan dapat diperseleksikan. Perintah “jika kamu berselisih” justru menunjukkan bahwa perbedaan penafsiran adalah **keniscayaan**, bukan penyimpangan. Maka fiqih—sebagai hasil ijтиhad—selalu berada dalam ruang dialog, koreksi, dan tanggung jawab etis.

Hadits 1 – Pahala bagi Mujtahid, Benar atau Salah

إِذَا حَكَمَ الْحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرٌ، وَإِذَا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ

“Apabila seorang hakim berijtihad lalu benar, ia mendapat dua pahala; dan apabila ia berijtihad lalu salah, ia mendapat satu pahala.” (HR. Al-Bukhari, no. 7352, HR. Muslim, no. 1716)

Hadits ini adalah **legitimasi profetik terhadap fallibilitas manusia** dalam memahami hukum Tuhan. Kesalahan dalam fiqih bukan dosa, selama dilakukan dengan ijтиhad yang jujur. Maka, menganggap fiqih sebagai kebenaran mutlak yang kebal kritik adalah **penyimpangan dari Sunnah Nabi**. Dalam pendidikan, hadits ini menuntut keberanian untuk mengajarkan fiqih sebagai **proses berpikir etis**, bukan sebagai doktrin final.

Dengan demikian, subbab ini menegaskan bahwa kejelasan distingsi antara syariah, fiqih, dan hukum positif bukan sekadar persoalan terminologis, melainkan fondasi epistemologis dan etis bagi pendidikan Islam.



Tanpa distingsi ini, pendidikan akan terus terjebak dalam absolutisme hukum dan kehilangan daya pembebasannya. Sebaliknya, dengan memahami perbedaan dan relasi ketiganya secara jernih, pendidikan Islam memiliki peluang besar untuk melahirkan manusia merdeka yang taat secara sadar, berpikir secara kritis, dan bertindak secara bertanggung jawab dalam kehidupan pribadi maupun sosial.

Fiqih sebagai hasil penalaran manusia

Memahami fiqih sebagai hasil penalaran manusia merupakan langkah epistemologis yang sangat menentukan dalam upaya membangun pendidikan Islam yang membebaskan. Fiqih tidak turun dari langit dalam bentuk jadi, melainkan lahir melalui proses intelektual yang panjang, kompleks, dan sarat dengan pergulatan rasional, metodologis, serta kontekstual. Para ulama fiqih sejak masa awal Islam menyadari bahwa mereka tidak sedang memproduksi wahyu, melainkan **menafsirkan kehendak ilahi** sejauh yang mampu dijangkau oleh akal manusia. Kesadaran inilah yang memungkinkan fiqih berkembang sebagai tradisi keilmuan yang kaya, dinamis, dan plural.

Proses lahirnya fiqih selalu melibatkan aktivitas berpikir tingkat tinggi. Ijtihad sebagai metode utama fiqih menuntut penguasaan teks wahyu, pemahaman bahasa, logika, konteks sosial, serta kepekaan etis terhadap realitas manusia. Fiqih, dengan demikian, adalah hasil dialog antara teks dan konteks, antara wahyu dan pengalaman historis umat. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa fiqih klasik justru kuat karena keterbukaannya terhadap perbedaan penalaran, bukan karena keseragamannya. Perbedaan pendapat di kalangan ulama bukanlah tanda kelemahan, melainkan bukti bahwa fiqih hidup sebagai proses intelektual.

Namun dalam praktik pendidikan Islam kontemporer, fiqih sering disajikan sebagai produk final yang tertutup dari proses berpikir yang melahirkannya. Peserta didik diperkenalkan pada kesimpulan hukum tanpa diajak memahami argumentasi, metodologi, dan asumsi yang digunakan oleh para ulama. Akibatnya, fiqih dipersepsi sebagai sistem perintah yang



harus ditaati, bukan sebagai hasil penalaran yang dapat dipelajari dan dikaji ulang. Fazlur Rahman (1982) mengkritik pendekatan ini karena memutus hubungan antara hukum Islam dan visi moral Al-Qur'an yang menuntut keterlibatan akal secara aktif.

Menempatkan fiqh sebagai hasil penalaran manusia berarti mengakui **keterbatasan manusia** dalam memahami kehendak Tuhan secara sempurna. Tidak ada satu pun rumusan fiqh yang bebas dari pengaruh konteks sosial, budaya, dan politik tempat ia lahir. Imam Abu Hanifah hidup dalam konteks sosial yang berbeda dengan Imam Malik, begitu pula Imam Syaf'i dan Imam Ahmad. Perbedaan konteks ini melahirkan perbedaan pendekatan metodologis dan kesimpulan hukum. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa perubahan sosial selalu memengaruhi cara manusia memahami dan menerapkan hukum, termasuk hukum agama.

Kesadaran akan sifat manusiawi fiqh memiliki implikasi pedagogis yang sangat penting. Pendidikan fiqh tidak lagi bertujuan menanamkan kepatuhan buta, melainkan **melatih kemampuan berpikir hukum dan etika**. Peserta didik diajak memahami bagaimana sebuah hukum dirumuskan, mengapa ulama berbeda pendapat, dan bagaimana memilih pendapat secara bertanggung jawab. Pendidikan semacam ini tidak melemahkan komitmen beragama, justru memperkuatnya karena ketaatan dibangun di atas pemahaman, bukan ketakutan. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa iman yang matang selalu sejalan dengan penggunaan akal yang jujur dan disiplin.

Fiqih sebagai hasil penalaran manusia juga menuntut keterbukaan terhadap kritik dan pembaruan. Kritik dalam tradisi fiqh bukanlah bentuk pembangkangan terhadap agama, melainkan bagian dari upaya menjaga relevansi hukum dengan tujuan moralnya. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa agama yang menolak kritik akan berubah menjadi ideologi beku yang kehilangan daya pembebasan. Dalam konteks pendidikan, menutup ruang kritik terhadap fiqh berarti membunuh tradisi ijtihad dan mematikan potensi intelektual generasi muda.



Lebih jauh, memanusiakan fiqh berarti mengembalikannya pada fungsi asalnya sebagai panduan etis kehidupan. Fiqih tidak dimaksudkan untuk menghukum manusia secara kaku, tetapi untuk membantu manusia menjalani kehidupan yang adil, bermakna, dan bermartabat. Pendekatan *maqashid syariah* yang dikembangkan oleh Jasser Auda (2008) menegaskan bahwa setiap rumusan hukum harus dievaluasi berdasarkan tujuan-tujuan kemanusiaan yang ingin dicapainya. Jika suatu rumusan fiqh justru menimbulkan ketakutan, ketidakadilan, dan dehumanisasi, maka secara etis ia perlu ditinjau ulang.

Dalam pendidikan Islam yang membebaskan, fiqh harus diajarkan sebagai **proses berpikir**, bukan sekadar produk hafalan. Peserta didik perlu diperkenalkan pada dinamika ijtihad, perbedaan pendapat, dan argumentasi rasional para ulama. Dengan cara ini, fiqh menjadi sarana pembentukan nalar kritis dan kepekaan etis, bukan alat penjinakan intelektual. Pendidikan fiqh yang demikian akan melahirkan manusia yang mampu beragama secara sadar, dewasa, dan bertanggung jawab.

QS. Az-Zumar [39]: 18

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ
الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحَسْنَهُ
أُولَئِكَ الَّذِينَ هُدُّمُوا اللَّهُ أَعْلَمُ
وَأُولَئِكَ هُمُ الْأَلْبَابُ

“(Yaitu) orang-orang yang mendengarkan berbagai pendapat, lalu mengikuti yang terbaik di antaranya. Mereka itulah orang-orang yang telah diberi petunjuk oleh Allah, dan mereka itulah orang-orang yang berakal.”

Ayat ini merupakan **legitimasi Qur’ani atas aktivitas penalaran, perbandingan, dan seleksi rasional**. Al-Qur'an tidak memerintahkan manusia untuk mengikuti satu pendapat tanpa pertimbangan, melainkan mendengarkan berbagai pandangan lalu memilih yang paling baik (*ahsanahu*). Ini adalah fondasi epistemologis bahwa pemahaman keagamaan—termasuk fiqh—melibatkan **kerja akal manusia secara aktif**. Dalam pendidikan fiqh yang membebaskan, ayat ini menolak pengajaran

fiqih sebagai doktrin tunggal yang kebal kritik. Justru, keberagamaan yang dewasa lahir dari proses menimbang, membandingkan, dan bertanggung jawab atas pilihan hukum.

QS. An-Nahl [16]: 44

وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْذِكْرَ لِتَبَيَّنَ لِلنَّاسِ مَا نَزَّلَ إِلَيْهِمْ وَلِعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ

“Dan Kami turunkan kepadamu Al-Qur'an agar engkau menjelaskan kepada manusia apa yang telah diturunkan kepada mereka, dan agar mereka berpikir.”

Ayat ini menegaskan bahwa bahkan penjelasan Nabi terhadap wahyu bertujuan membangkitkan proses berpikir manusia, bukan menggantikannya. Fiqih, yang lahir jauh setelah Nabi, tentu lebih kuat lagi statusnya sebagai **produk penalaran historis**. Menolak peran akal dalam fiqih berarti menolak tujuan wahyu itu sendiri.

Hadits 1 – Dialog Nabi dengan Mu'adz bin Jabal

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: بِمَ تَقْضِي؟

قَالَ: بِكِتابِ اللَّهِ

قَالَ: فَإِنْ لَمْ تَجِدْ؟

قَالَ: فِي سُنْنَةِ رَسُولِ اللَّهِ

قَالَ: فَإِنْ لَمْ تَجِدْ؟

قَالَ: أَجْتَهَدُ رَأْيِي وَلَا أَوْ

فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ وَقَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَقَ رَسُولَ

رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرِضِي رَسُولَ اللَّهِ

“Rasulullah bertanya: ‘Dengan apa engkau memutuskan perkara?’

Mu'adz menjawab: ‘Dengan Kitab Allah.’



Beliau bertanya: 'Jika tidak kau temukan?'
Ia menjawab: 'Dengan Sunnah Rasulullah.'
Beliau bertanya: 'Jika tidak kau temukan?'
Ia menjawab: 'Aku berijtihad dengan pendapatku dan tidak akan gegabah.'
Maka Rasulullah menepuk dadanya seraya berkata: 'Segala puji bagi Allah yang telah memberi taufik kepada utusan Rasulullah terhadap apa yang diridhai Rasulullah.' (HR. Abu Dawud, no. 3592, HR. At-Tirmidzi, no. 1327, Dinilai hasan sahih oleh At-Tirmidzi)

Hadits ini adalah **legitimasi eksplisit atas penggunaan akal manusia dalam hukum Islam**. Ijtihad bukan darurat epistemologis, melainkan mekanisme yang disetujui Nabi. Dengan demikian, fiqh secara hakikat adalah **produk penalaran manusia yang bertanggung jawab**, bukan turunan wahyu yang final. Dalam pendidikan, hadits ini menuntut pengajaran fiqh sebagai **proses berpikir hukum**, bukan sekadar menghafal kesimpulan mazhab.

Dengan demikian, memahami fiqh sebagai hasil penalaran manusia bukanlah upaya merendahkan fiqh, melainkan justru mengangkat martabatnya sebagai tradisi intelektual yang luhur. Kesadaran ini membuka ruang bagi pendidikan Islam untuk kembali menjalankan fungsinya sebagai proyek pembebasan manusia, di mana hukum, akal, dan kesadaran berjalan seiring dalam membentuk manusia merdeka. Dari titik inilah pembahasan tentang sejarah sosial lahirnya fiqh pada subbab berikutnya menjadi relevan dan tak terpisahkan.

Sejarah sosial lahirnya fiqh

Fiqh tidak lahir di ruang hampa, melainkan tumbuh dan berkembang dalam **konteks sejarah sosial yang konkret**. Setiap rumusan fiqh selalu berkelindan dengan realitas masyarakat tempat para ulama hidup, termasuk kondisi politik, struktur ekonomi, budaya lokal, dan dinamika kekuasaan yang mengitarinya. Menyadari dimensi sejarah ini sangat penting agar fiqh tidak dipahami sebagai sistem hukum ahistoris yang terlepas dari realitas



manusia. Tanpa kesadaran sejarah, fiqih mudah disalahpahami sebagai kehendak ilahi yang final, padahal ia adalah hasil dialog panjang antara wahyu dan kehidupan sosial umat.

Pada masa awal Islam, fiqih berkembang secara organik seiring dengan perluasan wilayah dan kompleksitas kehidupan masyarakat Muslim. Para sahabat dan tabi'in menghadapi persoalan-persoalan baru yang tidak secara eksplisit dijelaskan dalam teks wahyu, sehingga mereka harus menggunakan akal, pengalaman, dan pertimbangan kemaslahatan dalam merumuskan jawaban hukum. Proses ini menunjukkan bahwa sejak awal, fiqih adalah respons kreatif terhadap realitas sosial. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa dinamika fiqih awal Islam justru ditandai oleh fleksibilitas dan keberanian intelektual dalam membaca konteks, bukan oleh kekakuan literal.

Perkembangan mazhab-mazhab fiqih juga tidak dapat dilepaskan dari kondisi sosial dan geografis yang berbeda-beda. Mazhab Hanafi tumbuh di Kufah dengan tradisi rasional dan pluralitas budaya yang kuat, sehingga lebih terbuka terhadap penggunaan *rā'y* dan *qiyyas*. Mazhab Maliki berkembang di Madinah dengan penekanan pada praktik masyarakat setempat sebagai refleksi tradisi Nabi. Mazhab Syafi'i lahir dari upaya sistematis merumuskan metodologi fiqih yang lebih terstruktur, sementara mazhab Hanbali muncul dalam konteks resistensi terhadap dominasi rasionalisme ekstrem. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa perbedaan-perbedaan ini merupakan konsekuensi logis dari perbedaan lingkungan sosial dan intelektual, bukan sekadar perbedaan pendapat abstrak.

Namun seiring berjalananya waktu, dinamika sosial-politik turut memengaruhi arah perkembangan fiqih. Ketika kekuasaan politik semakin terpusat, fiqih perlahan mengalami institionalisasi. Hukum yang semula hidup dalam ruang *ijtihad* komunitas ulama mulai dibakukan untuk memenuhi kebutuhan administrasi dan stabilitas negara. Wael B. Hallaq (2009) mencatat bahwa pada fase ini, fiqih mulai kehilangan sebagian fleksibilitasnya dan cenderung dijadikan alat legitimasi kekuasaan.



Perubahan ini berdampak pada cara fiqh diajarkan dan diperaktikkan, termasuk dalam dunia pendidikan.

Institusionalisasi fiqh membawa konsekuensi pedagogis yang serius. Fiqih yang semula diajarkan sebagai proses berpikir dan dialog hukum berubah menjadi kumpulan kitab dan pendapat otoritatif yang harus dihafal dan diikuti. Tradisi *taqlid* menguat, sementara ruang ijihad semakin menyempit. Pendidikan fiqh pun bergeser dari latihan bernalar menuju reproduksi pendapat yang dianggap mapan. Al-Ghazali sendiri mengingatkan bahwa *taqlid* yang tidak disertai pemahaman akan melemahkan kepekaan etis dan intelektual umat, meskipun ia tidak menolak *taqlid* secara total bagi mereka yang belum mampu berijihad.

Sejarah sosial fiqh juga menunjukkan bahwa hukum tidak pernah sepenuhnya steril dari relasi kuasa. Dalam banyak periode, rumusan fiqh tertentu memperoleh dominasi bukan semata karena kekuatan argumentasinya, tetapi juga karena dukungan politik dan institusional. Louis Althusser (1971) menjelaskan bahwa institusi hukum dan pendidikan sering berfungsi sebagai aparatus ideologis yang mereproduksi struktur kekuasaan yang ada. Dalam konteks fiqh, hal ini berarti bahwa sebagian rumusan hukum bisa menjadi hegemonik dan dianggap “paling sah”, sementara pandangan lain terpinggirkan atau dilupakan.

Memahami sejarah sosial lahirnya fiqh membantu pendidikan Islam keluar dari jebakan romantisme masa lalu. Tradisi fiqh klasik memang kaya dan bernilai, tetapi ia bukan monumen beku yang tidak boleh disentuh. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa tradisi yang tidak dibaca ulang secara kritis akan berubah menjadi beban sejarah yang menghambat pembebasan manusia. Pendidikan fiqh yang membebaskan justru menuntut keberanian untuk membaca ulang sejarah, memahami konteks kelahiran hukum, dan menilai relevansinya dengan realitas kontemporer.

Kesadaran sejarah juga membuka ruang bagi pembaruan fiqh yang bertanggung jawab. Pembaruan bukan berarti memutus hubungan dengan tradisi, melainkan melanjutkan tradisi ijihad dalam konteks baru. Jasser Auda (2008) melalui pendekatan *maqashid syariah* menunjukkan bahwa

tujuan hukum Islam harus selalu menjadi kompas utama dalam merespons perubahan sosial. Jika konteks berubah, sementara tujuan kemanusiaan tetap, maka metode dan formulasi hukum dapat dan harus disesuaikan.

Dalam pendidikan Islam, pemahaman tentang sejarah sosial fiqh memiliki implikasi yang sangat strategis. Peserta didik tidak hanya belajar “apa hukum itu”, tetapi juga “mengapa hukum itu lahir” dan “bagaimana hukum dapat berubah”. Dengan pendekatan ini, fiqh menjadi sarana pembentukan kesadaran historis dan kritis, bukan alat penjinakan intelektual. Pendidikan semacam ini melahirkan manusia yang mampu menghargai tradisi tanpa terjebak dalam absolutisme, serta mampu berpikir kreatif dan bertanggung jawab dalam menghadapi persoalan zaman.

QS. Ibrahim [14]: 4

وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ

“Kami tidak mengutus seorang rasul pun melainkan dengan bahasa kaumnya, agar ia dapat menjelaskan kepada mereka.”

Ayat ini menegaskan prinsip fundamental bahwa **pesan ilahi selalu hadir dalam konteks sosial dan historis tertentu**. Bahasa, budaya, dan realitas masyarakat menjadi medium penyampaian wahyu. Jika wahyu saja disampaikan secara kontekstual, maka fiqh—sebagai upaya memahami dan menerapkan wahyu—**pasti lebih kuat keterikatannya dengan konteks sosial**. Dalam pendidikan fiqh yang membebaskan, ayat ini menolak pemahaman fiqh sebagai sistem hukum yang lahir di ruang hampa. Fiqih selalu berakar pada realitas masyarakat tempat ia dirumuskan: struktur ekonomi, relasi kekuasaan, tradisi lokal, dan tantangan zamannya.

QS. Al-Hujurat [49]: 13

يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَرَّةٍ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ
لِتَعَارِفُوا



“Wahai manusia, sesungguhnya Kami menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, lalu Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal.”

Ayat ini mengafirmasi **keragaman sosial sebagai kehendak Tuhan**, bukan penyimpangan. Keragaman masyarakat melahirkan kebutuhan hukum yang berbeda-beda. Karena itu, perbedaan fiqih di berbagai wilayah Islam bukan tanda perpecahan, melainkan **cermin dialog antara wahyu dan realitas sosial**.

Hadits 1 – Perbedaan Praktik Sahabat Diakui Nabi

لَا يُصِّلِّيْنَ أَحَدُ الْعَصْرِ إِلَّا فِي بَنِي قُرْيَظَةَ

“Janganlah salah seorang di antara kalian shalat Ashar kecuali di Bani Quraizhah.” (HR. Al-Bukhari, no. 946, HR. Muslim, no. 1770)

Sebagian sahabat memahami perintah ini secara tekstual (menunda shalat sampai tiba), sebagian memahami secara kontekstual (shalat di perjalanan). Nabi **tidak menyalahkan salah satu kelompok**. Hadits ini merupakan bukti sahih bahwa **perbedaan pemahaman akibat konteks sosial dan situasional diakui secara profetik**. Dalam pendidikan fiqih, hadits ini menjadi dasar bahwa pluralitas pemahaman hukum adalah keniscayaan historis, bukan kesesatan.

Hadits 2 – Perubahan Fatwa karena Konteks

إِنَّمَا الْحَلَالُ بَيْنَ وَإِنَّمَا الْحَرَامُ بَيْنَ

“Sesungguhnya yang halal itu jelas dan yang haram itu jelas.” (HR. Al-Bukhari, no. 52, HR. Muslim, no. 1599)

Hadits ini sering disalahpahami sebagai legitimasi hukum yang kaku. Padahal para ulama klasik justru menjadikannya dasar untuk **membedakan antara prinsip dasar yang tetap dan wilayah ijtihad yang kontekstual**.

Di sinilah sejarah sosial fiqih bekerja: antara teks yang tetap dan realitas yang berubah.

Dengan demikian, sejarah sosial lahirnya fiqih menegaskan bahwa fiqih adalah produk peradaban yang hidup, bukan teks suci yang terlepas dari manusia. Kesadaran ini merupakan fondasi penting bagi fiqih pendidikan yang membebaskan, karena hanya dengan memahami sejarahnya fiqih dapat dikembalikan pada fungsi asalnya sebagai panduan etis yang memerdekaan manusia, bukan sebagai alat kekuasaan yang membelenggu kesadaran.

Bahaya sakralisasi fiqih

Salah satu problem paling serius dalam perkembangan pendidikan Islam adalah **sakralisasi fiqih**, yaitu kecenderungan memperlakukan produk ijtihad manusia seolah-olah identik dengan kehendak Tuhan yang mutlak dan final. Sakralisasi ini bukan hanya kesalahan konseptual, tetapi juga kesalahan pedagogis dan etis yang berdampak luas terhadap cara berpikir umat. Ketika fiqih disakralkan secara berlebihan, ia kehilangan sifat manusiawinya sebagai hasil penalaran, dan pada saat yang sama agama kehilangan daya pembebasannya. Dalam konteks pendidikan, sakralisasi fiqih menjelma menjadi mekanisme pembungkaman akal dan pembatasan kesadaran kritis.

Fiqih pada dasarnya lahir dari kerendahan hati intelektual para ulama yang menyadari keterbatasan akal manusia dalam memahami kehendak Tuhan secara sempurna. Oleh karena itu, para ulama klasik selalu membedakan secara tegas antara *nash* dan *ijtihad*. Namun dalam perjalanan sejarah, kesadaran ini perlahan memudar. Pendapat-pendapat fiqih tertentu mulai diperlakukan sebagai kebenaran final yang tidak boleh dipertanyakan. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika fiqih berubah dari tradisi intelektual menjadi sistem otoritas tertutup, maka ia tidak lagi berfungsi sebagai panduan etis, melainkan sebagai alat kontrol sosial.



Bahaya pertama dari sakralisasi fiqh adalah **pembekuan akal**. Pendidikan fiqh yang sakralistik tidak mengajarkan cara berpikir hukum, tetapi menuntut kepatuhan terhadap kesimpulan hukum. Peserta didik dilatih untuk menerima, bukan memahami; untuk menghafal, bukan menalar. Dalam situasi ini, berpikir kritis dipersepsi sebagai ancaman terhadap iman. Ibn Rushd (1997) telah memperingatkan bahwa melarang manusia menggunakan akalnya sama saja dengan menuduh wahyu tidak mampu berdialog dengan rasio, sebuah tuduhan yang justru merendahkan agama itu sendiri.

Bahaya kedua adalah **hilangnya dimensi etis fiqh**. Ketika fiqh disakralkan sebagai aturan kaku, tujuan moral dan kemanusiaan di balik hukum sering kali terabaikan. Hukum ditaati karena takut sanksi atau dosa, bukan karena kesadaran akan nilai keadilan dan kemaslahatan. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa kegagalan umat Islam modern terletak pada kecenderungan memisahkan hukum dari visi moral Al-Qur'an. Pendidikan yang hanya menanamkan kepatuhan formal tanpa kesadaran etis berpotensi melahirkan moralitas palsu yang rapuh dan oportunistik.

Bahaya ketiga dari sakralisasi fiqh adalah **legitimasi kekuasaan yang tidak kritis**. Ketika fiqh dianggap suci dan tidak boleh dipertanyakan, ia mudah digunakan untuk membenarkan kebijakan atau praktik yang sebenarnya tidak adil. Louis Althusser (1971) menunjukkan bahwa sistem hukum dan pendidikan sering berfungsi sebagai aparatus ideologis yang menopang struktur dominasi. Dalam konteks ini, fiqh yang disakralkan dapat berubah menjadi alat kekuasaan yang membungkam kritik dan melanggengkan ketimpangan sosial, sambil berlindung di balik simbol-simbol religius.

Dalam dunia pendidikan, sakralisasi fiqh sering tampil dalam bentuk **pedagogi ketakutan**. Peserta didik diajarkan untuk takut salah, takut bertanya, dan takut berbeda pendapat. Kesalahan intelektual diperlakukan sebagai dosa moral, sementara perbedaan pandangan dicurigai sebagai penyimpangan. Padahal tradisi Islam sejak awal kaya dengan perbedaan pendapat yang dikelola melalui adab dan argumentasi rasional. Al-Ghazali

sendiri mengakui bahwa perbedaan pandangan adalah keniscayaan dalam ijtihad, selama dilakukan dengan niat mencari kebenaran dan kemaslahatan.

Bahaya lainnya adalah **terputusnya hubungan fiqh dengan realitas sosial**. Fiqih yang disakralkan cenderung dipertahankan meskipun konteks sosial telah berubah secara drastis. Hukum diterapkan tanpa mempertimbangkan dampaknya terhadap kehidupan nyata manusia. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa agama yang terlepas dari realitas sosial akan berubah menjadi ideologi beku yang kehilangan daya transformatifnya. Pendidikan Islam yang memelihara sakralisasi fiqh berisiko melahirkan generasi yang religius secara simbolik, tetapi tidak peka terhadap problem kemanusiaan di sekitarnya.

Pendekatan *maqashid syariah* menawarkan jalan keluar dari bahaya sakralisasi ini. Jasser Auda (2008) menegaskan bahwa hukum Islam harus selalu dievaluasi berdasarkan tujuan-tujuan kemanusiaan yang ingin dicapainya, seperti keadilan, perlindungan martabat, dan kemaslahatan publik. Dengan pendekatan ini, fiqh tidak lagi diperlakukan sebagai tujuan itu sendiri, melainkan sebagai sarana untuk mencapai tujuan moral yang lebih tinggi. Pendidikan fiqh yang membebaskan harus menanamkan cara berpikir ini sejak awal.

Dalam konteks pedagogis, menolak sakralisasi fiqh bukan berarti menolak fiqh. Justru sebaliknya, ia adalah upaya untuk **mengembalikan fiqh pada martabatnya yang sejati** sebagai tradisi intelektual dan etis. Pendidikan fiqh perlu mengajarkan sejarah perbedaan pendapat, metodologi ijtihad, dan alasan-alasan rasional di balik setiap rumusan hukum. Dengan demikian, peserta didik belajar menghormati fiqh tanpa mengkultuskannya, serta taat tanpa kehilangan kebebasan berpikir.



QS. At-Taubah [9]: 31

اَتَخْذَوْا اَحْجَارَهُمْ وَرُهْبَنْهُمْ اَرْبَابًا مِّنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ اَبْنَ مَرْيَمَ وَمَا اُمِرُوا اِلَّا لِيَعْبُدُوا اِلَهًا وَحَدًّا لَا إِلَهَ اِلَّا هُوَ سُبْحَنَهُ وَعَمَّا يُشَرِّكُونَ

“Mereka menjadikan para pendeta dan rahib mereka sebagai tuhan selain Allah, dan (juga) Al-Masih putra Maryam. Padahal mereka tidak diperintahkan kecuali untuk menyembah Tuhan Yang Esa.”

Ayat ini sering dipahami dalam konteks umat terdahulu, namun para mufasir menegaskan bahwa **substansi ayat ini bersifat peringatan universal**. Menjadikan otoritas keagamaan manusia sebagai sumber kebenaran absolut—yang tidak boleh dikritik atau dipertanyakan—adalah bentuk **penyimpangan tauhid**. Dalam konteks fiqh, sakralisasi pendapat ulama berarti **mengangkat produk ijtihad manusia ke derajat ilahi**. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menjadi kritik tajam terhadap praktik pedagogis yang mengajarkan fiqh sebagai kebenaran final tanpa ruang dialog. Ketika fiqh disakralkan, pendidikan berubah menjadi **alat domestikasi intelektual**.

QS. Az-Zukhruf [43]: 22

بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا عَبَّارَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى إِعْلَمٍ بِمَهْدُونَ

“Mereka berkata: ‘Sesungguhnya kami mendapati nenek moyang kami menganut suatu agama, dan kami hanya mengikuti jejak mereka.’”

Ayat ini mengkritik **taqlid buta** yang menolak refleksi dan pembaruan. Sakralisasi fiqh sering berkelindan dengan romantisasi masa lalu dan ketakutan terhadap perubahan. Pendidikan yang membebaskan menolak warisan keilmuan yang dibekukan menjadi dogma, dan justru menghindarkan tradisi sebagai **ruang ijtihad berkelanjutan**.

Hadits 1 – Penjelasan Nabi tentang Ayat At-Taubah: 31

أَمَّا إِنْهُمْ لَمْ يَكُونُوا يَعْبُدُونَهُمْ، وَلَكِنْ كَانُوا إِذَا أَحَلُوا لَهُمْ شَيْئاً أَسْتَحْلُوهُ، وَإِذَا حَرَمُوا عَلَيْهِمْ شَيْئاً حَرَمُوهُ

“Mereka tidak menyembah para ulama dan rahib itu, tetapi ketika para ulama menghalalkan sesuatu bagi mereka, mereka menghalalkannya; dan ketika mereka mengharamkan sesuatu, mereka mengharamkannya.” (HR. At-Tirmidzi, no. 3095, Dinilai hasan oleh At-Tirmidzi)

Hadits ini menjelaskan secara eksplisit bahwa **sakralisasi otoritas keagamaan terjadi ketika pendapat manusia diikuti tanpa kritis**, seolah-olah ia wahyu. Inilah akar bahaya sakralisasi fiqih: fiqih tidak lagi dipahami sebagai ijtihad yang bisa salah, tetapi sebagai “suara Tuhan” yang tidak boleh ditinjau ulang.

Hadits 2 – Larangan Mengikuti Tanpa Ilmu

مَنْ أَفْتَى بِغَيْرِ عِلْمٍ فَلَيَتَبُوا مَقْعُدُهُ مِنَ النَّارِ

“Barang siapa berfatwa tanpa ilmu, maka hendaklah ia menyiapkan tempat duduknya di neraka.” (HR. Abu Dawud, no. 3657, Dinilai sahih oleh Al-Albani)

Hadits ini sering diarahkan kepada pemberi fatwa, tetapi dalam konteks pendidikan ia juga berlaku bagi **sistem yang melarang proses berpikir ilmiah**. Sakralisasi fiqih membuat peserta didik menerima pendapat tanpa memahami dasar dan prosesnya—sebuah kondisi yang justru **mengundang kebodohan kolektif**.

Dengan demikian, sakralisasi fiqih merupakan salah satu hambatan terbesar bagi terwujudnya fiqih pendidikan yang membebaskan. Sakralisasi menutup pintu dialog, membekukan akal, dan menjauhkan hukum dari tujuan kemanusiaannya. Pendidikan Islam yang ingin setia pada misi profetik harus berani membongkar sakralisasi ini secara jujur dan bertanggung



jawab, agar fiqih kembali menjadi cahaya penuntun kehidupan, bukan bayang-bayang yang menakutkan akal dan nurani manusia.

Fiqih: antara etika dan kekuasaan

Fiqih selalu berada pada posisi yang rawan tarik-menarik antara dua kutub yang berbeda, yakni **etika pembebasan** dan **kekuasaan penjinakan**. Di satu sisi, fiqih lahir sebagai upaya etis untuk menuntun manusia menjalani kehidupan yang adil, bermartabat, dan bermakna di hadapan Tuhan dan sesama. Di sisi lain, fiqih memiliki potensi besar untuk dijadikan instrumen kekuasaan yang mengatur, mengontrol, dan bahkan menindas, terutama ketika ia dilepaskan dari kesadaran moral dan historisnya. Ketegangan inilah yang menjadikan fiqih sebagai medan penting dalam proyek pendidikan pembebasan.

Secara ideal, fiqih berfungsi sebagai **panduan etis praksis**. Ia membantu manusia menilai tindakan bukan hanya berdasarkan kepatuhan formal, tetapi berdasarkan nilai keadilan, kemaslahatan, dan tanggung jawab moral. Dalam tradisi klasik, banyak ulama memandang fiqih sebagai sarana mendekatkan manusia kepada kebijakan, bukan sekadar alat penegakan aturan. Al-Ghazali menegaskan bahwa tujuan hukum adalah menjaga agama, jiwa, akal, keterurunan, dan harta—semua ini menunjukkan bahwa fiqih berakar pada kepedulian terhadap martabat manusia dan keberlangsungan kehidupan sosial yang adil.

Namun dalam praktik sejarah, fiqih sering kali bergeser dari fungsi etis ini ketika berhadapan dengan struktur kekuasaan. Ketika negara atau otoritas politik mengadopsi fiqih sebagai hukum resmi, terjadi perubahan orientasi dari **pembinaan moral** menuju **pengendalian sosial**. Wael B. Hallaq (2009) mencatat bahwa proses kodifikasi dan institusionalisasi hukum Islam pada era modern mengubah fiqih dari tradisi etis-komunal menjadi sistem legal formal yang bergantung pada aparat kekuasaan. Perubahan ini berdampak besar pada cara fiqih dipahami dan diajarkan, termasuk dalam dunia pendidikan.



Dalam konteks pendidikan Islam, relasi fiqh dan kekuasaan tampak jelas dalam kurikulum, metode, dan evaluasi. Fiqih sering diajarkan sebagai seperangkat aturan yang harus ditaati tanpa mempertanyakan tujuan dan dampaknya. Otoritas guru dan institusi diperkuat dengan legitimasi hukum agama, sehingga ruang dialog dan kritik menjadi sempit. Pendidikan semacam ini tidak hanya menanamkan kepatuhan, tetapi juga membentuk mentalitas takut salah dan takut berbeda. Louis Althusser (1971) menjelaskan bahwa pendidikan yang berfungsi sebagai aparatus ideologis akan mereproduksi struktur kekuasaan dengan cara yang tampak wajar dan sah.

Ketika fiqh lebih dekat dengan kekuasaan daripada etika, yang muncul adalah **moralitas formalistik**. Ketaatan diukur dari kepatuhan lahiriah terhadap aturan, bukan dari integritas batin dan keadilan tindakan. Fazlur Rahman (1982) mengingatkan bahwa hukum yang terlepas dari visi moral Al-Qur'an akan kehilangan ruhnya dan berubah menjadi beban normatif yang menekan kesadaran. Dalam pendidikan, moralitas formalistik ini melahirkan generasi yang taat secara simbolik, tetapi kurang peka terhadap ketidakadilan sosial dan penderitaan manusia.

Relasi fiqh dan kekuasaan juga memengaruhi siapa yang berhak berbicara dan menentukan kebenaran. Ketika fiqh diponopoli oleh otoritas tertentu, suara alternatif dan pandangan kritis cenderung disingkirkan. Padahal tradisi Islam sejak awal kaya dengan perbedaan pendapat yang dikelola melalui argumentasi rasional dan adab. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran tidak mungkin dimonopoli oleh satu kelompok, karena pencarian kebenaran adalah proses kolektif yang melibatkan akal dan pengalaman manusia.

Fiqih yang berpihak pada etika akan selalu berpihak pada **yang lemah dan tertindas**. Dalam sejarah Islam, banyak ulama yang menjaga jarak dari kekuasaan justru untuk mempertahankan integritas etis fiqh. Mereka memahami bahwa kedekatan berlebihan dengan kekuasaan berisiko mereduksi hukum menjadi alat legitimasi ketidakadilan. Ali Shariati (1979) menyebut fenomena ini sebagai "agama penguasa", yaitu agama yang kehilangan daya kritisnya karena terikat pada kepentingan dominan.



Pendidikan Islam yang membebaskan harus peka terhadap bahaya ini dan berani mengajarkan fiqih dari perspektif keadilan sosial.

Pendekatan *maqashid syariah* kembali menawarkan kerangka untuk menegaskan orientasi etis fiqih. Jasser Auda (2008) menekankan bahwa tujuan hukum Islam adalah memajukan kehidupan manusia, bukan mengekang kreativitas dan kesadarannya. Dalam pendidikan, pendekatan ini menuntut agar fiqih diajarkan sebagai alat refleksi etis yang membantu peserta didik menilai realitas sosial secara kritis dan bertanggung jawab. Dengan demikian, fiqih menjadi sarana pembebasan, bukan penindasan.

Menempatkan fiqih di sisi etika juga berarti mengembalikan peran akal dan nurani dalam proses beragama. Ketaatan tidak lagi didorong oleh rasa takut terhadap sanksi, melainkan oleh kesadaran moral dan komitmen terhadap nilai keadilan. Pendidikan fiqih yang demikian akan melahirkan manusia yang mampu beragama secara dewasa, yakni manusia yang taat tanpa kehilangan kebebasan berpikir dan keberanian bersikap.

QS. An-Nahl [16]: 90

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَنِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَنَهِيٌّ عَنِ
الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ

“Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebaikan, memberi kepada kaum kerabat, dan melarang perbuatan keji, kemungkaran, dan kezaliman.”

Ayat ini menegaskan bahwa **poros syariah adalah etika**, bukan kekuasaan. Keadilan (*adl*), kebaikan (*ihsan*), dan pencegahan kezaliman (*baghy*) merupakan tujuan normatif yang harus menuntun setiap formulasi hukum. Ketika fiqih menjauh dari nilai-nilai ini dan justru melayani kepentingan dominasi, ia telah **kehilangan legitimasi etisnya**, meskipun tetap sah secara formal. Dalam pendidikan, ayat ini menuntut agar fiqih diajarkan sebagai **pedoman moral untuk membatasi kekuasaan**, bukan sebagai alat untuk melegitimasi kontrol atas manusia.

QS. Al-Qasas [28]: 4

إِنْ فِرْعَوْنَ عَلَىٰ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شَيْعَةً يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِّنْهُمْ

“Sesungguhnya Fir'aun telah berbuat sewenang-wenang di bumi dan menjadikan penduduknya berkelompok-kelompok, ia menindas segolongan dari mereka.”

Ayat ini menunjukkan ciri kekuasaan yang menyimpang: **memecah, menindas, dan menormalisasi ketidakadilan**. Ketika fiqih dijadikan alat legitimasi kekuasaan semacam ini—baik dalam negara, institusi, maupun pendidikan—ia berubah dari etika pembebasan menjadi **ideologi penindasan**. Pendidikan fiqih yang membebaskan harus peka terhadap bahaya ini.

Hadits 1 – Pemimpin yang Adil

سَبْعَةٌ يُظَلَّمُهُمْ اللَّهُ فِي ظَلَّهُ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ ... إِمَامٌ عَادِلٌ

“Tujuh golongan yang akan dinaungi Allah pada hari tiada naungan selain naungan-Nya ... (di antaranya) pemimpin yang adil.” (HR. Al-Bukhari, no. 660, HR. Muslim, no. 1031)

Hadits ini menegaskan bahwa **legitimasi kekuasaan dalam Islam bersifat etis**, bukan struktural semata. Keadilan menjadi ukuran utama, bukan jabatan atau otoritas formal. Dalam pendidikan, guru dan institusi memiliki “kekuasaan pedagogis” yang hanya sah jika dijalankan secara adil dan memuliakan martabat peserta didik.

Hadits 2 – Peringatan terhadap Kezaliman

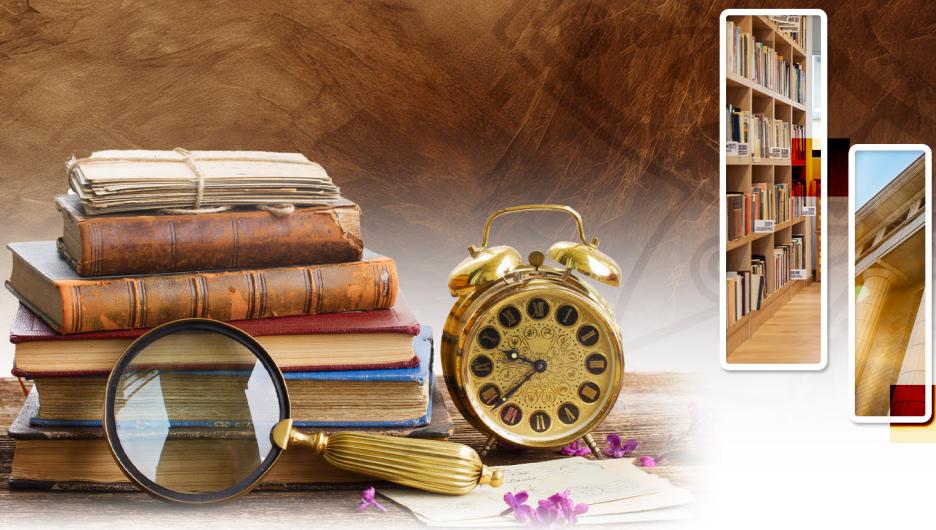
أَتَقْوَا الْظُّلْمَ فَإِنَّ الظُّلْمَ ظَلَمَتْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ

“Takutlah kalian terhadap kezaliman, karena kezaliman adalah kegelapan-kegelapan pada hari kiamat.” (HR. Muslim, no. 2578)



Hadits ini memberi peringatan universal: **kezaliman selalu berbuah kehancuran moral**. Dalam konteks fiqh, kezaliman dapat hadir ketika hukum digunakan untuk menindas, membungkam kritik, atau melanggengkan ketimpangan. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan hadits ini sebagai **alarm etis** terhadap penyalahgunaan kekuasaan pedagogis.

Dengan demikian, subbab ini menegaskan bahwa fiqh selalu berada di antara etika dan kekuasaan, dan pilihan keberpihakan ini tidak pernah netral. Pendidikan Islam yang ingin membangun manusia merdeka harus secara sadar memihak pada dimensi etis fiqh dan menjaga jarak kritis dari penyalahgunaan kekuasaan. Hanya dengan cara inilah fiqh dapat kembali menjalankan fungsinya sebagai panduan hidup yang memerdekaan, bukan sebagai alat penjinakan yang membungkus kekuasaan dengan bahasa suci.



BAB 3

PISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

Jika Bab 2 membongkar fiqh dari sisi historis dan etisnya, maka Bab 3 mengajak pembaca masuk ke wilayah yang lebih dalam dan fundamental, yaitu **epistemologi pendidikan Islam**—cara Islam memahami, memperoleh, memvalidasi, dan menggunakan pengetahuan. Tanpa fondasi epistemologis yang jernih, pendidikan Islam akan terus bergerak di permukaan: sibuk mengatur kurikulum, metode, dan evaluasi, tetapi kehilangan orientasi tentang **apa itu ilmu, untuk apa ilmu dipelajari, dan bagaimana ilmu seharusnya membentuk manusia**. Bab ini menjadi jantung intelektual buku ini, karena di sinilah ditentukan apakah pendidikan Islam akan membebaskan atau justru membelenggu kesadaran.

Epistemologi tidak pernah netral. Ia selalu membawa asumsi tentang kebenaran, otoritas pengetahuan, dan relasi antara manusia dengan realitas. Dalam pendidikan Islam kontemporer, banyak krisis justru berakar pada

kebingungan epistemologis: ilmu agama diperlakukan secara dogmatis, ilmu umum dipandang netral dan bebas nilai, sementara relasi antara wahyu, akal, dan pengalaman dibiarkan terpecah tanpa sintesis yang matang. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa kegagalan terbesar pendidikan Islam modern adalah ketidakmampuannya membangun epistemologi terpadu yang menghubungkan nilai-nilai wahyu dengan dinamika kehidupan nyata.

Bab ini berangkat dari kesadaran bahwa Islam memiliki tradisi epistemologis yang sangat kaya. Tradisi ini tidak pernah menolak akal, tidak menafikan pengalaman, dan tidak mematikan intuisi spiritual. Sebaliknya, Islam mengembangkan kerangka pengetahuan yang integratif melalui berbagai pendekatan seperti bayani, burhani, dan irfani. Namun dalam praktik pendidikan, kekayaan epistemologis ini sering direduksi menjadi satu pendekatan tunggal yang kaku—biasanya bayani yang tekstual—sementara pendekatan rasional dan empiris dipinggirkan atau dicurigai. Akibatnya, pendidikan Islam kehilangan keseimbangan dan daya adaptasinya.

Bab 3 juga menyoroti bagaimana **krisis epistemologi** berdampak langsung pada praktik pedagogis. Ketika sumber kebenaran dimonopoli oleh satu otoritas tafsir, ruang dialog tertutup dan peserta didik dilatih untuk menerima, bukan memahami. Ketika akal dicurigai, berpikir kritis dianggap pembangkangan. Ketika pengalaman diabaikan, realitas sosial dipisahkan dari proses belajar. Paulo Freire (1970) mengingatkan bahwa pendidikan semacam ini melahirkan kesadaran naif yang mudah dimanipulasi, bukan kesadaran kritis yang membebaskan.

Dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan, epistemologi bukan sekadar teori abstrak, melainkan **landasan etis dan pedagogis**. Cara kita memahami pengetahuan akan menentukan cara kita mendidik manusia. Jika ilmu dipahami sebagai alat kontrol, pendidikan akan menindas. Jika ilmu dipahami sebagai cahaya kesadaran, pendidikan akan membebaskan. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa ilmu dalam

Islam selalu terkait dengan adab, yaitu kesadaran akan posisi manusia, Tuhan, dan alam semesta dalam satu tatanan makna yang utuh.

Bab ini juga menempatkan akal pada posisi yang proporsional. Akal bukan pesaing wahyu, tetapi mitra dialognya. Ibn Rushd (1997) menyatakan bahwa wahyu dan akal tidak mungkin bertentangan, karena keduanya berasal dari sumber kebenaran yang sama. Pendidikan Islam yang mencurigai akal sesungguhnya sedang meragukan kebijaksanaan Tuhan dalam menciptakan manusia sebagai makhluk berpikir. Oleh karena itu, epistemologi pendidikan Islam harus berani memulihkan martabat akal tanpa terjatuh pada rasionalisme kering yang memutus hubungan dengan nilai spiritual.

Lebih jauh, Bab 3 juga mengkaji **integrasi epistemologi** sebagai syarat utama pendidikan pembebasan. Integrasi ini bukan berarti mencampuradukkan semua pendekatan secara serampangan, melainkan membangun dialog kreatif antara teks, rasio, pengalaman empiris, dan kesadaran spiritual. Jasser Auda (2008) melalui pendekatan sistem dan *maqashid syariah* menunjukkan bahwa kompleksitas realitas modern menuntut cara berpikir yang holistik, dinamis, dan kontekstual. Pendidikan Islam yang bertahan pada epistemologi linear dan tertutup akan tertinggal dan kehilangan relevansinya.

Dengan demikian, Bab 3 berfungsi sebagai **fondasi intelektual** bagi seluruh pembahasan selanjutnya tentang akal, logika, fiqh, kurikulum, dan praksis pendidikan. Bab ini tidak hanya menjelaskan bagaimana pengetahuan dipahami dalam Islam, tetapi juga mengapa pemahaman tersebut menentukan arah pembebasan atau penjinakan manusia. Tanpa pembaruan epistemologis, fiqh pendidikan akan terus terjebak dalam formalitas hukum dan gagal menjalankan fungsi transformasinya.

Sumber pengetahuan dalam Islam

Pembahasan tentang epistemologi pendidikan Islam harus dimulai dari pertanyaan paling mendasar: **dari mana pengetahuan diperoleh dan**



bagaimana kebenarannya ditentukan. Dalam Islam, persoalan sumber pengetahuan bukan sekadar isu teoritis, melainkan fondasi teologis dan pedagogis yang menentukan arah pembentukan manusia. Cara memahami sumber pengetahuan akan memengaruhi cara mendidik, cara berpikir, dan cara bersikap terhadap realitas. Pendidikan Islam yang membebaskan menuntut pemahaman sumber pengetahuan yang utuh, integratif, dan terbuka, bukan reduktif dan eksklusif.

Islam tidak mengenal satu sumber pengetahuan tunggal yang berdiri sendiri. Sejak awal, Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia memperoleh pengetahuan melalui berbagai jalur yang saling melengkapi. Wahyu, akal, pengalaman empiris, dan intuisi spiritual semuanya diakui sebagai sumber pengetahuan, dengan fungsi dan batasannya masing-masing. Al-Qur'an memposisikan wahyu sebagai petunjuk nilai dan orientasi hidup, bukan sebagai pengganti akal atau pengalaman manusia. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa wahyu dalam Islam bersifat normatif-etic, sementara penerjemahannya ke dalam kehidupan konkret selalu melibatkan penalaran manusia.

Wahyu menempati posisi sentral sebagai sumber nilai dan makna. Ia memberikan kerangka moral, tujuan hidup, dan orientasi kemanusiaan yang membimbing penggunaan sumber pengetahuan lainnya. Namun wahyu tidak pernah dimaksudkan untuk meniadakan peran akal. Justru sebaliknya, Al-Qur'an secara konsisten mengajak manusia untuk berpikir, merenung, dan menggunakan nalar dalam memahami tanda-tanda Tuhan di alam dan dalam kehidupan sosial. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa wahyu dan akal tidak mungkin bertentangan, karena keduanya berasal dari sumber kebenaran yang sama. Pertentangan hanya muncul ketika akal dibekukan atau wahyu dipahami secara literal tanpa konteks.

Akal dalam Islam dipahami sebagai anugerah dan amanah. Ia bukan sekadar alat kognitif, tetapi sarana moral untuk membedakan yang benar dan yang salah, yang adil dan yang zalim. Pendidikan Islam yang mematikan akal dengan dalih menjaga iman sesungguhnya sedang merusak fondasi keimanan itu sendiri. Al-Ghazali menekankan bahwa tanpa akal,

manusia tidak dapat memahami wahyu, apalagi mengamalkannya secara bertanggung jawab. Oleh karena itu, akal dalam epistemologi Islam bukan pesaing wahyu, melainkan mitra dialog yang tak terpisahkan.

Selain wahyu dan akal, Islam juga mengakui **pengalaman empiris** sebagai sumber pengetahuan yang sah. Al-Qur'an berulang kali mengajak manusia untuk mengamati alam, memperhatikan sejarah, dan mengambil pelajaran dari realitas sosial. Ajakan untuk *nazhar* dan *i'tibar* menunjukkan bahwa pengalaman dan pengamatan merupakan bagian integral dari proses mengetahui. Ibn Khaldun (2005) bahkan meletakkan pengalaman sosial sebagai basis penting dalam memahami hukum-hukum kehidupan manusia dan peradaban. Dalam konteks pendidikan, pengakuan terhadap pengalaman berarti mengaitkan pembelajaran dengan realitas hidup peserta didik, bukan memisahkannya dalam ruang abstrak yang steril.

Islam juga mengenal dimensi **intuisi dan kesadaran batin** sebagai sumber pengetahuan, terutama dalam wilayah nilai, makna, dan kebijaksanaan. Tradisi irfani dalam Islam menekankan bahwa pengetahuan tidak selalu diperoleh melalui proses rasional dan empiris semata, tetapi juga melalui penyucian jiwa dan kedalaman spiritual. Namun, intuisi dalam Islam tidak berdiri sendiri dan tidak boleh bertentangan dengan akal sehat dan prinsip moral wahyu. Al-Ghazali mengingatkan bahwa intuisi yang tidak dikawal oleh akal dan syariah berpotensi menyesatkan. Dalam pendidikan Islam yang membebaskan, dimensi spiritual ini berfungsi memperdalam makna, bukan menggantikan rasionalitas.

Masalah besar dalam pendidikan Islam kontemporer muncul ketika **sumber-sumber pengetahuan ini dipisahkan secara kaku**. Wahyu diperlakukan sebagai satu-satunya sumber kebenaran, sementara akal dan pengalaman dicurigai atau bahkan ditolak. Akibatnya, pendidikan Islam terjebak dalam tekstualisme sempit yang tidak mampu berdialog dengan realitas modern. Sebaliknya, ada pula kecenderungan ekstrem yang memutlakkan rasionalitas dan pengalaman empiris, lalu menyingkirkan wahyu dari ruang publik dan pendidikan. Kedua ekstrem ini sama-sama merusak integritas epistemologi Islam.



Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa krisis ilmu dalam dunia Islam berakar pada kekacauan adab, yakni ketidakmampuan menempatkan sumber pengetahuan pada posisi yang tepat. Pendidikan Islam yang membebaskan harus mengembalikan adab epistemologis ini, dengan menempatkan wahyu sebagai sumber nilai, akal sebagai alat penalaran, pengalaman sebagai medan verifikasi, dan intuisi sebagai pendalaman makna. Integrasi ini tidak bersifat mekanis, melainkan dialogis dan dinamis, sesuai dengan kompleksitas realitas manusia.

Dalam perspektif pedagogis, pemahaman integratif tentang sumber pengetahuan menuntut perubahan metode pembelajaran. Pendidikan tidak lagi berpusat pada hafalan teks, tetapi pada proses memahami, menafsirkan, dan mengaitkan teks dengan realitas. Peserta didik diajak menggunakan akalnya, merefleksikan pengalamannya, dan mengaitkannya dengan nilai wahyu. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pendidikan yang memerdekaan selalu berangkat dari pengalaman konkret peserta didik dan mengarah pada kesadaran kritis, bukan sekadar transfer informasi.

QS. An-Nahl [16]: 78

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّتِهِمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْأَسْمَعَ
وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْدَةَ لِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

“Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui apa pun, lalu Dia memberi kamu pendengaran, penglihatan, dan hati agar kamu bersyukur.”

Ayat ini meletakkan **fondasi epistemologis Islam** secara eksplisit: pengetahuan manusia tidak hadir secara instan, melainkan tumbuh melalui **instrumen-instrumen kognitif dan afektif** yang dianugerahkan Tuhan. Pendengaran, penglihatan, dan hati (*af'idah*) menunjukkan bahwa pengetahuan dalam Islam tidak bersumber tunggal, tetapi **multidimensional**—melibatkan indera, rasio, dan kesadaran batin. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, ayat ini menolak pendidikan yang mematikan salah

satu sumber pengetahuan. Pendidikan yang hanya mengandalkan hafalan teks tanpa pengalaman empiris dan refleksi batin adalah pendidikan yang mereduksi struktur pengetahuan yang dikehendaki wahyu.

QS. Al-'Alaq [96]: 1–5

أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ... عَلَمَ الْإِنْسَنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

Perintah *iqra'* menegaskan bahwa seluruh realitas adalah teks terbuka untuk dibaca dan dipahami. Pengetahuan tidak dibatasi pada kitab suci, tetapi mencakup alam, sejarah, dan pengalaman manusia. Pendidikan Islam yang membebaskan menjadikan dunia sebagai ruang belajar dan wahyu sebagai **kompas etis**, bukan sebagai penghalang eksplorasi intelektual.

Hadits 1 – Ilmu sebagai Proses Pencarian

مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا سَهَلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ

“Barang siapa menempuh jalan untuk mencari ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga.” (HR. Muslim, no. 2699)

Hadits ini menegaskan bahwa ilmu bukan barang jadi, melainkan **proses pencarian aktif**. Menuntut ilmu berarti bergerak, mencari, bertanya, dan bereksperimen. Pendidikan yang membebaskan harus memfasilitasi perjalanan intelektual ini, bukan menggantinya dengan dogma instan.

Hadits 2 – Hikmah sebagai Sumber Pengetahuan

الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ، فَإِنَّمَا وَجَدَهَا فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا

“Hikmah adalah barang hilang milik orang beriman; di mana pun ia menemukannya, ia paling berhak atasnya.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2687, Dinilai hasan oleh At-Tirmidzi)

Hadits ini membuka ruang epistemologi yang **inklusif dan terbuka**. Sumber pengetahuan tidak dimonopoli oleh satu tradisi atau otoritas.



Selama membawa hikmah dan kemaslahatan, ia sah untuk dipelajari. Pendidikan Islam yang membebaskan menjadikan hadits ini sebagai dasar keterbukaan terhadap ilmu pengetahuan, sains, dan pengalaman manusia lintas budaya.

Dengan demikian, sumber pengetahuan dalam Islam membentuk sebuah **ekosistem epistemologis** yang saling melengkapi. Wahyu memberikan arah, akal mengolah, pengalaman menguji, dan intuisi memperdalam makna. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak boleh memutus salah satu unsur ini, karena pemutusan tersebut akan melahirkan manusia yang pincang secara intelektual dan moral. Hanya dengan epistemologi yang utuh inilah pendidikan Islam dapat menjalankan fungsinya sebagai proyek pembebasan manusia, bukan sekadar reproduksi dogma atau keterampilan teknis semata.

Epistemologi **bayani**, **burhani**, dan **irfani**

Dalam tradisi intelektual Islam, cara memperoleh dan memvalidasi pengetahuan tidak pernah bersifat tunggal. Sejarah pemikiran Islam menunjukkan adanya **keragaman pendekatan epistemologis** yang berkembang sebagai respons atas kompleksitas realitas dan kebutuhan umat. Tiga pendekatan utama yang sering dirujuk dalam khazanah keilmuan Islam adalah epistemologi **bayani**, **burhani**, dan **irfani**. Ketiganya bukanlah sistem yang saling meniadakan, melainkan pola-pola pengetahuan yang saling melengkapi apabila ditempatkan secara proporsional. Pendidikan Islam yang membebaskan menuntut pemahaman yang jernih terhadap ketiganya, agar proses belajar tidak terjebak pada reduksionisme epistemologis.

Epistemologi **bayani** bertumpu pada teks sebagai sumber utama pengetahuan. Ia menekankan otoritas wahyu, bahasa, dan tradisi penafsiran sebagai fondasi kebenaran. Dalam pendekatan ini, pengetahuan diperoleh melalui pemahaman literal dan kontekstual terhadap Al-Qur'an, hadis, serta karya-karya ulama klasik. Pendekatan bayani memainkan peran penting dalam menjaga kesinambungan tradisi dan otoritas normatif Islam. Namun, ketika bayani dipraktikkan secara eksklusif tanpa dialog



dengan pendekatan lain, ia berpotensi melahirkan textualisme sempit yang mematikan daya kritis dan kreativitas intelektual. Muhammad Abed al-Jabiri (1991) mengingatkan bahwa dominasi bayani yang tidak diimbangi pendekatan lain dapat menghambat perkembangan rasionalitas dalam dunia Islam.

Di sisi lain, epistemologi **burhani** menekankan penggunaan akal dan logika sebagai sarana utama memperoleh pengetahuan. Pendekatan ini berkembang kuat dalam tradisi filsafat dan sains Islam, dengan tokoh-tokoh seperti Al-Farabi, Ibn Sina, dan Ibn Rushd. Burhani berangkat dari prinsip koherensi logis, argumentasi rasional, dan pembuktian sistematis. Dalam pendidikan Islam, pendekatan burhani memungkinkan peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis, analitis, dan reflektif. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa penggunaan akal secara maksimal bukanlah ancaman bagi iman, melainkan kewajiban religius, karena kebenaran wahyu tidak mungkin bertentangan dengan kebenaran rasional yang sahih.

Namun, seperti bayani, pendekatan burhani juga memiliki keterbatasan apabila diperlakukan secara absolut. Rasionalisme yang terlepas dari nilai dan kesadaran spiritual berpotensi melahirkan positivisme kering yang memandang realitas hanya dari aspek yang dapat diukur dan dibuktikan secara logis. Pendidikan Islam yang hanya mengandalkan burhani tanpa sentuhan etika dan spiritualitas berisiko menghasilkan manusia cerdas secara intelektual tetapi miskin makna dan empati. Al-Ghazali telah lama mengingatkan bahwa akal yang tidak disinari nilai moral dapat menyesatkan manusia ke dalam kesombongan intelektual.

Sementara itu, epistemologi **irfani** berangkat dari pengalaman batin dan intuisi spiritual sebagai sumber pengetahuan. Pendekatan ini berkembang dalam tradisi tasawuf dan spiritualitas Islam, yang menekankan penyucian jiwa, kepekaan hati, dan kedalaman makna. Pengetahuan irfani tidak diperoleh melalui argumentasi logis atau analisis teks semata, tetapi melalui pengalaman eksistensial yang mendalam. Dalam pendidikan Islam, irfani berperan penting dalam membentuk kepekaan etis, empati,



dan kesadaran spiritual peserta didik. Al-Ghazali, setelah mengalami krisis intelektual, mengakui pentingnya pengetahuan batin sebagai pelengkap rasionalitas dan teks.

Namun, irfani juga memiliki risiko apabila dilepaskan dari kontrol akal dan prinsip wahyu. Intuisi yang tidak dikawal oleh rasionalitas dan nilai normatif dapat terjerumus pada subjektivisme ekstrem dan klaim kebenaran personal yang sulit diverifikasi. Oleh karena itu, tradisi Islam klasik selalu menempatkan irfani dalam dialog dengan bayani dan burhani, bukan sebagai pengganti keduanya. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menjaga keseimbangan ini agar spiritualitas tidak berubah menjadi mistisisme yang menutup akal.

Masalah besar dalam pendidikan Islam kontemporer adalah **ketidakseimbangan epistemologis**. Banyak lembaga pendidikan Islam terjebak dalam dominasi pendekatan bayani yang tekstual, sementara burhani dicurigai dan irfani direduksi menjadi ritual formal. Akibatnya, pendidikan Islam kehilangan daya kritis, rasionalitas ilmiah, dan kedalaman spiritual secara bersamaan. Sebaliknya, di sebagian konteks lain, rasionalisme burhani diadopsi secara mentah tanpa integrasi nilai, sehingga pendidikan kehilangan orientasi etis dan transendennya.

Pendidikan Islam yang membebaskan menuntut **integrasi kreatif** antara bayani, burhani, dan irfani. Integrasi ini bukan sekadar penggabungan teknis, melainkan dialog epistemologis yang sadar akan fungsi dan batas masing-masing pendekatan. Bayani memberikan landasan normatif dan nilai, burhani mengembangkan daya kritis dan analisis rasional, sementara irfani memperdalam makna dan kepekaan etis. Jasser Auda (2008) menegaskan bahwa kompleksitas realitas modern menuntut pendekatan sistemik dan multidimensional, bukan cara berpikir linear dan eksklusif.

Dalam konteks pedagogis, integrasi epistemologi ini menuntut perubahan cara mengajar dan belajar. Pendidikan fiqih, misalnya, tidak cukup hanya mengajarkan teks hukum (bayani), tetapi juga harus melatih argumentasi rasional di balik hukum (burhani) serta menumbuhkan kepekaan etis dan spiritual terhadap dampak hukum bagi manusia (irfani). Dengan

pendekatan ini, pendidikan tidak hanya menghasilkan kepatuhan formal, tetapi kesadaran moral yang mendalam.

QS. An-Nahl [16]: 125

أَدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجِدْلُهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ

“Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan hikmah, pelajaran yang baik, dan berdebatlah dengan cara yang paling baik.”

Ayat ini secara implisit memuat **tiga pendekatan epistemologis** sekaligus. *Hikmah* menunjukkan kedalaman makna dan kebijaksanaan (irfani), *mau'izhah hasanah* menunjuk pada penjelasan normatif-teksual yang komunikatif (bayani), sementara *mujadalah billati hiya ahsan* meniscayakan dialog rasional dan argumentatif (burhani). Dengan demikian, Al-Qur'an tidak pernah mengunci pengetahuan pada satu jalur, tetapi justru **mengintegrasikan beragam cara mengetahui**. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, ayat ini menjadi dasar bahwa pendidikan Islam harus bersifat **plural secara epistemologis**. Mengunci pendidikan pada satu cara berpikir berarti mengkhianati keluasan metodologis wahyu.

QS. Al-Baqarah [2]: 269

يُؤْتِ الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا

“Allah menganugerahkan hikmah kepada siapa yang Dia kehendaki. Barang siapa dianugerahi hikmah, sungguh ia telah dianugerahi kebaikan yang banyak.”

Ayat ini menegaskan bahwa pengetahuan tidak hanya bersifat diskursif-rasional, tetapi juga **bersifat reflektif dan eksistensial**. Hikmah tidak selalu lahir dari argumen logis semata, melainkan dari kedalaman kesadaran dan kematangan batin. Pendidikan Islam yang membebaskan harus memberi ruang bagi dimensi ini, agar pengetahuan tidak kering dari makna.



Hadits 1 – Kedalaman Pemahaman Agama

مَنْ يُرِدَ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفْسِدُهُ فِي الدِّينِ

“Barang siapa yang Allah kehendaki kebaikan padanya, maka Dia akan memahamkannya dalam agama.” (HR. Al-Bukhari, no. 71, HR. Muslim, no. 1037)

Hadits ini menegaskan bahwa *fiqh* bukan sekadar hafalan hukum, tetapi **kedalaman pemahaman**. Pemahaman menuntut kerja teks (bayani), kerja rasio (burhani), dan kepekaan makna (irfani). Pendidikan *fiqh* yang hanya menekankan hafalan hukum tanpa pemahaman mendalam justru **menutup pintu kebaikan** yang disebut Nabi.

Hadits 2 – Perbedaan Tingkatan Pemahaman

نَضَرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مَقَالَتِي فَوَعَاهَا فَأَدَّاهَا كَمَا سَعَمَهَا

“Semoga Allah mencerahkan wajah seseorang yang mendengar perkataanku, lalu memahaminya, kemudian menyampaikannya sebagaimana ia mendengarnya.” (HR. Abu Dawud, no. 3660, HR. At-Tirmidzi, no. 2657, Dinilai saihih)

Hadits ini menekankan bahwa mendengar saja tidak cukup; yang dituntut adalah **memahami (wa'ahā)**. Pemahaman adalah proses epistemologis aktif yang melibatkan nalar, konteks, dan kesadaran. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak berhenti pada transmisi teks, tetapi menumbuhkan kemampuan memahami dan memaknai.

Dengan demikian, epistemologi bayani, burhani, dan irfani merupakan fondasi penting bagi pendidikan Islam yang membebaskan. Ketiganya harus ditempatkan dalam relasi dialogis dan proporsional agar pendidikan mampu membentuk manusia yang utuh: beriman secara sadar, berpikir secara kritis, dan berkepekaan etis. Tanpa integrasi ini, pendidikan Islam akan terus terjebak dalam krisis epistemologis dan gagal menjalankan misi pembebasan manusia yang menjadi ruh ajaran Islam itu sendiri.

Ketegangan wahyu, akal, dan pengalaman

Salah satu persoalan paling krusial dalam epistemologi pendidikan Islam adalah **ketegangan yang terus-menerus antara wahyu, akal, dan pengalaman**. Ketegangan ini bukan sekadar perbedaan teoretis, melainkan realitas historis yang membentuk cara umat Islam memahami ilmu, kebenaran, dan otoritas pengetahuan. Dalam praktik pendidikan, ketegangan ini sering kali disederhanakan secara keliru menjadi pilihan dikotomis: memilih wahyu dan menyingkirkan akal, atau mengedepankan akal dan mengabaikan wahyu, atau sebaliknya memuja pengalaman empiris sambil meminggirkan nilai normatif. Pendidikan Islam yang membebaskan justru menuntut pembacaan yang lebih dewasa dan integratif terhadap ketiganya.

Wahyu dalam Islam hadir sebagai sumber orientasi nilai dan makna yang melampaui keterbatasan manusia. Ia memberikan kerangka moral, tujuan hidup, dan horizon transendensi yang menuntun manusia agar tidak terjebak pada relativisme atau kepentingan sesaat. Namun wahyu tidak pernah dimaksudkan untuk menggantikan fungsi akal dan pengalaman manusia. Al-Qur'an justru berulang kali mengajak manusia untuk berpikir, mengamati, dan mengambil pelajaran dari realitas. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa wahyu bersifat normatif-ethis, sementara penerjemahannya ke dalam kehidupan konkret selalu menuntut keterlibatan akal dan pembacaan konteks sejarah.

Ketegangan muncul ketika wahyu dipahami secara literal dan ahistoris, lalu diposisikan sebagai jawaban siap pakai untuk seluruh persoalan manusia. Dalam situasi ini, akal dan pengalaman dipandang sebagai ancaman yang harus dikendalikan atau bahkan disingkirkan. Pendidikan Islam yang terjebak dalam pendekatan ini cenderung melahirkan budaya taklid dan kepatuhan buta. Ibn Rushd (1997) dengan tegas mengkritik cara berpikir semacam ini, karena menurutnya wahyu yang benar tidak mungkin bertentangan dengan akal yang sehat. Pertentangan hanya muncul ketika salah satunya disalahpahami atau disalahgunakan.

Di sisi lain, ketegangan juga muncul ketika akal diposisikan sebagai otoritas tunggal kebenaran dan wahyu direduksi menjadi simbol moral



privat tanpa daya normatif publik. Rasionalisme ekstrem ini cenderung memandang pengalaman empiris sebagai satu-satunya sumber pengetahuan yang sah, sementara wahyu dianggap tidak relevan dalam dunia modern. Pendidikan Islam yang terjebak dalam pola ini berisiko kehilangan arah nilai dan kedalamannya makna. Al-Ghazali telah lama mengingatkan bahwa akal yang tidak dipandu nilai transenden dapat menjerumuskan manusia pada kesombongan intelektual dan kekosongan spiritual.

Pengalaman empiris juga sering menjadi sumber ketegangan tersendiri. Dalam pendidikan modern, pengalaman dan fakta empiris sering dipuja sebagai kebenaran objektif yang bebas nilai. Namun Islam memandang pengalaman sebagai sumber pengetahuan yang penting tetapi tidak netral. Pengalaman selalu ditafsirkan melalui kerangka nilai, bahasa, dan budaya tertentu. Ibn Khaldun (2005) menunjukkan bahwa pengalaman sosial harus dibaca secara kritis, karena realitas manusia dipengaruhi oleh struktur kekuasaan, kebiasaan, dan dinamika sejarah. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak boleh menelan pengalaman secara mentah, tetapi harus menafsirkannya secara etis dan reflektif.

Ketegangan antara wahyu, akal, dan pengalaman sering kali diperparah oleh pendekatan pendidikan yang reduktif. Kurikulum disusun dengan asumsi bahwa satu sumber pengetahuan lebih unggul dari yang lain, sehingga yang lain dipinggirkan. Akibatnya, peserta didik tumbuh dengan pandangan dunia yang timpang: religius tetapi anti-sains, rasional tetapi miskin nilai, atau empiris tetapi kehilangan orientasi moral. Paulo Freire (1970) mengingatkan bahwa pendidikan semacam ini melahirkan kesadaran parsial yang mudah dimanipulasi, bukan kesadaran kritis yang utuh.

Dalam tradisi Islam klasik, ketegangan ini sebenarnya dikelola melalui dialog dan keseimbangan. Para ulama tidak menempatkan wahyu, akal, dan pengalaman dalam relasi hierarkis yang kaku, melainkan dalam relasi fungsional yang saling melengkapi. Wahyu memberikan arah, akal mengolah dan menalar, sementara pengalaman menguji dan memperkaya pemahaman. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa krisis ilmu dalam dunia Islam berakar pada hilangnya adab epistemologis,

yakni ketidakmampuan menempatkan sumber pengetahuan pada posisi yang tepat.

Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani mengelola ketegangan ini secara produktif, bukan menekannya secara represif. Ketegangan bukan untuk dihapuskan, melainkan untuk dijadikan ruang dialog kreatif. Peserta didik perlu diajak memahami bahwa kebenaran tidak lahir dari penyeragaman cara berpikir, tetapi dari perjumpaan kritis antara wahyu, akal, dan pengalaman. Dengan pendekatan ini, pendidikan tidak mematikan pertanyaan, tetapi justru memeliharanya sebagai pintu menuju pemahaman yang lebih dalam.

Pendekatan *maqashid syariah* menawarkan kerangka penting untuk mengelola ketegangan ini. Jasser Auda (2008) menekankan bahwa tujuan hukum dan nilai Islam adalah kemaslahatan manusia yang nyata, bukan kepatuhan abstrak terhadap teks. Dengan menjadikan *maqashid* sebagai kompas, wahyu, akal, dan pengalaman dapat diarahkan secara harmonis untuk menjawab persoalan nyata manusia tanpa kehilangan orientasi nilai.

QS. Yunus [10]: 100

وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تُؤْمِنَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ
لَا يَعْقُلُونَ

“Tidak ada seorang pun yang beriman kecuali dengan izin Allah; dan Allah menimpakan keburukan kepada orang-orang yang tidak menggunakan akalnya.”

Ayat ini mematahkan dikotomi palsu antara iman dan akal. Iman memang bersumber dari hidayah Allah, tetapi **ketiadaan penggunaan akal justru diposisikan sebagai keburukan**. Artinya, wahyu tidak pernah datang untuk meniadakan akal, melainkan untuk **mengaktifkannya secara etis**. Ketegangan antara wahyu dan akal bukan konflik esensial, melainkan akibat cara manusia memahaminya. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menjadi kritik terhadap model pedagogi yang menuntut kepatuhan iman



sambil mencurigai kerja akal. Pendidikan semacam ini bukan memperkuat iman, tetapi **merapuhkannya**, karena iman dilepaskan dari kesadaran rasional.

QS. Al-Hasyr [59]: 2

فَاعْتَبِرُوا يٰ أَوَّلُ الْأَبْصَرِ

“Maka ambillah pelajaran, wahai orang-orang yang mempunyai pandangan (akal).”

Perintah *i'tabirū* menegaskan pentingnya **pengalaman sejarah dan realitas sosial** sebagai sumber pelajaran. Wahyu tidak berdiri di atas realitas secara ahistoris, tetapi mengajak manusia membaca pengalaman kolektif sebagai bagian dari proses memahami kehendak Tuhan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus memfasilitasi pembacaan kritis atas pengalaman, bukan memutuskannya dari teks.

Hadits 1 – Urusan Dunia dan Pengalaman Manusia

أَنْتُمْ أَعْلَمُ بِأُمُورِ دُنْيَاكُمْ

“Kalian lebih mengetahui urusan dunia kalian.” (HR. Muslim, no. 2363)

Hadits ini merupakan pengakuan profetik terhadap **otoritas pengalaman manusia** dalam urusan teknis dan empiris. Nabi tidak memonopoli seluruh bentuk pengetahuan, apalagi meniadakan pengalaman manusia. Dalam pendidikan, hadits ini menjadi dasar bahwa **pengalaman peserta didik dan realitas sosial** adalah sumber belajar yang sah dan penting.

Hadits 2 – Larangan Berlebihan dalam Agama

إِيمَانًا كُثُرًا وَالْغُلُوْبُ فِي الدِّينِ

“Jauhilah sikap berlebih-lebihan dalam agama.” (HR. Ahmad, no. 2863, HR. An-Nasa'i, no. 3057, Dinilai sahih)

Sikap berlebihan sering muncul dari **ketegangan yang tidak dikelola** antara wahyu dan akal: teks dipahami secara kaku tanpa konteks, pengalaman diabaikan, dan rasio dibungkam. Pendidikan fiqh yang membaskan justru bertugas **mengelola ketegangan ini secara kreatif**, bukan meniadakannya secara represif.

Dengan demikian, ketegangan antara wahyu, akal, dan pengalaman bukanlah masalah yang harus dihindari, melainkan dinamika epistemologis yang harus dikelola secara dewasa. Pendidikan Islam yang membaskan tidak memilih salah satu dan menyingkirkan yang lain, tetapi membangun sintesis kritis yang memungkinkan manusia berpikir secara utuh, beriman secara sadar, dan bertindak secara bertanggung jawab. Dari sinilah pembahasan tentang krisis epistemologis pendidikan Islam pada subbab berikutnya menjadi relevan, karena krisis tersebut lahir justru dari kegagalan mengelola ketegangan ini secara konstruktif.

Krisis epistemologis pendidikan Islam

Krisis epistemologis pendidikan Islam merupakan krisis yang paling dalam dan paling menentukan, karena ia menyentuh cara berpikir, cara memahami kebenaran, dan cara memaknai ilmu itu sendiri. Krisis ini tidak selalu tampak di permukaan, tetapi bekerja secara laten membentuk praktik pendidikan yang kehilangan arah pembebasan. Pendidikan Islam mungkin tampak berjalan secara administratif, kurikulum tersusun rapi, dan simbol-simbol religius tetap hadir, tetapi di balik itu terjadi kekosongan epistemologis: ketidakjelasan tentang apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah, bagaimana pengetahuan diperoleh, dan untuk tujuan apa pengetahuan digunakan.

Salah satu wujud paling nyata dari krisis ini adalah **reduksionisme epistemologis**, yakni penyempitan sumber dan cara mengetahui. Dalam banyak praktik pendidikan Islam, pengetahuan direduksi menjadi teks yang harus dihafal dan direproduksi. Pendekatan bayani yang seharusnya menjadi fondasi normatif berubah menjadi satu-satunya cara mengetahui, sementara akal kritis dan pengalaman empiris dipinggirkan atau dicurigai.



Akibatnya, pendidikan Islam melahirkan generasi yang mampu mengutip dalil tetapi gagap membaca realitas, fasih berbicara hukum tetapi lemah memahami problem kemanusiaan.

Krisis epistemologis ini juga tampak dalam **dikotomi ilmu agama dan ilmu umum** yang masih mengakar kuat. Ilmu agama dipandang sakral tetapi sering terlepas dari realitas sosial, sementara ilmu umum dianggap netral dan bebas nilai. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa pemisahan ini bukan ajaran Islam, melainkan warisan kolonial dan modernitas yang gagal dipahami secara kritis. Pendidikan Islam yang membiarkan dikotomi ini akan terus menghasilkan manusia yang terbelah secara kepribadian: religius di satu sisi, tetapi pragmatis dan instrumental di sisi lain.

Aspek lain dari krisis epistemologis adalah **hilangnya adab dalam berilmu**. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menyebut krisis ilmu di dunia Islam sebagai krisis adab, yakni ketidakmampuan menempatkan ilmu, akal, wahyu, dan manusia pada posisi yang proporsional. Ketika adab hilang, ilmu tidak lagi diarahkan pada kebijaksanaan, tetapi pada kekuasaan, status, dan keuntungan material. Pendidikan Islam yang kehilangan adab akan melahirkan kecerdasan tanpa kebijaksanaan dan kesalehan tanpa keadilan.

Krisis ini juga diperparah oleh **otoritarianisme epistemik**, yaitu klaim kebenaran tunggal yang menutup ruang dialog dan perbedaan pendapat. Dalam banyak ruang pendidikan Islam, pertanyaan kritis dipandang sebagai ancaman terhadap iman, dan perbedaan pandangan dianggap sebagai penyimpangan. Padahal tradisi Islam klasik kaya dengan ikhtilaf yang dikelola melalui argumentasi dan adab. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran tidak tumbuh dalam ruang ketakutan, melainkan dalam iklim kebebasan berpikir yang bertanggung jawab.

Lebih jauh, krisis epistemologis juga berkaitan dengan **ketidaksiapan pendidikan Islam menghadapi kompleksitas dunia modern**. Realitas kontemporer ditandai oleh perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan problem sosial yang semakin kompleks. Pendidikan Islam yang masih bertumpu pada cara berpikir linear dan ahistoris akan kesulitan merespons

kompleksitas ini. Jasser Auda (2008) menunjukkan bahwa tantangan modernitas menuntut pendekatan sistemik dan multidimensional, bukan sekadar pengulangan jawaban lama untuk persoalan baru.

Dalam konteks pedagogis, krisis epistemologis melahirkan praktik pembelajaran yang mekanistik dan represif. Proses belajar berfokus pada hafalan dan kepatuhan, sementara refleksi dan pemaknaan diabaikan. Paulo Freire (1970) menyebut praktik semacam ini sebagai pendidikan domestikatif yang melumpuhkan kesadaran kritis. Pendidikan Islam yang terjebak dalam pola ini bukan hanya gagal membebaskan, tetapi justru memperpanjang krisis kesadaran di tengah masyarakat.

Namun krisis epistemologis tidak harus dipahami sebagai akhir dari segalanya. Krisis justru dapat menjadi **momentum refleksi dan pembauran**. Krisis menyingkap keterbatasan paradigma lama dan membuka ruang bagi pencarian cara berpikir baru yang lebih utuh dan manusiawi. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani mengakui krisis ini secara jujur, bukan menutupinya dengan simbol dan retorika normatif.

QS. Al-Baqarah [2]: 170

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ أَتَيْعُونَا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَسْعَ مَا أَفْيَنَا عَلَيْهِ إِبَابَةَنَا
أَوْلَوْ كَانَ إِبَابَةُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلَا يَتَدَوَّنَ

“Apabila dikatakan kepada mereka: ‘Ikutilah apa yang telah diturunkan Allah,’ mereka menjawab: ‘Tidak, kami hanya mengikuti apa yang kami dapat dari nenek moyang kami.’ Apakah (mereka akan mengikuti juga) meskipun nenek moyang mereka tidak mengetahui apa-apa dan tidak mendapat petunjuk?”

Ayat ini adalah **diagnosis Al-Qur'an atas krisis epistemologis klasik**: tradisi dipertahankan tanpa kesadaran rasional. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, ayat ini menemukan relevansinya ketika fiqh dan ilmu agama diajarkan sebagai warisan beku, bukan sebagai proses berpikir yang hidup. Pengetahuan diwariskan, tetapi **akal tidak diaktifkan**; tradisi dijaga, tetapi makna dikubur. Krisis epistemologis terjadi ketika *taqlid*



menggantikan *tafakkur*, dan loyalitas simbolik menggantikan pencarian kebenaran.

QS. Al-A'raf [7]: 179

وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ
بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُصْرِحُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءاذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ
كَالْأَنْعَمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ

“Mereka mempunyai hati tetapi tidak dipergunakannya untuk memahami, mempunyai mata tetapi tidak dipergunakannya untuk melihat, dan mempunyai telinga tetapi tidak dipergunakannya untuk mendengar. Mereka itu seperti hewan ternak, bahkan lebih sesat. Mereka itulah orang-orang yang lalai.”

Ayat ini menggambarkan **kegagalan epistemologis total**: perangkat pengetahuan ada, tetapi tidak difungsikan. Dalam pendidikan Islam, krisis ini tampak jelas ketika lembaga pendidikan kaya materi dan kurikulum, tetapi miskin refleksi, dialog, dan kesadaran kritis. Pengetahuan hadir secara kuantitatif, namun nihil secara transformasional.

Hadits 1 – Ilmu Tanpa Pemahaman

رَبُّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَىٰ مَنْ هُوَ فِقْهٌ مِنْهُ

“Bisa jadi seseorang membawa fiqh kepada orang yang lebih paham darinya.”
(HR. Abu Dawud, no. 3660, HR. At-Tirmidzi, no. 2656, Dinilai hasan sahih)

Hadits ini menunjukkan bahwa **kepemilikan pengetahuan tidak identik dengan pemahaman**. Seseorang bisa menguasai teks, tetapi gagal menangkap maknanya. Krisis epistemologis pendidikan Islam sering kali berwujud pada paradoks ini: banyak hafalan, sedikit pemahaman; banyak aturan, sedikit kebijaksanaan.

Hadits 2 – Kebodohan yang Diproduksi Sistem

إِنَّ اللَّهَ لَا يَقْبِضُ الْعِلْمَ أَنْتَرَاعًا ... وَلَكِنْ يَقْبِضُ الْعِلْمَ بَقْبَضِ الْعَلَمَاءِ
... فَسُلُّوا فَأَقْتُوا بِغَيْرِ عِلْمٍ فَضَلُّوا وَأَخْلُوْا

“Allah tidak mencabut ilmu dengan mencabutnya dari manusia, tetapi dengan mewafatkan para ulama. Hingga ketika tidak tersisa ulama, manusia mengangkat pemimpin-pemimpin bodoh; mereka ditanya lalu berfatwa tanpa ilmu; mereka sesat dan menyesatkan.” (HR. Al-Bukhari, no. 100, HR. Muslim, no. 2673)

Hadits ini menggambarkan **krisis epistemologis struktural**, bukan individual. Kebodohan diproduksi oleh sistem yang meminggirkan kedalaman ilmu dan menggantinya dengan otoritas palsu. Dalam pendidikan, ini tampak ketika gelar dan jabatan lebih dihargai daripada integritas intelektual dan keberanian berpikir.

Dengan demikian, krisis epistemologis pendidikan Islam merupakan panggilan untuk membangun kembali fondasi cara mengetahui yang integratif, dialogis, dan beradab. Tanpa pembaruan epistemologis, fiqh pendidikan akan terus terjebak dalam formalitas hukum dan kehilangan daya transformasinya. Dari sinilah urgensi integrasi epistemologi dalam pendidikan pembebasan, sebagaimana akan dibahas pada subbab berikutnya, menjadi semakin jelas dan tak terelakkan.

Integrasi epistemologi dalam pendidikan pembebasan

Integrasi epistemologi merupakan prasyarat mutlak bagi terwujudnya pendidikan Islam yang membebaskan. Integrasi di sini tidak dimaknai sebagai pencampuran dangkal antara berbagai sumber pengetahuan, melainkan sebagai **penataan relasi yang beradab dan dialogis** antara wahyu, akal, pengalaman empiris, dan kesadaran spiritual. Pendidikan Islam yang gagal melakukan integrasi akan terus terjebak dalam fragmentasi: teks tanpa konteks, rasio tanpa nilai, pengalaman tanpa orientasi moral. Sebaliknya, pendidikan yang mampu mengintegrasikan epistemologi akan



melahirkan manusia utuh—beriman secara sadar, berpikir secara kritis, dan bertindak secara bertanggung jawab.

Integrasi epistemologi berangkat dari pengakuan bahwa setiap sumber pengetahuan memiliki **fungsionalitas**, **batas**, dan **kontribusi** yang berbeda. Wahyu memberikan arah nilai dan tujuan hidup; akal mengolah, menalar, dan menguji koherensi; pengalaman empiris menghubungkan pengetahuan dengan realitas konkret; sementara kesadaran spiritual memperdalam makna dan kepekaan etis. Ketika salah satu unsur ini dimutlakkan dan yang lain dikesampingkan, pendidikan kehilangan keseimbangannya. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa adab epistemologis menuntut penempatan setiap sumber pengetahuan pada posisi yang tepat agar ilmu tidak disalahgunakan dan manusia tidak terasing dari fitrahnya.

Dalam pendidikan pembebasan, integrasi epistemologi harus diterjemahkan ke dalam **praktik pedagogis yang konkret**. Pembelajaran tidak lagi berpusat pada hafalan teks semata, tetapi pada proses memahami, menalar, dan mengaitkan pengetahuan dengan realitas sosial. Peserta didik diajak membaca teks (bayani), menganalisis argumen dan sebab-akibat (burhani), serta merefleksikan makna dan dampaknya bagi kehidupan (irfani). Dengan cara ini, pendidikan tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi membentuk cara berpikir dan cara memaknai dunia. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pendidikan yang membebaskan selalu bergerak dari pengalaman konkret menuju refleksi kritis, lalu kembali ke tindakan yang transformatif.

Integrasi epistemologi juga menuntut perubahan cara pandang terhadap **otoritas pengetahuan**. Kebenaran tidak dimonopoli oleh satu sumber atau satu aktor, melainkan dibangun melalui dialog yang bertanggung jawab. Guru tidak lagi diposisikan sebagai satu-satunya pemilik kebenaran, melainkan sebagai fasilitator yang menuntun proses pencarian makna. Peserta didik diberi ruang untuk bertanya, berbeda pendapat, dan menguji argumen secara rasional dan etis. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran tumbuh melalui penalaran yang jujur dan terbuka, bukan melalui pemaksaan otoritas.

Pendekatan *maqashid syariah* memberikan kerangka operasional bagi integrasi epistemologi ini. Dengan menjadikan tujuan kemanusiaan—keadilan, kemaslahatan, perlindungan martabat—sebagai kompas, pendidikan dapat menilai relevansi pengetahuan dan metode secara kritis. Jasser Auda (2008) menunjukkan bahwa pendekatan sistemik dan berorientasi tujuan memungkinkan pendidikan Islam merespons kompleksitas zaman tanpa kehilangan arah nilai. Integrasi epistemologi dalam kerangka *maqashid* membantu pendidikan keluar dari jebakan formalitas dan masuk ke wilayah transformasi nyata.

Lebih jauh, integrasi epistemologi memiliki implikasi penting bagi **pembentukan kesadaran kritis**. Pendidikan yang integratif tidak mematahkan ketegangan antara wahyu, akal, dan pengalaman, tetapi mengelolanya secara produktif. Ketegangan dijadikan ruang belajar untuk memahami kompleksitas realitas dan menghindari jawaban-jawaban simplistik. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya belajar apa yang benar, tetapi juga belajar bagaimana menentukan kebenaran secara bertanggung jawab. Inilah inti pendidikan pembebasan: membangun kemampuan menilai, bukan sekadar mematuhi.

Integrasi epistemologi juga menuntut keberanian institusional. Lembaga pendidikan Islam perlu meninjau ulang kurikulum, metode, dan evaluasi agar tidak terjebak pada satu pendekatan yang kaku. Evaluasi pembelajaran, misalnya, tidak cukup mengukur kemampuan hafalan, tetapi juga kemampuan analisis, refleksi, dan penerapan nilai dalam konteks nyata. Pendidikan yang membebaskan menilai keberhasilan bukan hanya dari kepatuhan formal, tetapi dari pertumbuhan kesadaran dan tanggung jawab sosial peserta didik.

QS. Ali 'Imran [3]: 190–191

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَآخْتِلْفُ الْأَيَّلِ وَالنَّهَارِ لَآيَٰتٌ لَّا يُؤْلِمُ
الْأَلْبِ ۚ إِنَّ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيمًا وَقَوْدًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ
فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ



“Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi dan pergantian malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal; (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi.”

Ayat ini merupakan **model integrasi epistemologis Qur’ani** yang **paling utuh**. Dzikir dan fikir tidak dipertentangkan, melainkan disatukan. Kesadaran spiritual berjalan seiring dengan refleksi rasional terhadap realitas alam dan sejarah. Inilah fondasi pendidikan pembebasan: **iman yang berpikir dan akal yang berdzikir**. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menolak pemisahan antara ilmu agama dan ilmu dunia, antara rasionalitas dan spiritualitas. Integrasi epistemologi bukan sekadar strategi akademik, tetapi **tuntutan wahyu itu sendiri**.

QS. Al-Mujadilah [58]: 11

يَرَفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ درجتٌ

“Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman dan orang-orang yang diberi ilmu beberapa derajat.”

Ayat ini menegaskan bahwa iman dan ilmu **tidak berada dalam dua jalur terpisah**. Keduanya saling menguatkan dan menjadi sumber kemuliaan manusia. Pendidikan pembebasan menempatkan integrasi epistemologi sebagai jalan untuk **mengangkat martabat manusia secara utuh**, bukan hanya cerdas secara teknis atau taat secara formal.

Hadits 1 – Doa Nabi tentang Ilmu yang Bermanfaat

اللَّهُمَّ انْفَعِنِي بِمَا عَلَّمْتَنِي وَعَلِمْنِي مَا يَنْفَعُنِي

“Ya Allah, berilah aku manfaat dari ilmu yang Engkau ajarkan kepadaku, dan ajarkanlah aku ilmu yang bermanfaat.” (HR. At-Tirmidzi, no. 3599, Dinilai hasan sahih)

Doa ini menegaskan bahwa **integrasi epistemologi diukur dari kemanfaatannya**, bukan dari kompleksitasnya. Ilmu yang membebaskan

adalah ilmu yang berdampak pada kesadaran, keadilan, dan kemanusiaan. Pendidikan yang terfragmentasi melahirkan ilmu yang tidak menyejahterakan jiwa maupun masyarakat.

Hadits 2 – Keseimbangan Akal dan Hati

أَلَا وَإِنْ فِي الْجَسَدِ مُضْعَفَةٌ إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ

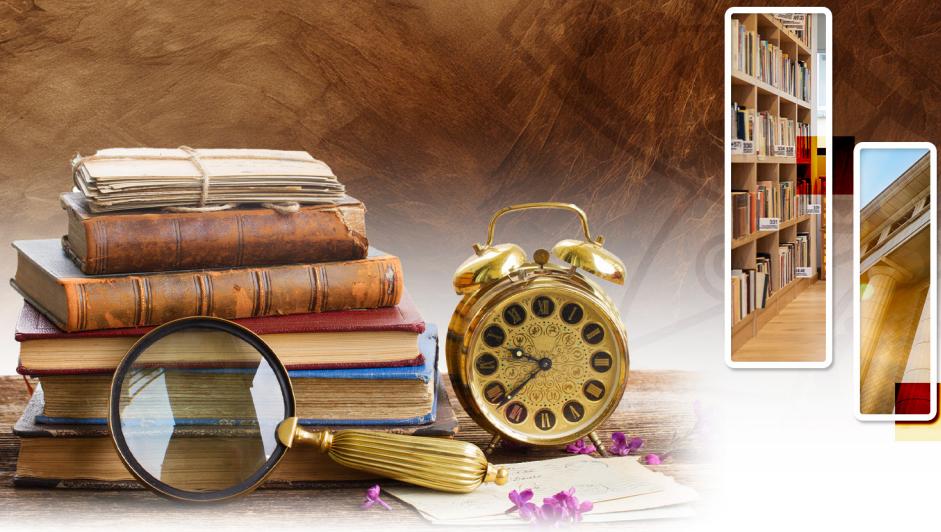
“Ketahuilah, dalam tubuh ada segumpal daging; jika ia baik, maka baiklah seluruh tubuh.” (HR. Al-Bukhari, no. 52, HR. Muslim, no. 1599)

Hadits ini sering dibaca secara moral-spiritual, tetapi juga memiliki makna epistemologis. Pengetahuan yang tidak menyentuh hati melahirkan **kecerdasan dingin**; sebaliknya, spiritualitas tanpa nalar melahirkan **kesalehan rapuh**. Integrasi epistemologi memastikan bahwa ilmu menyentuh pusat kesadaran manusia.

Dengan demikian, integrasi epistemologi dalam pendidikan pembebasan bukan sekadar agenda akademik, melainkan **proyek etis dan peradaban**. Ia menuntut perubahan cara berpikir, cara mengajar, dan cara menilai keberhasilan pendidikan. Tanpa integrasi ini, pendidikan Islam akan terus terjebak dalam krisis epistemologis yang melumpuhkan daya transformasinya. Sebaliknya, dengan integrasi yang beradab dan dialogis, pendidikan Islam memiliki peluang besar untuk kembali menjalankan misi profetiknya: membebaskan manusia agar mampu hidup sadar, adil, dan bermakna di tengah dunia yang terus berubah.







BAB 4

AKAL, LOGIKA, DAN KEBEBASAN BERPIKIR

Jika Bab 3 menegaskan fondasi epistemologis pendidikan Islam melalui integrasi wahyu, akal, pengalaman, dan kesadaran spiritual, maka Bab 4 mempersempit fokus pada satu elemen yang kerap paling diperdebatkan sekaligus paling disalahpahami dalam pendidikan Islam, yakni **akal dan kebebasan berpikir**. Bab ini berangkat dari keyakinan bahwa tidak mungkin membangun pendidikan yang membebaskan tanpa terlebih dahulu membebaskan cara berpikir manusia. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut akal yang hidup, logika yang terlatih, dan keberanian intelektual untuk bertanya, menalar, serta menguji keyakinan secara bertanggung jawab.

Dalam sejarah Islam, akal tidak pernah diposisikan sebagai lawan iman. Sebaliknya, akal merupakan prasyarat keimanan yang matang.

Al-Qur'an berulang kali mengecam manusia yang menolak berpikir dan sekadar mengikuti tradisi tanpa refleksi. Ajakan untuk menggunakan akal tidak bersifat opsional, melainkan moral dan teologis. Namun dalam praktik pendidikan, akal sering dicurigai, dibatasi, bahkan ditundukkan atas nama kepatuhan. Akibatnya, pendidikan agama tidak jarang melahirkan kesalehan simbolik yang rapuh, bukan kesadaran iman yang kokoh.

Bab ini juga lahir dari kegelisahan terhadap **pembunuhan logika** dalam pendidikan fiqih. Logika sering dipersepsikan sebagai ilmu asing, bahkan dianggap berbahaya bagi iman. Padahal tradisi Islam klasik justru mengembangkan *mantiq* sebagai alat untuk menjaga ketertiban berpikir dan menghindari kesalahan penalaran. Al-Farabi, Ibn Sina, dan Ibn Rushd memandang logika sebagai etika intelektual, bukan sekadar teknik berpikir. Ketika pendidikan fiqih menafikan logika, hukum berubah menjadi dogma, dan ketaatan berubah menjadi ketakutan.

Bab 4 juga menyoroti bagaimana **ketakutan berpikir** dibentuk secara sistematis melalui praktik pendidikan. Peserta didik dibiasakan menerima jawaban siap pakai, sementara pertanyaan kritis dianggap sebagai pembangkangan. Dalam iklim semacam ini, kebebasan berpikir dipersempit, dan akal dilatih untuk patuh, bukan untuk memahami. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai penindasan epistemik, yakni situasi ketika manusia dicegah untuk menyadari dan menggunakan kemampuan berpikirnya secara penuh.

Dalam perspektif Islam, kebebasan berpikir bukanlah ancaman terhadap iman, melainkan konsekuensi dari tauhid. Tauhid membebaskan manusia dari penghambaan kepada selain Allah, termasuk penghambaan kepada otoritas intelektual yang tidak rasional. Ali Shariati (1979) menyebut tauhid sebagai ideologi pembebasan yang menuntut keberanian berpikir dan bersikap. Pendidikan Islam yang menekang akal justru bertentangan dengan spirit tauhid yang memerdekaan.

Bab ini juga menegaskan bahwa kebebasan berpikir bukan berarti relativisme tanpa batas. Kebebasan berpikir dalam Islam selalu beriringan dengan tanggung jawab moral dan adab intelektual. Akal dibebaskan bukan

untuk meniadakan nilai, tetapi untuk memahami nilai secara sadar dan rasional. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa berpikir rasional adalah kewajiban agama selama dilakukan dengan metode yang sahih dan tujuan yang benar. Oleh karena itu, pendidikan Islam perlu membedakan antara kebebasan berpikir yang bertanggung jawab dan kebebasan yang nihilistik.

Dalam konteks fiqh pendidikan yang membebaskan, akal dan logika berfungsi sebagai **penjaga kemanusiaan hukum**. Tanpa akal dan logika, hukum mudah berubah menjadi alat kekuasaan yang kaku dan menindas. Dengan akal dan logika, hukum dapat dibaca secara etis, kontekstual, dan berorientasi pada kemaslahatan manusia. Jasser Auda (2008) menunjukkan bahwa pendekatan sistemik dalam hukum Islam menuntut cara berpikir yang rasional, terbuka, dan multidimensional.

Bab 4, dengan demikian, menjadi jembatan penting antara fondasi epistemologis Bab 3 dan pembahasan praksis pendidikan pada bab-bab selanjutnya. Di sinilah ditegaskan bahwa membebaskan pendidikan berarti terlebih dahulu membebaskan nalar. Tanpa akal yang merdeka dan logika yang sehat, pendidikan Islam berisiko terus mereproduksi kepatuhan tanpa kesadaran dan ketaatan tanpa keadilan.

Bab ini akan diawali dengan pembahasan tentang **konsep 'aql dalam Al-Qur'an**, sebagai dasar teologis kebebasan berpikir, sebelum dilanjutkan dengan kajian tentang logika (*mantiq*), berpikir kritis sebagai ibadah intelektual, kesalahan logika dalam pendidikan fiqh, dan upaya membebaskan nalar dari ketakutan berpikir. Dari sinilah pendidikan Islam dapat kembali menemukan keberanian intelektualnya sebagai jalan menuju pembebasan manusia.

Konsep 'aql dalam Al-Qur'an

Konsep 'aql dalam Al-Qur'an menempati posisi yang sangat sentral dalam bangunan keimanan dan kemanusiaan Islam. Akal bukan sekadar kemampuan kognitif untuk berpikir logis, melainkan **instrumen moral dan eksistensial** yang memungkinkan manusia memahami kebenaran,



membedakan yang hak dan batil, serta bertanggung jawab atas pilihan hidupnya. Al-Qur'an tidak pernah memisahkan iman dari penggunaan akal; justru iman yang sejati selalu ditopang oleh kesadaran rasional. Karena itu, pendidikan Islam yang mematikan akal sesungguhnya sedang merusak fondasi keimanannya sendiri.

Menariknya, Al-Qur'an tidak menggunakan kata 'aql sebagai kata benda, melainkan sebagai kata kerja—*ya'qilun*, *ta'qilun*, *ya'qiluha*. Pilihan bahasa ini mengandung pesan epistemologis yang sangat kuat: akal bukan sesuatu yang dimiliki secara pasif, tetapi **aktivitas yang harus dijalankan**. Berakal berarti terus-menerus berpikir, menimbang, menghubungkan, dan mengambil pelajaran. Dengan demikian, akal dalam Al-Qur'an bersifat dinamis, praksis, dan berorientasi pada pemahaman yang hidup, bukan pada hafalan atau kepatuhan mekanis.

Al-Qur'an secara konsisten mengkritik manusia yang enggan menggunakan akalnya. Ungkapan seperti *afala ta'qilun* (tidakkah kalian berpikir) muncul berulang kali sebagai bentuk teguran keras terhadap sikap anti-refleksi. Kritik ini tidak diarahkan kepada kaum kafir semata, tetapi juga kepada orang-orang beriman yang mengikuti tradisi, otoritas, atau kebiasaan tanpa pemahaman. Hal ini menunjukkan bahwa dalam Islam, ketaatan tanpa kesadaran rasional bukanlah kebajikan, melainkan bentuk kelalaian intelektual dan moral.

Akal dalam Al-Qur'an juga selalu dihubungkan dengan **tanggung jawab etis**. Manusia dipuji bukan karena kecerdasannya semata, tetapi karena kemampuannya menggunakan akal untuk menegakkan keadilan, menghindari kezaliman, dan menjaga amanah. Dalam banyak ayat, mereka yang tidak menggunakan akalnya disamakan dengan makhluk yang kehilangan kemanusiaannya. Analogi ini menegaskan bahwa berakal adalah bagian dari martabat manusia. Pendidikan Islam yang mengabaikan dimensi etis akal akan melahirkan kecerdasan yang terlepas dari kemanusiaan.

Konsep 'aql dalam Al-Qur'an juga tidak pernah berdiri sendiri, melainkan selalu berelasi dengan **qalb** (hati) dan **basirah** (pandangan batin).

Al-Qur'an menyebut bahwa yang buta bukanlah mata, melainkan hati yang berada di dalam dada. Ini menunjukkan bahwa akal dalam Islam bukan rasionalitas kering yang terpisah dari nurani, tetapi rasionalitas yang menyatu dengan kesadaran moral dan kepekaan batin. Pendidikan Islam yang membebaskan harus mampu mengembangkan akal yang berpikir sekaligus hati yang merasa, bukan mempertentangkan keduanya.

Dalam konteks ini, akal juga berfungsi sebagai **alat pembebasan dari taklid buta**. Al-Qur'an berkali-kali mengkritik masyarakat yang menolak kebenaran dengan alasan mengikuti tradisi nenek moyang. Kritik ini menunjukkan bahwa Islam sejak awal berdiri sebagai agama yang menantang struktur kultural yang membelenggu kesadaran manusia. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa penggunaan akal adalah kewajiban agama, karena hanya dengan akal manusia dapat memahami wahyu secara bertanggung jawab dan kontekstual. Pendidikan yang melarang berpikir kritis atas nama agama justru sedang menghidupkan kembali praktik jahiliyah dalam bentuk baru.

Akal dalam Al-Qur'an juga berkaitan erat dengan **proses belajar dari realitas**. Banyak ayat yang mengajak manusia mengamati alam, sejarah, dan kehidupan sosial sebagai tanda-tanda Tuhan. Akal tidak diarahkan untuk berspekulasi abstrak semata, tetapi untuk membaca realitas dan mengambil pelajaran darinya. Ibn Khaldun (2005) mengembangkan gagasan ini dengan menekankan pentingnya observasi sosial dan pengalaman historis dalam memahami hukum-hukum kehidupan manusia. Pendidikan Islam yang memisahkan akal dari realitas akan melahirkan pengetahuan yang steril dan tidak membumi.

Namun, dalam praktik pendidikan Islam kontemporer, konsep 'aql sering direduksi menjadi ancaman. Akal dicurigai sebagai pintu keraguan, sementara kepatuhan dipromosikan sebagai kebijakan tertinggi. Reduksi ini bertentangan secara langsung dengan spirit Al-Qur'an. Ketika akal ditekan, pendidikan berubah menjadi ruang penjinakan, bukan pembebasan. Peserta didik belajar untuk patuh, bukan untuk memahami; untuk



mengikuti, bukan untuk menilai. Akibatnya, iman tumbuh rapuh karena tidak berakar pada kesadaran rasional yang matang.

Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani **memulihkan martabat akal** sebagaimana ditegaskan Al-Qur'an. Akal harus dilatih untuk berpikir jernih, kritis, dan bertanggung jawab, bukan dibungkam atau ditakut-takuti. Kebebasan berpikir dalam kerangka Islam bukanlah pembenyatakan terhadap wahyu, melainkan bentuk ketataan yang lebih dalam, karena ketataan yang sejati lahir dari pemahaman, bukan dari paksaan.

QS. Al-Baqarah [2]: 44

أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْيَارِ وَتَنْسُونَ أَنفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تُنْهَوْنَ إِلَيْكُمْ أَفَلَا
تَعْقِلُونَ

“Mengapa kamu menyuruh orang lain berbuat kebajikan, sementara kamu melupakan dirimu sendiri, padahal kamu membaca Kitab? Tidakkah kamu menggunakan akal?”

Ayat ini menampilkan kritik tajam Al-Qur'an terhadap **agama tanpa akal**. Membaca teks suci tidak otomatis menjamin kebenaran tindakan jika tidak disertai penggunaan akal. Pertanyaan retoris “*afalā ta'qilūn*” menegaskan bahwa kegagalan moral sering kali bukan karena kurangnya teks, melainkan **ketiadaan refleksi rasional**.

Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi kecaman terhadap praktik pedagogis yang memisahkan antara penguasaan materi agama dan kesadaran etis. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak cukup membuat peserta didik “tahu hukum”, tetapi harus membuat mereka **memahami makna dan implikasinya secara rasional dan moral**.

QS. Yunus [10]: 16

قُلْ لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا تَلَوَّهُ عَلَيْكُمْ وَلَا أَذْرَكُمْ بِهِ فَقَدْ لَبِثْ فِيْكُمْ عُنُوْجًا مِنْ قَبْلِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ

“Katakanlah: Jika Allah menghendaki, aku tidak akan membacakannya kepadamu dan Dia tidak pula memberitahukannya kepadamu. Sungguh aku telah tinggal bersamamu beberapa lama sebelumnya. Tidakkah kamu menggunakan akal?”

Aturan ini menunjukkan bahwa Al-Qur'an mengajak manusia menilai kebenaran melalui akal dan pengalaman historis, bukan sekadar menerima klaim otoritas. Nabi Muhammad sendiri mengajak kaumnya menggunakan akal untuk menilai integritas, konsistensi, dan realitas hidup beliau. Ini menegaskan bahwa iman Qur'ani bukan iman yang anti-rasio, melainkan iman yang tumbuh dari pertimbangan sadar.

Hadits 1 – Ukuran Kecerdasan Sejati

الْكَيْسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ الْمَوْتِ

“Orang cerdas adalah orang yang mampu mengendalikan dirinya dan beramal untuk kehidupan setelah mati.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2459, Dinilai hasan oleh At-Tirmidzi)

Hadits ini menempatkan kecerdasan bukan pada kecakapan teknis semata, tetapi pada kemampuan reflektif dan tanggung jawab moral. Akal tidak dinilai dari kecerdikan argumentasi, melainkan dari daya kendali diri dan orientasi etis. Dalam pendidikan, ini berarti kecerdasan intelektual tanpa kecerdasan moral adalah akal yang belum bekerja secara utuh.

Hadits 2 – Hilangnya Akal sebagai Hilangnya Tanggung Jawab

رُفِعَ الْقَلْمَنْ عَنْ ثَلَاثَةِ ... وَعَنِ الْمَجْنُونِ حَتَّىٰ يَعْقِلَ



“Pena (pencatat dosa) diangkat dari tiga golongan ... dan dari orang gila hingga ia berakal.” (HR. Abu Dawud, no. 4403, Diniyah sahih)

Hadits ini menunjukkan bahwa **akal adalah dasar pertanggungjawaban moral dan hukum**. Tanpa akal, tidak ada taklif. Maka, pendidikan yang melemahkan atau menekan kerja akal sejatinya sedang **menghilangkan dasar tanggung jawab manusia sebagai subjek hukum dan etika**.

Dengan demikian, konsep ‘*aql* dalam Al-Qur’ān memberikan fondasi teologis yang kokoh bagi kebebasan berpikir dalam pendidikan Islam. Akal adalah amanah yang harus diaktifkan, bukan ancaman yang harus dikenalkan. Pendidikan yang setia pada ajaran Al-Qur’ān adalah pendidikan yang memerdekaan akal, mengasah nalar, dan menumbuhkan kesadaran moral. Dari sinilah pembahasan tentang logika (*mantiq*) dalam tradisi Islam pada subbab berikutnya menjadi relevan, karena logika merupakan instrumen praktis untuk menjaga akal tetap jernih, adil, dan bertanggung jawab dalam proses berpikir.

Logika (*mantiq*) dalam tradisi Islam

Dalam tradisi intelektual Islam, logika atau *mantiq* dipahami bukan sekadar sebagai alat teknis berpikir, melainkan sebagai **etika intelektual** yang menjaga akal dari kekeliruan, manipulasi, dan kesesatan penalaran. Logika berfungsi menertibkan cara berpikir agar manusia tidak terjebak pada prasangka, emosi sesaat, atau otoritas yang tidak rasional. Karena itu, *mantiq* sejak awal dipandang sebagai instrumen penting dalam memahami wahyu, merumuskan hukum, dan mengembangkan ilmu pengetahuan. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak mungkin mengabaikan peran logika, karena tanpa logika, kebebasan berpikir mudah berubah menjadi kekacauan berpikir.

Sejarah Islam mencatat bahwa *mantiq* berkembang sebagai bagian integral dari peradaban ilmu. Tokoh-tokoh besar seperti Al-Farabi, Ibn Sina, dan Ibn Rushd memandang logika sebagai fondasi bagi seluruh disiplin ilmu. Al-Farabi menyebut logika sebagai *qanun al-fikr*, hukum berpikir yang membantu manusia membedakan argumen yang sahih dari yang



keliru. Ibn Sina menempatkan logika sebagai prasyarat bagi filsafat dan sains, karena tanpa logika, pengetahuan tidak memiliki jaminan koherensi dan konsistensi. Dalam pandangan ini, logika bukan ilmu asing, melainkan sarana menjaga kesucian akal dari kesalahan sistematis.

Namun demikian, dalam perjalanan sejarah pendidikan Islam, *mantiq* mengalami ambivalensi. Di satu sisi, ia diakui sebagai alat penting dalam filsafat dan ushul fiqh; di sisi lain, ia dicurigai sebagai warisan asing yang berpotensi merusak iman. Kecurigaan ini sering berangkat dari ketakutan bahwa logika akan menggeser otoritas wahyu dan membuka pintu relativisme. Padahal para ulama besar justru menggunakan logika untuk **membela dan memperdalam pemahaman agama**, bukan untuk menolaknya. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa logika hanyalah alat; nilai moralnya ditentukan oleh tujuan dan cara penggunaannya.

Dalam konteks fiqh, peran *mantiq* sangat nyata. Ushul fiqh sebagai metodologi hukum Islam sarat dengan prinsip-prinsip logika, seperti penalaran analogis (*qiyas*), penarikan kesimpulan, dan evaluasi sebab-akibat. Tanpa logika, proses *ijtihad* akan kehilangan ketertiban dan mudah terjebak pada kesimpulan serampangan. Al-Ghazali bahkan menyatakan bahwa siapa pun yang tidak menguasai logika tidak layak dipercaya dalam ilmu. Pernyataan ini menunjukkan betapa seriusnya posisi *mantiq* dalam menjaga kualitas penalaran keagamaan.

Masalah muncul ketika pendidikan fiqh dan agama **mengabaikan pengajaran logika secara sadar dan sistematis**. Hukum diajarkan sebagai hasil akhir tanpa proses berpikir yang melahirkannya. Peserta didik dilatih untuk menerima kesimpulan, bukan memahami argumentasi. Dalam situasi ini, logika digantikan oleh otoritas, dan berpikir digantikan oleh hafalan. Pendidikan semacam ini mungkin menghasilkan kepatuhan, tetapi tidak melahirkan kesadaran. Paulo Freire (1970) menyebut praktik ini sebagai pendidikan “gaya bank”, di mana pengetahuan disimpan dalam kepala peserta didik tanpa mengaktifkan daya kritisnya.

Logika dalam pendidikan Islam yang membebaskan berfungsi sebagai **alat emansipasi intelektual**. Dengan logika, peserta didik belajar



menguji klaim, membedakan dalil dari opini, dan mengenali kesalahan penalaran. Logika melatih keberanian berpikir tanpa harus kehilangan adab. Ia membantu manusia bersikap kritis tanpa menjadi sinis, dan taat tanpa menjadi pasif. Dalam kerangka ini, logika justru memperkuat iman, karena iman dibangun di atas pemahaman yang jernih, bukan ketakutan yang kabur.

Lebih jauh, *mantiq* juga berperan penting dalam melindungi agama dari manipulasi. Banyak penyimpangan pemikiran dan praktik keagamaan tidak lahir dari niat buruk, melainkan dari **kesalahan logika**: generalisasi berlebihan, analogi keliru, atau penggunaan dalil di luar konteks. Pendidikan Islam yang mengajarkan logika akan membekali peserta didik dengan kemampuan mengenali dan mengoreksi kesalahan semacam ini. Dengan demikian, logika menjadi benteng etis yang menjaga agama dari ekstremisme dan simplifikasi berbahaya.

Dalam konteks kebebasan berpikir, logika juga berfungsi sebagai **penjaga tanggung jawab intelektual**. Kebebasan berpikir tanpa logika berpotensi melahirkan klaim-klaim liar yang tidak dapat dipertanggung-jawabkan. Sebaliknya, logika tanpa kebebasan berpikir akan membeku menjadi formalitas kosong. Pendidikan Islam yang membebaskan harus memadukan keduanya: kebebasan untuk bertanya dan keberanian untuk berpikir, serta disiplin logis untuk menilai dan menyimpulkan secara adil.

QS. Al-An'am [6]: 50

قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا يَشْكُرُونَ

“Katakanlah: Apakah sama orang yang buta dengan orang yang melihat? Tidakkah kamu berpikir?”

Ayat ini menggunakan **argumen rasional-komparatif** untuk menggerakkan kesadaran. Al-Qur'an tidak sekadar menyatakan kebenaran, tetapi **mengajak manusia menilai secara logis** melalui perbandingan yang jelas. Ini adalah bentuk paling sederhana dari *mantiq*: membedakan, menalar, dan menyimpulkan. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menegaskan bahwa

berpikir logis adalah bagian integral dari metode Qur'ani. Pendidikan yang menolak logika berarti menolak cara Al-Qur'an sendiri berdialog dengan manusia.

QS. Al-Baqarah [2]: 73

كَذَلِكَ يُحِيِ اللَّهُ الْمَوْتَىٰ وَيُرِيكُمْ إِعْلَمَهُ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ

“...Demikianlah Allah menghidupkan orang mati dan memperlihatkan tanda-tanda-Nya kepadamu agar kamu menggunakan akal.”

Ayat ini menegaskan bahwa **tanda-tanda Tuhan** perlu **ditangkap** melalui **proses penalaran**. Tanpa logika, ayat-ayat kauniyah dan qauliyah hanya menjadi simbol kosong. Pendidikan fiqh yang membebaskan menempatkan logika sebagai **alat bantu memahami ayat**, bukan sebagai ancaman iman.

Hadits 1 – Bahaya Kesimpulan Tanpa Dasar

كَفَىٰ بِالْمَرءِ كَذِبًا أَنْ يُحَدِّثَ بِكُلِّ مَا سَمِعَ

“Cukuplah seseorang dianggap berdusta ketika ia menceritakan setiap apa yang ia dengar.” (HR. Muslim, no. 5)

Hadits ini adalah **peringatan epistemologis**: menerima dan menyebarkan informasi tanpa verifikasi adalah bentuk kegagalan logika. Dalam pendidikan, hadits ini menuntut pembiasaan **berpikir kritis, selektif, dan analitis**, bukan sekadar menelan informasi atas nama otoritas.

Hadits 2 – Konsistensi Nalar dalam Amal

لَا يَلْدَغُ الْمُؤْمِنُ مِنْ بُحْرٍ وَاحِدٍ مَرَّتَيْنِ

“Seorang mukmin tidak akan tersengat dari lubang yang sama dua kali.” (HR. Al-Bukhari, no. 6133, HR. Muslim, no. 2998)



Hadits ini menegaskan **logika reflektif**: pengalaman masa lalu harus menjadi dasar evaluasi dan perbaikan. Pendidikan yang membebaskan menjadikan kesalahan sebagai sumber belajar, bukan alat penghukuman. Logika di sini bekerja sebagai **alat pembelajaran berkelanjutan**.

Dengan demikian, *mantiq* dalam tradisi Islam bukanlah ancaman bagi iman, melainkan penopang keimanan yang dewasa dan rasional. Menghidupkan kembali pengajaran logika dalam pendidikan Islam adalah langkah strategis untuk membebaskan nalar dari ketakutan, membangun keberanian intelektual, dan menjaga fiqih tetap manusiawi dan etis. Dari sinilah pembahasan tentang **berpikir kritis sebagai ibadah intelektual** pada subbab berikutnya menemukan pijakannya, karena logika yang hidup akan selalu mengarah pada kesadaran kritis yang bertanggung jawab.

Berpikir kritis sebagai ibadah intelektual

Berpikir kritis dalam perspektif Islam bukanlah aktivitas yang netral atau sekadar akademik, melainkan **ibadah intelektual** yang memiliki dimensi teologis dan moral. Berpikir kritis berarti menggunakan akal secara sadar untuk memahami kebenaran, menimbang argumen, dan menilai realitas dengan adil. Dalam kerangka ini, berpikir bukan tindakan yang berdiri di luar agama, tetapi bagian dari penghambaan kepada Tuhan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus mengangkat berpikir kritis dari stigma “pembangkangan” menjadi praktik keberagamaan yang bermakna dan bertanggung jawab.

Al-Qur'an berulang kali mengaitkan keimanan dengan aktivitas berpikir, merenung, dan mengambil pelajaran. Ayat-ayat yang menyeru manusia untuk *tadabbur*, *tafakkur*, dan *ta'aqqul* menunjukkan bahwa berpikir adalah jalan menuju kesadaran iman, bukan ancaman terhadapnya. Iman yang tidak disertai pemahaman rasional mudah berubah menjadi fanatisme emosional yang rapuh. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran yang diterima tanpa penalaran bukanlah iman yang matang, melainkan sekadar kepercayaan yang bergantung pada otoritas eksternal.



Berpikir kritis sebagai ibadah berarti berpikir dengan **niat yang lurus** dan **tujuan yang etis**. Kritik dalam Islam bukan bertujuan meruntuhkan nilai, melainkan memurnikan pemahaman dari kekeliruan dan penyalahgunaan. Al-Ghazali mencantohkan bagaimana keraguan metodologis justru menjadi jalan menuju keyakinan yang lebih kokoh. Dalam pengalamannya, ia tidak berhenti pada skeptisme, tetapi menggunakan keraguan sebagai alat untuk menemukan kebenaran yang lebih dalam. Pendidikan Islam yang membebaskan harus meneladani sikap ini dengan mengajarkan bahwa bertanya dan meragukan secara metodologis adalah bagian dari pencarian kebenaran, bukan dosa intelektual.

Dalam konteks fiqh, berpikir kritis sangat penting untuk menjaga hukum tetap selaras dengan tujuan kemanusiaannya. Tanpa kritik, fiqh mudah membeku menjadi formalitas yang kaku dan terlepas dari realitas sosial. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa tradisi fiqh klasik justru hidup karena adanya perbedaan pendapat dan debat intelektual yang sehat. Pendidikan fiqh yang menutup ruang kritik berarti memutus denyut hidup tradisi ijtihad dan mengkhianati semangat keilmuan Islam itu sendiri.

Berpikir kritis sebagai ibadah juga menuntut **keberanian moral**. Berpikir sering kali berarti berhadapan dengan kenyamanan, tradisi mapan, dan otoritas yang tidak selalu adil. Dalam sejarah Islam, banyak nabi dan pembaru yang ditentang karena keberanian mereka mempertanyakan struktur keyakinan dan kekuasaan yang menindas. Ali Shariati (1979) menyebut keberanian berpikir sebagai inti dari tauhid pembebasan, karena tauhid membebaskan manusia dari ketundukan kepada selain Allah, termasuk ketundukan kepada dogma yang tidak rasional.

Namun berpikir kritis dalam Islam selalu dibingkai oleh **adab intelektual**. Kebebasan berpikir tidak berarti meremehkan tradisi atau menghina perbedaan. Kritik harus disertai kejujuran, kerendahan hati, dan tanggung jawab moral. Pendidikan Islam yang membebaskan perlu membedakan antara kritik yang membangun dan sikap sinis yang destruktif. Ibn Khaldun (2005) mengingatkan bahwa pengetahuan yang tidak disertai etika akan kehilangan nilai peradabannya dan justru merusak tatanan sosial.



Dalam praktik pendidikan, berpikir kritis sering terhambat oleh budaya takut salah dan takut berbeda. Peserta didik dibiasakan mencari jawaban “aman” yang sesuai dengan ekspektasi otoritas, bukan jawaban yang jujur dan reflektif. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai penindasan kesadaran, di mana manusia tidak diberi ruang untuk menaiki dari potensi berpikirnya sendiri. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menciptakan ruang aman bagi pertanyaan, dialog, dan perbedaan pendapat, agar berpikir kritis dapat tumbuh sebagai kebiasaan intelektual.

Berpikir kritis sebagai ibadah intelektual juga berarti menghubungkan refleksi dengan tindakan. Kritik yang berhenti pada wacana tanpa perubahan praksis kehilangan dimensi ibadahnya. Dalam Islam, pengetahuan selalu dituntut untuk berbuah amal dan keadilan. Pendidikan yang membebaskan harus mendorong peserta didik menggunakan pemikiran kritisnya untuk memperbaiki diri dan masyarakat, bukan sekadar memenangkan debat atau menunjukkan keunggulan intelektual.

QS. Al-Hasyr [59]: 21

لَوْ أَنَّا هَذَا الْقُرْءَانَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتُهُ خَشِعًا مُتَصْدِعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ
وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نَضَرَ بِهَا لِلنَّاسِ لَعْلَهُمْ يَتَفَكَّرُونَ

“Sekiranya Kami turunkan Al-Qur'an ini kepada sebuah gunung, niscaya engkau akan melihatnya tunduk terpecah belah karena takut kepada Allah. Dan perumpamaan-perumpamaan itu Kami buat untuk manusia agar mereka berpikir.”

Ayat ini menunjukkan bahwa Al-Qur'an **tidak dimaksudkan untuk dibaca secara pasif**. Perumpamaan, simbol, dan metafora digunakan bukan untuk meninabobokkan, melainkan untuk **menggugah daya pikir**. Kata *yatafakkarūn* menegaskan bahwa berpikir adalah tujuan pedagogis wahyu. Tanpa berpikir, teks suci kehilangan daya transformasinya. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, ayat ini menegaskan bahwa **berpikir kritis bukan ancaman iman**, tetapi justru respons yang diharapkan wahyu dari manusia berakal.

QS. Shad [38]: 29

كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَرَّكٌ لِيَدْبِرُوا عَمَّا يَهْوَى وَلِيَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ

“(Ini adalah) Kitab yang Kami turunkan kepadamu penuh berkah agar mereka mentadabbur ayat-ayatnya dan agar orang-orang yang berakal mendapat pelajaran.”

Tadabbur bukan sekadar membaca, melainkan **membaca secara mendalam, reflektif, dan kritis**. Ayat ini menegaskan bahwa keberkahan Al-Qur'an baru bekerja ketika akal diaktifkan. Pendidikan Islam yang membebaskan menjadikan tadabbur sebagai metode utama pembelajaran—bukan hafalan dangkal yang steril dari refleksi.

Hadits 1 – Keutamaan Niat dan Kesadaran

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِإِنْتِنَاتِ

“Sesungguhnya amal perbuatan itu tergantung pada niatnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 1, HR. Muslim, no. 1907)

Niat adalah bentuk kesadaran reflektif sebelum tindakan. Berpikir kritis—menimbang alasan, dampak, dan tujuan—adalah **pra-ibadah** yang menentukan kualitas amal. Tanpa kesadaran kritis, ibadah berisiko berubah menjadi rutinitas kosong. Pendidikan yang membebaskan melatih peserta didik memikirkan makna sebelum bertindak.

Hadits 2 – Pahala Niat Berpikir

مِنْ هُمْ بِحَسَنَةٍ فَلَمْ يَعْمَلُهَا كَتَبَهَا اللَّهُ لَهُ حَسَنَةٌ كَامِلَةٌ

“Barang siapa berniat melakukan kebaikan tetapi belum melakukannya, Allah mencatat baginya satu kebaikan yang sempurna.” (HR. Al-Bukhari, no. 6491, HR. Muslim, no. 131)

Hadits ini menunjukkan bahwa **proses mental yang sadar memiliki nilai spiritual**. Berpikir tentang kebaikan, menimbangnya secara etis, dan



merencanakannya adalah bagian dari ibadah. Maka, berpikir kritis dalam pendidikan bukan kegiatan netral, tetapi **ibadah intelektual** yang bernalih di sisi Allah.

Dengan demikian, berpikir kritis dalam Islam bukanlah sikap anti-iman, melainkan bentuk ketiaatan yang lebih dalam dan matang. Ia merupakan ibadah akal yang menghidupkan iman, memurnikan hukum, dan membangun keadilan. Pendidikan Islam yang menolak berpikir kritis sesungguhnya sedang menolak salah satu jalan utama menuju kesadaran beragama yang utuh. Dari sinilah pembahasan tentang **kesalahan logika dalam pendidikan fiqh** pada subbab berikutnya menjadi penting, karena tanpa kesadaran kritis, kesalahan berpikir akan terus direproduksi dan dilegitimasi atas nama agama.

Kesalahan logika dalam pendidikan fiqh

Salah satu problem laten namun sangat berpengaruh dalam pendidikan fiqh adalah **reproduksi kesalahan logika** yang berlangsung secara sistematis dan sering kali tidak disadari. Kesalahan logika ini tidak hanya berdampak pada kualitas pemahaman hukum, tetapi juga membentuk pola pikir peserta didik yang tidak kritis, defensif, dan mudah dimanipulasi. Ketika kesalahan logika dilegitimasi atas nama agama, ia berubah dari sekadar kekeliruan intelektual menjadi masalah etis dan pedagogis yang serius. Pendidikan fiqh yang membebaskan harus berani mengungkap dan mengoreksi kesalahan-kesalahan ini secara jujur dan bertanggung jawab.

Salah satu kesalahan logika yang paling umum adalah **argumentum ad auctoritatem**, yakni menganggap suatu pendapat benar semata-mata karena berasal dari otoritas tertentu. Dalam pendidikan fiqh, pendapat ulama sering diajarkan sebagai kebenaran final tanpa mengungkap argumentasi, konteks, dan perbedaan pandangan di baliknya. Otoritas keilmuan yang seharusnya dihormati berubah menjadi alat pembungkam nalar. Padahal tradisi ulama klasik justru dibangun di atas perbedaan pendapat dan debat rasional. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa otoritas ilmiah tidak menggugurkan kewajiban berpikir, karena kebenaran tidak



ditentukan oleh siapa yang berbicara, melainkan oleh kekuatan argumen-nya.

Kesalahan logika lain yang sering muncul adalah **generalisasi berlebihan**. Sebuah hukum yang lahir dari konteks tertentu diterapkan secara mutlak pada semua situasi tanpa mempertimbangkan perubahan kondisi sosial dan tujuan kemanusiaannya. Dalam pendidikan fiqih, generalisasi ini sering dikemas sebagai “kehati-hatian beragama”, padahal secara logis ia mengabaikan prinsip kontekstualitas yang menjadi jantung ijihad. Fazlur Rahman (1982) mengingatkan bahwa memisahkan hukum dari konteks sosialnya akan menjauhkan fiqih dari visi moral Al-Qur'an dan menjadikannya beban normatif yang kaku.

Kesalahan berikutnya adalah **false dichotomy**, yaitu membingkai persoalan seolah-olah hanya memiliki dua pilihan ekstrem: taat atau sesat, patuh atau kafir, tradisional atau liberal. Dikotomi semacam ini menyederhanakan kompleksitas realitas dan menutup ruang dialog. Dalam pendidikan fiqih, peserta didik diajarkan untuk memilih “sisi yang aman” tanpa diajak memahami spektrum pandangan yang lebih luas. Akibatnya, nalar kritis melemah dan sikap intoleran mudah tumbuh. Paulo Freire (1970) menyebut cara berpikir ini sebagai ciri kesadaran naif yang melihat dunia secara hitam-putih dan anti-dialog.

Kesalahan logika juga tampak dalam **qiyas yang keliru**, yakni analogi yang tidak memenuhi kesamaan illat secara memadai. Dalam praktik pendidikan, analogi sering digunakan secara serampangan untuk membuktikan suatu hukum tanpa analisis mendalam. Padahal dalam usul fiqih, qiyas menuntut ketelitian logis dan pemahaman konteks yang kuat. Ketika analogi dipakai tanpa disiplin logika, fiqih berubah menjadi alat justifikasi, bukan proses penalaran. Al-Ghazali menegaskan bahwa qiyas tanpa kehati-hatian intelektual dapat menyesatkan dan merusak tujuan hukum itu sendiri.

Kesalahan lain yang tak kalah serius adalah **confusion between norm and fact**, yakni mencampuradukkan apa yang seharusnya dengan apa yang terjadi. Dalam pendidikan fiqih, praktik sosial yang mapan sering



dilegitimasi sebagai norma agama tanpa evaluasi etis. Apa yang dilakukan masyarakat dianggap otomatis benar secara hukum. Ibn Khaldun (2005) mengingatkan bahwa realitas sosial harus dibaca secara kritis, karena tidak semua yang lazim itu adil atau sesuai dengan tujuan kemanusiaan. Pendidikan fiqh yang gagal membedakan fakta dan norma akan melanggengkan ketidakadilan atas nama tradisi.

Kesalahan logika-logika ini diperparah oleh **budaya takut salah** dalam pendidikan. Ketika peserta didik takut mengajukan pertanyaan atau menguji argumen, kesalahan berpikir tidak pernah dikoreksi dan justru diwariskan. Pendidikan berubah menjadi ruang aman bagi kesalahan lama yang dibungkus legitimasi moral. Pendidikan Islam yang membebaskan harus membalik logika ini: kesalahan berpikir bukan aib, melainkan bagian dari proses belajar yang harus dihadapi secara terbuka dan reflektif.

Mengungkap kesalahan logika dalam pendidikan fiqh bukan berarti meremehkan tradisi atau otoritas ulama. Justru sebaliknya, ini adalah upaya **menjaga kemurnian tradisi intelektual Islam** yang sejak awal menjunjung tinggi argumentasi rasional dan adab perbedaan. Tradisi fiqh klasik hidup karena keberanian para ulama mengkritik dan dikritik dalam kerangka pencarian kebenaran. Pendidikan yang menutup ruang koreksi logis sedang mengkhianati semangat tradisi itu sendiri.

QS. Al-Baqarah [2]: 111

وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصْرَىٰ تِلْكَ أَمَانِيهِمْ قُلْ هَاتُوا بِرَهْنَمْ إِنْ كُنْتُمْ صَدِقِينَ

“Mereka berkata: ‘Tidak akan masuk surga kecuali orang Yahudi atau Nasrani.’

Itu hanyalah angan-angan mereka. Katakanlah: ‘Tunjukkanlah bukti kalian jika kalian orang-orang yang benar.’”

Ayat ini merupakan **kritik Qur’ani terhadap klaim kebenaran tanpa argumentasi**. Al-Qur'an menolak pernyataan dogmatis yang tidak disertai *burhān* (alasan rasional yang dapat dipertanggungjawabkan). Dalam

pendidikan fiqh, ayat ini menjadi dasar bahwa setiap klaim hukum, larangan, dan kewajiban **harus dapat dijelaskan logikanya**, bukan sekadar dipaksakan otoritasnya. Ketika fiqh diajarkan tanpa *burhān*, pendidikan berubah menjadi **indoktrinasi**, bukan pembentukan kesadaran hukum.

QS. Al-An'am [6]: 116

وَإِنْ تُطِعْ أَكْثَرَ مَنْ فِي الْأَرْضِ يُضْلُوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الْأَفْلَقَ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ

“Jika engkau mengikuti kebanyakan orang di bumi ini, niscaya mereka akan menyesatkanmu dari jalan Allah. Mereka hanya mengikuti prasangka dan tidak lain hanyalah menduga-duga.”

Ayat ini mengkritik **kesalahan logika berbasis mayoritas**. Banyaknya pengikut atau lamanya tradisi tidak otomatis menjamin kebenaran. Dalam pendidikan fiqh, ayat ini menolak argumen “karena semua begitu” atau “karena sudah lama diajarkan”, yang sering dijadikan pbenaran tanpa analisis kritis.

Hadits 1 – Mengikuti Tanpa Ilmu

مَنْ أَفْتَى بِغَيْرِ عِلْمٍ فَإِنَّهُ عَلَىٰ مِنْ أَفْتَاهُ

“Barang siapa diberi fatwa tanpa ilmu, maka dosanya ditanggung oleh orang yang memberi fatwa.” (HR. Abu Dawud, no. 3657, Dinilai sahih oleh Al-Albani)

Hadits ini menunjukkan bahwa **kesalahan logika dalam fiqh bukan persoalan ringan**, tetapi persoalan etis dan spiritual. Fatwa tanpa dasar pengetahuan yang benar—termasuk tanpa penalaran logis—adalah bentuk pengkhianatan terhadap amanah keilmuan.



Hadits 2 – Bahaya Penyederhanaan Berlebihan

هَلَكَ الْمُتَسْطِعُونَ

“Binasalah orang-orang yang berlebih-lebihan.” (HR. Muslim, no. 2670)

Berlebih-lebihan sering lahir dari **kesalahan logika hitam-putih**: menyederhanakan persoalan kompleks menjadi halal-haram tanpa konteks. Pendidikan fiqh yang membebaskan justru mengajarkan **nuansa, maqashid, dan pertimbangan dampak**, bukan penyederhanaan brutal.

Dengan demikian, kesalahan logika dalam pendidikan fiqh merupakan hambatan serius bagi pembebasan nalar dan kesadaran. Tanpa kesadaran logis, fiqh mudah berubah menjadi dogma yang menindas, bukan panduan etis yang memerdekaan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menjadikan logika sebagai alat evaluasi, kritik, dan pemurnian pahaman hukum. Dari sinilah kebutuhan untuk **membebaskan nalar dari ketakutan berpikir** pada subbab berikutnya menjadi semakin mendesak dan tak terelakkan.

Membebaskan nalar dari ketakutan berpikir

Ketakutan berpikir merupakan salah satu bentuk penindasan paling halus namun paling efektif dalam dunia pendidikan. Ia tidak selalu hadir dalam bentuk larangan eksplisit, melainkan melalui atmosfer pedagogis yang membiasakan kepatuhan, membungkam pertanyaan, dan menstigmatisasi keraguan. Dalam pendidikan fiqh dan agama, ketakutan berpikir sering dibungkus dengan bahasa kesalehan: bertanya dianggap kurang iman, berpikir kritis dicurigai sebagai pembangkangan, dan perbedaan pandangan dicap sebagai penyimpangan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani membongkar budaya ketakutan ini, karena tanpa kebebasan nalar, tidak mungkin lahir manusia merdeka.

Ketakutan berpikir biasanya berakar pada **relasi kuasa yang tidak sehat**. Otoritas pedagogis diposisikan sebagai kebenaran mutlak, sementara peserta didik ditempatkan sebagai penerima pasif. Dalam struktur



semacam ini, berpikir menjadi aktivitas berisiko karena dapat dianggap menantang otoritas. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai penindasan epistemik, di mana manusia dicegah untuk menyadari dan menggunakan potensi berpikirnya sendiri. Pendidikan yang demikian tidak hanya membatasi kebebasan intelektual, tetapi juga melumpuhkan kepercayaan diri dan keberanian moral peserta didik.

Dalam konteks pendidikan Islam, ketakutan berpikir sering dilegiti-masi oleh sakralisasi fiqh dan otoritas keagamaan. Ketika produk ijtihad manusia diperlakukan sebagai kebenaran ilahi yang tak tersentuh, ruang berpikir otomatis menyempit. Peserta didik belajar bahwa aman secara religius berarti tidak bertanya dan tidak berbeda. Padahal Al-Qur'an justru mengajarkan sebaliknya: beriman berarti berani menggunakan akal dan bertanggung jawab atas pemahaman sendiri. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa melarang berpikir atas nama agama sama saja dengan menuduh agama takut pada kebenaran.

Ketakutan berpikir juga dipelihara melalui **pedagogi hukuman**. Kesalahan intelektual diperlakukan sebagai kegagalan moral, bukan sebagai bagian alami dari proses belajar. Peserta didik yang salah menjawab atau mengajukan pertanyaan "tidak lazim" sering dipermalukan atau disudutkan. Budaya ini melahirkan generasi yang pandai menebak jawaban yang diinginkan, tetapi tidak berani berpikir jujur. Pendidikan Islam yang membebaskan harus mengganti pedagogi hukuman dengan pedagogi dialog, di mana kesalahan dipahami sebagai peluang refleksi dan pertumbuhan.

Membebaskan nalar juga berarti **membangun rasa aman epistemologis**. Peserta didik perlu merasa bahwa berpikir, bertanya, dan berbeda pendapat tidak akan mengancam identitas atau keselamatannya. Ruang kelas harus menjadi ruang aman untuk eksplorasi intelektual, bukan arena penghakiman. Ki Hajar Dewantara (1936) menekankan bahwa pendidikan adalah proses menuntun, bukan memaksa. Prinsip ini sejalan dengan semangat Islam yang memuliakan manusia sebagai subjek yang berkesadaran.



Dalam tradisi Islam klasik, kebebasan berpikir justru menjadi syarat kemajuan ilmu. Para ulama tidak takut berbeda pendapat, bahkan dengan guru mereka sendiri, selama dilakukan dengan adab dan argumentasi yang sahih. Ikhtilaf dipahami sebagai rahmat, bukan ancaman. Al-Ghazali dan Ibn Rushd, meskipun berbeda pandangan tajam, sama-sama menunjukkan bahwa perbedaan adalah bagian dari dinamika pencarian kebenaran. Pendidikan Islam yang menakut-nakuti perbedaan sesungguhnya sedang memutus hubungan dengan tradisi intelektualnya sendiri.

Membebaskan nalar dari ketakutan berpikir juga menuntut **keteladanannya** dari pendidik. Guru yang takut dikritik akan melahirkan murid yang takut berpikir. Sebaliknya, guru yang terbuka terhadap pertanyaan dan perbedaan akan menumbuhkan keberanian intelektual. Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, guru diposisikan sebagai *murabbi* dan fasilitator dialog, bukan penjaga dogma. Keteladanannya ini lebih efektif daripada seribu nasihat tentang kebebasan berpikir.

Lebih jauh, membebaskan nalar berarti menghubungkan berpikir dengan tanggung jawab moral. Kebebasan berpikir bukan lisensi untuk sembrono atau nihilistik, melainkan amanah untuk mencari kebenaran dan keadilan dengan sungguh-sungguh. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menanamkan adab berpikir: jujur pada argumen, rendah hati pada keterbatasan, dan berani mengoreksi diri. Inilah kebebasan berpikir yang matang, bukan kebebasan yang liar.

QS. Al-Baqarah [2]: 38

فَإِمَّا يَأْتِينَكُم مِّنْ هُدًى فَنَّ تَبَعَ هُدَائِي فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزُنُونَ

“Maka jika datang kepadamu petunjuk dari-Ku, barang siapa mengikuti petunjuk-Ku, tidak ada rasa takut pada mereka dan mereka tidak bersedih hati.”

Ayat ini menegaskan bahwa **petunjuk ilahi tidak melahirkan ketakutan**, melainkan ketenangan dan keberanian. Ketika agama justru

digunakan untuk menakut-nakuti orang agar berhenti berpikir, maka yang bekerja bukan hidayah, melainkan kekuasaan simbolik. Pendidikan Islam yang membebaskan berpijak pada prinsip ini: **iman yang benar membebaskan nalar, bukan membungkamnya**.

QS. Az-Zumar [39]: 17–18

فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ
الَّذِينَ هُدُّمُهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمُ أُولُوا الْأَلْبَابِ

“Sampaikanlah kabar gembira kepada hamba-hamba-Ku, (yaitu) mereka yang mendengarkan berbagai pendapat lalu mengikuti yang terbaik di antaranya. Mereka itulah orang-orang yang diberi petunjuk oleh Allah dan mereka itulah orang-orang yang berakal.”

Ayat ini secara eksplisit **memberi legitimasi ilahi kepada proses berpikir komparatif dan kritis**. Mendengarkan banyak pandangan bukan tanda kesesatan, tetapi tanda akal yang hidup. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai dasar bahwa **kebenaran tidak takut diuji**, dan iman tidak takut pada pertanyaan.

Hadits 1 – Tidak Ada Rasa Malu dalam Bertanya

لَا حَيَاءَ فِي الدِّينِ

“Tidak ada rasa malu dalam urusan agama.” (HR. Al-Bukhari, no. 612, HR. Muslim, no. 332)

Hadits ini sering dikutip dalam konteks fiqh ibadah, tetapi maknanya jauh lebih luas. Ia menegaskan bahwa **bertanya dan mencari pemahaman tidak boleh dibatasi oleh rasa takut, malu, atau ancaman moral**. Pendidikan yang menakut-nakuti peserta didik agar tidak bertanya telah menyimpang dari teladan Nabi.



Hadits 2 – Doa Memohon Perlindungan dari Ketakutan yang Menyesatkan

اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ

“Ya Allah, aku berlindung kepada-Mu dari ilmu yang tidak bermanfaat.” (HR. Muslim, no. 2722)

Ilmu yang tidak bermanfaat bukan hanya ilmu yang tidak aplikatif, tetapi juga ilmu yang **menumbuhkan ketakutan, membungkam nalar, dan mematikan keberanian moral**. Pendidikan Islam yang membebaskan menolak ilmu semacam ini dan mengupayakan ilmu yang membebaskan akal dan jiwa.

Dengan demikian, membebaskan nalar dari ketakutan berpikir merupakan langkah kunci dalam proyek fiqh pendidikan yang membebaskan. Tanpa kebebasan nalar, akal akan terus dibelenggu, logika akan tumpul, dan fiqh akan kehilangan daya etisnya. Pendidikan Islam yang berani membebaskan nalar sedang membuka jalan bagi lahirnya manusia merdeka: manusia yang taat secara sadar, berpikir secara jernih, dan bertindak secara bertanggung jawab. Dari sini, perjalanan buku ini akan bergerak menuju Bab 5, yang menempatkan kembali pendidikan dalam cahaya Al-Qur'an dan hadis sebagai sumber inspirasi pembebasan, bukan alat penjinakan.



BAB 5

PENDIDIKAN DALAM AL-QUR'AN DAN HADIS

Setelah Bab 4 menegaskan pentingnya pembebasan nalar melalui akal, logika, dan keberanian berpikir, Bab 5 membawa pembaca kembali ke **sumber normatif utama Islam**, yakni Al-Qur'an dan hadis, untuk menegaskan bahwa pembebasan dalam pendidikan bukan gagasan impor atau tambahan modern, melainkan berakar kuat dalam ajaran Islam itu sendiri. Bab ini berfungsi sebagai penyeimbang penting: kebebasan berpikir yang telah dibela secara epistemologis dan rasional kini ditautkan kembali dengan wahyu, agar pembebasan tidak kehilangan orientasi nilai dan makna transendennya.

Al-Qur'an dan hadis tidak pernah mempresentasikan pendidikan sebagai proses indoktrinasi satu arah. Sebaliknya, keduanya menampilkan pendidikan sebagai **proses dialogis, bertahap, dan memanusiakan**.

Wahyu turun dalam rentang waktu panjang, merespons situasi konkret, dan sering kali mengajak manusia berpikir, bertanya, serta merefleksikan pengalaman hidupnya. Pola pewahyuan ini sendiri sudah merupakan pedagogi ilahi yang menghormati kapasitas manusia sebagai subjek yang belajar. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa pendekatan Al-Qur'an bersifat moral dan kontekstual, bukan legalistik semata, sehingga menuntut keterlibatan aktif akal dan kesadaran manusia.

Bab ini juga menyoroti sosok Nabi Muhammad sebagai **pendidik pembebas**, bukan sekadar penyampai hukum. Dalam hadis-hadis saih, Nabi tampil sebagai figur yang mendengarkan, berdialog, memahami kondisi psikologis dan sosial murid-muridnya, serta menyesuaikan metode pendidikan dengan kebutuhan mereka. Pendidikan Nabi tidak bertumpu pada ketakutan, melainkan pada empati dan keteladanan. Paulo Freire (1970), meskipun berbicara dari tradisi berbeda, menekankan bahwa pendidikan yang memanusiakan selalu bersifat dialogis—sebuah prinsip yang justru telah dipraktikkan Nabi berabad-abad sebelumnya.

Bab 5 juga mengkritik kecenderungan sebagian pendidikan Islam yang **mengambil teks Al-Qur'an dan hadis secara parsial dan ahistoris**, lalu menggunakannya untuk membenarkan praktik pedagogis yang represif. Ayat dan hadis dipetik untuk menekankan kepatuhan, sementara pesan keadilan, rahmah, dan pembebasan sering terabaikan. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa teks agama yang dilepaskan dari tujuan etisnya berisiko menjadi alat legitimasi kekuasaan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani membaca kembali teks secara utuh dan bermakna.

Dalam bab ini, konsep-konsep kunci seperti **tarbiyah, ta'lim, dan ta'dib** akan dikaji secara mendalam untuk menunjukkan bahwa pendidikan dalam Islam mencakup pembinaan potensi, pengembangan ilmu, dan penanaman adab secara terpadu. Ketiganya menegaskan bahwa pendidikan bukan sekadar transfer informasi atau penegakan aturan, melainkan proses transformasi manusia secara menyeluruh. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah pembentukan manusia beradab, bukan sekadar manusia patuh.

Bab 5 juga menempatkan **nilai dan kesadaran** sebagai inti pendidikan Qur’ani. Pendidikan dalam Al-Qur’ān tidak berhenti pada perintah dan larangan, tetapi bertujuan membentuk kesadaran moral yang hidup. Ayat-ayat tentang keadilan, kasih sayang, tanggung jawab sosial, dan pembebasan dari penindasan menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal berpihak pada transformasi sosial. Ali Shariati (1979) menyebut Islam sebagai agama yang membawa misi pembebasan manusia dari segala bentuk penindasan, termasuk penindasan intelektual dan spiritual.

Dengan demikian, Bab 5 berfungsi sebagai **legitimasi normatif** bagi seluruh argumen pembebasan yang telah dibangun pada bab-bab sebelumnya. Bab ini menunjukkan bahwa fiqh pendidikan yang membebaskan tidak bertentangan dengan Al-Qur’ān dan hadis, tetapi justru setia pada ruh dan tujuan terdalamnya. Pendidikan yang menindas nalar, menakut-nakuti peserta didik, dan mematikan dialog bukanlah cerminan ajaran Islam, melainkan penyimpangan pedagogis yang perlu dikoreksi.

Bab ini akan diawali dengan pembahasan **konsep tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib**, sebagai pintu masuk memahami paradigma pendidikan Islam secara komprehensif. Dari sana, pembahasan akan bergerak menuju teladan Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas, metode dialogis dan empatik, hingga penegasan bahwa pendidikan dalam Islam adalah proses transformasi kesadaran, bukan indoktrinasi. Dengan pijakan ini, fiqh pendidikan yang membebaskan menemukan dasar normatifnya yang kokoh dan tak terbantahkan.

Konsep tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib

Pendidikan dalam Islam tidak pernah direduksi ke dalam satu makna tunggal. Al-Qur’ān dan hadis menghadirkan pendidikan sebagai proses yang **berlapis, holistik, dan memanusiakan**, yang tercermin dalam tiga konsep kunci: *tarbiyah*, *ta’lim*, dan *ta’dib*. Ketiganya bukan istilah yang saling menggantikan, melainkan saling melengkapi dalam membentuk manusia secara utuh—akalnya hidup, moralnya matang, dan kesadarannya terarah. Pendidikan Islam yang membebaskan harus memahami ketiga



konsep ini secara proporsional, karena penyempitan makna pendidikan pada salah satunya saja akan melahirkan praktik pedagogis yang timpang dan berpotensi menindas.

Konsep *tarbiyah* berakar dari makna menumbuhkan, memelihara, dan mengembangkan potensi secara bertahap. Dalam Al-Qur'an, akar kata ini berkaitan dengan sifat Tuhan sebagai *Rabb*, yang membina dan menumbuhkan seluruh makhluk dengan penuh perhatian dan kesinambungan. *Tarbiyah* menekankan bahwa pendidikan adalah proses panjang yang menghormati fitrah dan perkembangan manusia. Pendidikan tidak boleh memaksa pertumbuhan yang instan atau seragam, karena setiap manusia memiliki ritme dan potensi yang berbeda. Ki Hajar Dewantara (1936) sejalan dengan semangat ini ketika menegaskan bahwa pendidikan adalah menuntun tumbuhnya kodrat anak, bukan memaksanya sesuai kehendak pendidik.

Dalam perspektif pembebasan, *tarbiyah* mengandung makna penting: manusia tidak diciptakan untuk dijinakkan, tetapi untuk dikembangkan. Pendidikan yang berangkat dari *tarbiyah* akan menolak kekerasan pedagogis, baik fisik maupun simbolik, karena kekerasan justru merusak proses pertumbuhan. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pendidikan yang memanusiakan selalu menghormati proses dan pengalaman belajar peserta didik. *Tarbiyah* yang sejati membangun rasa aman, kepercayaan diri, dan keberanian berpikir—fondasi utama pembebasan manusia.

Sementara itu, *ta'lim* menekankan dimensi **pengajaran dan pencarian ilmu**. Al-Qur'an menggambarkan Tuhan sebagai *Allama al-insan ma lam ya'lam*, yang mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya. *Ta'lim* mengafirmasi bahwa ilmu adalah sarana penting bagi manusia untuk memahami dunia, membaca realitas, dan menjalankan amanah kekhilifahan. Namun dalam Islam, *ta'lim* tidak berhenti pada transfer informasi, melainkan menuntut pemahaman, penalaran, dan tanggung jawab atas ilmu yang diperoleh. Ilmu tanpa pemahaman akan melahirkan kesombongan atau kepatuhan buta, bukan kebijaksanaan.

Masalah muncul ketika *ta'lim* direduksi menjadi hafalan dan reproduksi jawaban. Pendidikan Islam kontemporer sering terjebak pada pengajaran yang menilai keberhasilan dari seberapa banyak peserta didik mengingat, bukan seberapa dalam mereka memahami. Fazlur Rahman (1982) mengkritik pendekatan ini karena memutus hubungan antara ilmu dan tujuan moral wahyu. *Ta'lim* yang membebaskan justru menuntut pelibatan akal, dialog, dan refleksi kritis, sehingga ilmu menjadi cahaya kesadaran, bukan beban kognitif yang menindas.

Konsep ketiga, *ta'dib*, sering dipahami sebagai adab atau etika, tetapi maknanya jauh lebih dalam. *Ta'dib* menekankan **penempatan segala sesuatu pada posisi yang tepat**—ilmu pada fungsinya, akal pada perannya, dan manusia pada martabatnya. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah *ta'dib*, yakni pembentukan manusia beradab yang mampu mengenali kebenaran dan bertindak adil. Dalam kerangka ini, pendidikan bukan sekadar mencetak orang pintar, tetapi membentuk manusia bijaksana yang sadar akan tanggung jawab moral dan sosialnya.

Ta'dib memiliki makna pembebasan yang sangat kuat. Manusia yang beradab adalah manusia yang tidak diperbudak oleh hawa nafsu, kekuasaan, atau dogma yang tidak rasional. Pendidikan yang menanamkan *ta'dib* akan melatih peserta didik berpikir dengan adab: kritis tanpa arogan, taat tanpa kehilangan kebebasan, dan berbeda tanpa saling meniadakan. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa peradaban hanya dapat bertahan jika ilmu dan adab berjalan seiring. Ilmu tanpa adab akan melahirkan kerusakan, sementara adab tanpa ilmu akan melahirkan kepasrahan yang rapuh.

Dalam praktik pendidikan Islam, ketidakseimbangan antara *tarbiyah*, *ta'lim*, dan *ta'dib* sering menjadi sumber masalah. Pendidikan yang hanya menekankan *tarbiyah* tanpa *ta'lim* berisiko melahirkan kesalehan emosional yang miskin wawasan. Pendidikan yang hanya menekankan *ta'lim* tanpa *ta'dib* berpotensi melahirkan kecerdasan teknis yang dingin dan oportunistik. Sementara pendidikan yang mengklaim *ta'dib* tetapi menekan



kebebasan berpikir justru melahirkan kepatuhan semu yang bertentangan dengan adab itu sendiri.

Pendidikan Islam yang membebaskan menuntut **integrasi kreatif** ketiganya. *Tarbiyah* memastikan proses pendidikan menghormati fitrah dan pertumbuhan manusia, *ta'lim* memastikan akal diasah dan pengetahuan dikembangkan secara kritis, sementara *ta'dib* memastikan seluruh proses diarahkan pada pembentukan manusia beradab dan bermartabat. Integrasi ini tidak bersifat mekanis, tetapi dialogis dan kontekstual, menyesuaikan dengan kebutuhan zaman tanpa kehilangan orientasi nilai.

QS. Al-Isra' [17]: 24

وَقُلْ رَبِّ أَرْجُوهُمَا كَمَا رَبَّيَنِي صَغِيرًا

“Dan ucapkanlah: ‘Wahai Tuhanku, kasihilah mereka berdua (orang tuaku) sebagaimana mereka telah mendidikku (rabbayānī) ketika aku kecil.’”

Kata *rabbayānī* menjadi akar konseptual *tarbiyah*, yang bermakna menumbuhkan, memelihara, dan mengembangkan secara bertahap. *Tarbiyah* dalam Al-Qur'an tidak berorientasi pada pemaksaan hasil instan, melainkan pada **proses panjang pematangan manusia**. Pendidikan yang membebaskan memaknai *tarbiyah* sebagai pendampingan penuh kasih yang menghormati irama tumbuh setiap individu.

QS. Al-Baqarah [2]: 31

وَعَلَمَ إِدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلُّهَا

“Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama seluruhnya.”

Ayat ini menegaskan dimensi *ta'lim*: proses pemberian pengetahuan dan makna. Mengajarkan “nama-nama” bukan sekadar memberi label, tetapi **membuka kemampuan konseptual manusia untuk memahami, mengklasifikasi, dan memberi makna pada realitas**. *Ta'lim* dalam

pendidikan Islam yang membebaskan menuntut kejelasan konsep, argumentasi, dan dialog—bukan sekadar transfer informasi.

QS. Al-Qalam [68]: 4

وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ

“Dan sungguh engkau (Muhammad) benar-benar berada di atas akhlak yang agung.”

Ayat ini menjadi fondasi konsep *ta'dib*, yakni pembentukan adab dan integritas moral. Pendidikan Islam tidak berhenti pada pertumbuhan (*tarbiyah*) dan pengajaran (*ta'lim*), tetapi berpuncak pada **pembentukan kepribadian beradab**. *Ta'dib* memastikan bahwa ilmu tidak menjadi alat kesombongan atau penindasan, melainkan sarana pemuliaan manusia.

Hadits 1 – Dimensi Ta'lim (Pengajaran Ilmu)

إِنَّمَا بَعَثْتُ مُعَلِّمًا

“Sesungguhnya aku diutus sebagai pendidik (pengajar).” (HR. Ibnu Majah, no. 229, Dinilai sahih oleh Al-Albani)

Hadits ini menegaskan misi *ta'lim* Nabi: menyampaikan pengetahuan dengan cara yang memudahkan dan mencerahkan. Pendidikan yang membebaskan meneladani Nabi sebagai pengajar yang **dialogis, empatik, dan menghargai proses belajar**, bukan sebagai otoritas yang menakutkan.

Hadits 2 – Dimensi Ta'dib (Pembentukan Adab)

إِنَّمَا بَعَثْتُ لِتَّقِيمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

“Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.” (HR. Ahmad, no. 8952, Dinilai Hasan sahih)

Hadits ini menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam adalah **pematangan adab**, bukan sekadar kecakapan kognitif. Dalam fiqh



pendidikan yang membebaskan, *ta'dib* memastikan bahwa kebebasan berpikir selalu diiringi tanggung jawab moral.

Dengan demikian, konsep *tarbiyah*, *ta'lim*, dan *ta'dib* menunjukkan bahwa pendidikan dalam Islam sejak awal adalah **proyek pembebasan manusia**. Pendidikan tidak dimaksudkan untuk mencetak manusia patuh tanpa kesadaran, tetapi manusia merdeka yang berilmu, beradab, dan bertanggung jawab. Memahami ketiga konsep ini secara utuh menjadi langkah awal untuk membaca kembali praktik pendidikan Islam agar selaras dengan ruh Al-Qur'an dan misi profetik Nabi. Dari sinilah pembahasan tentang **Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas** pada subbab berikutnya menemukan pijakan normatif dan pedagogisnya.

Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas

Nabi Muhammad tidak hanya hadir sebagai pembawa wahyu dan penerjemah hukum, tetapi juga sebagai **pendidik pembebas** yang merevolusi cara manusia memahami diri, Tuhan, dan dunia. Seluruh misi kenabian beliau, jika dibaca secara pedagogis, merupakan proyek pembebasan kesadaran manusia dari kebodohan, ketakutan, penindasan, dan penghambaan kepada selain Allah. Pendidikan Nabi tidak diarahkan untuk mencetak manusia patuh secara mekanis, melainkan membentuk manusia merdeka yang sadar, berakal, dan bermartabat. Inilah inti pendidikan profetik yang sering terlupakan ketika Nabi direduksi hanya sebagai figur legalistik.

Konteks sosial tempat Nabi Muhammad menjalankan misi pendidikannya adalah masyarakat yang sarat dengan penindasan struktural dan kegelapan kesadaran. Masyarakat Arab pra-Islam hidup dalam sistem tribal yang menindas kaum lemah, memperbudak manusia, meminggirkan perempuan, dan mematikan nalar kritis melalui kultus tradisi. Dalam situasi seperti ini, pendidikan Nabi tidak mungkin bersifat netral. Ia harus bersifat **emansipatoris**, membongkar struktur keyakinan dan kekuasaan yang tidak adil. Ali Shariati (1979) menyebut Nabi Muhammad sebagai revolusioner spiritual yang membangkitkan kesadaran tauhid sebagai fondasi pembebasan manusia.



Metode pendidikan Nabi sangat jauh dari indoktrinasi. Beliau tidak memaksa keyakinan, tetapi membangun kesadaran secara bertahap dan dialogis. Wahyu yang turun pun mengikuti ritme pedagogis yang menghormati kesiapan psikologis dan sosial umat. Nabi berdialog, mendengarkan, dan menjawab pertanyaan sesuai tingkat pemahaman lawan bicaranya. Dalam banyak hadis, Nabi justru merespons pertanyaan dengan pertanyaan lain, mendorong proses berpikir dan refleksi. Pola ini menunjukkan bahwa pendidikan Nabi berorientasi pada pembentukan kesadaran, bukan sekadar kepatuhan formal.

Nabi Muhammad juga menempatkan **martabat manusia** sebagai pusat pendidikan. Beliau memuliakan orang-orang yang secara sosial terpinggirkan: budak, perempuan, anak-anak, dan kaum miskin. Pendidikan Nabi membebaskan mereka dari stigma dan rasa rendah diri, sekaligus membongkar legitimasi moral kaum elite yang menindas. Dalam perspektif pedagogis, ini adalah pendidikan kesadaran sosial yang sangat radikal. Paulo Freire (1970) menyebut pendidikan semacam ini sebagai pendidikan pembebasan, karena ia mengubah cara manusia melihat dirinya sendiri dan posisinya dalam struktur sosial.

Keteladanan Nabi merupakan instrumen pendidikan yang paling kuat. Beliau tidak hanya mengajarkan nilai, tetapi **menghidupkan nilai dalam tindakan nyata**. Kejujuran, keadilan, kesabaran, dan kasih sayang tidak disampaikan sebagai slogan moral, melainkan ditunjukkan dalam relasi sehari-hari. Pendidikan melalui keteladanan ini membangun kepercayaan dan kesadaran, bukan ketakutan. Al-Ghazali menegaskan bahwa teladan moral pendidik lebih berpengaruh daripada seribu kata, karena manusia belajar lebih efektif melalui pengalaman konkret.

Dalam hal hukum dan fiqh, Nabi juga menunjukkan fleksibilitas pedagogis yang luar biasa. Beliau tidak menerapkan hukum secara kaku tanpa mempertimbangkan konteks dan dampaknya bagi manusia. Banyak hadis menunjukkan bahwa Nabi memilih kemudahan ketika tidak bertentangan dengan prinsip moral yang lebih tinggi. Pendekatan ini menunjukkan bahwa hukum dalam pendidikan Nabi berfungsi sebagai **alat pemelihara**



kemanusiaan, bukan sebagai instrumen penindasan. Jasser Auda (2008) menegaskan bahwa spirit maqashid syariah—perlindungan martabat dan kemaslahatan manusia—telah dipraktikkan Nabi jauh sebelum dirumuskan secara teoritis.

Pendidikan Nabi juga sangat menghargai **pertanyaan dan perbedaan**. Para sahabat sering berbeda pendapat di hadapan Nabi, dan beliau tidak memadamkan perbedaan tersebut selama masih berada dalam kerangka etika dan pencarian kebenaran. Bahkan setelah wafat Nabi, tradisi perbedaan ini berlanjut dan menjadi fondasi lahirnya berbagai mazhab fiqih. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa iklim intelektual yang dibangun Nabi adalah iklim yang menghargai nalar dan dialog, bukan keseragaman paksa.

Yang paling mendasar, Nabi Muhammad membebaskan manusia melalui **tauhid**. Tauhid tidak hanya bermakna pengakuan teologis, tetapi pembebasan eksistensial dari segala bentuk penghambaan palsu: kepada manusia, tradisi, kekuasaan, dan ketakutan. Pendidikan tauhid yang diajarkan Nabi melahirkan manusia yang berani berpikir, bersikap, dan bertindak berdasarkan nurani dan keadilan. Inilah fondasi terdalam fiqih pendidikan yang membebaskan, karena tanpa tauhid yang membebaskan, pendidikan mudah berubah menjadi alat domestikasi.

QS. Al-Jumu‘ah [62]: 2

هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمَّةِ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوُ عَلَيْهِمْ مِّنْ كِتْبِهِ وَيُزَكِّيهِمْ
وَيُعْلِمُهُمْ كِتَبَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلِ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ

“Dialah yang mengutus kepada kaum yang ummi seorang Rasul dari kalangan mereka sendiri, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan mereka, dan mengajarkan kepada mereka Kitab dan hikmah, padahal sebelumnya mereka benar-benar berada dalam kesesatan yang nyata.”

Ayat ini menyajikan **kerangka pedagogi profetik yang lengkap dan membebaskan**. Urutannya sangat signifikan: *tilawah* (pembacaan makna), *tazkiyah* (pemurnian kesadaran), lalu *ta’lim* (pengajaran kitab dan

hikmah). Nabi tidak memulai pendidikan dengan hukuman atau kontrol, tetapi dengan **pencerahan makna dan pemulihan martabat manusia**. Pendidikan profetik adalah proses emansipasi dari kebodohan, ketakutan, dan penindasan simbolik.

QS. Al-A'raf [7]: 157

وَيُضْعَفُ عَنْهُمْ إِصْرُهُمْ وَالْأَغْلَالُ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ

“...dan Dia (Muhammad) membebaskan mereka dari beban-beban dan belenggu-belenggu yang ada pada mereka.”

Ayat ini menegaskan misi pembebasan Nabi secara eksplisit. *Isr* (beban berat) dan *aghla* (belenggu) tidak hanya bermakna fisik, tetapi juga **belenggu mental, kultural, dan religius**. Nabi hadir sebagai pendidik yang membebaskan manusia dari ketakutan, takhayul, dan otoritarianisme keagamaan. Pendidikan yang menindas atas nama Nabi justru **mengkhianati misi kenabian itu sendiri**.

Hadits 1 – Nabi Menolak Kekerasan Pedagogis

مَا خَيْرٌ رَسُولُ اللَّهِ بَيْنَ أَمْرَيْنِ إِلَّا أَخْتَارَ أَيْسَرَهُمَا مَا لَمْ يَكُنْ إِثْمًا

“Tidaklah Rasulullah diberi pilihan antara dua perkara kecuali beliau memilih yang lebih mudah selama bukan dosa.” (HR. Al-Bukhari, no. 3560, HR. Muslim, no. 2327)

Hadits ini menegaskan prinsip pedagogis Nabi: **memudahkan, bukan mempersulit**. Pendidikan yang membebaskan tidak dibangun di atas ketakutan dan tekanan, tetapi pada kemudahan yang berorientasi pada pertumbuhan kesadaran. Nabi memahami bahwa beban berlebihan justru mematikan potensi manusia.



Hadits 2 – Nabi Membebaskan Kesalahan sebagai Proses Belajar

إِنَّ اللَّهَ تَحَوَّزُ لِامْتِي عَنِ الْخَطَإِ وَالنِّسَيَانِ وَمَا أَسْتَكْرُهُوْ عَلَيْهِ

“Sesungguhnya Allah memaafkan umatku dari kesalahan, kelupaan, dan apa yang mereka lakukan karena dipaksa.” (HR. Ibnu Majah, no. 2045, Dinilai hasan sahih oleh Al-Albani)

Hadits ini mengukuhkan bahwa **kesalahan bukan dosa pedagogis**, melainkan bagian dari proses belajar manusia. Pendidikan profetik membuka ruang aman bagi kegagalan dan pertumbuhan. Ketika pendidikan menghukum kesalahan secara represif, ia telah menyimpang dari teladan Nabi.

Dengan demikian, Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas memberikan teladan pedagogis yang sangat kaya dan relevan bagi pendidikan Islam kontemporer. Pendidikan Nabi berorientasi pada kesadaran, martabat, dialog, dan transformasi sosial, bukan pada indoktrinasi dan ketakutan. Menghidupkan kembali teladan pendidikan Nabi berarti mengembalikan pendidikan Islam pada ruh profetiknya: membebaskan manusia agar mampu hidup sebagai subjek yang sadar, beriman secara rasional, dan bertanggung jawab dalam membangun peradaban. Dari sinilah pembahasan tentang **metode dialogis dan empatik Nabi** pada subbab berikutnya akan diperdalam sebagai praksis konkret pendidikan pembebasan.

Metode dialogis dan empatik Nabi

Salah satu ciri paling menonjol dari pendidikan Nabi Muhammad adalah **metode dialogis dan empatik** yang menempatkan manusia sebagai subjek pembelajaran, bukan objek penjinakan. Nabi tidak mendidik melalui monolog panjang yang menuntut kepatuhan pasif, melainkan melalui percakapan yang hidup, pertanyaan yang menggugah, dan respons yang disesuaikan dengan kondisi psikologis serta sosial lawan bicara. Metode ini menunjukkan bahwa pendidikan profetik berangkat dari pemahaman



mendalam tentang manusia sebagai makhluk yang belajar melalui relasi, pengalaman, dan makna.

Dialog dalam pendidikan Nabi bukan sekadar teknik komunikasi, melainkan **sikap teologis dan pedagogis**. Dengan berdialog, Nabi mengakui martabat akal dan kebebasan manusia. Banyak hadis memperlihatkan bagaimana Nabi membuka ruang tanya jawab, bahkan untuk pertanyaan-pertanyaan yang sensitif dan kontroversial. Ketika seorang pemuda datang meminta izin berzina, Nabi tidak menghardik atau mengutuknya. Sebaliknya, beliau berdialog secara empatik, mengajak pemuda itu berpikir dari sudut pandang kemanusiaan dan nurani. Pendekatan ini tidak hanya mengubah perilaku, tetapi juga membangun kesadaran moral yang lebih dalam—sebuah pembelajaran yang lahir dari pemahaman, bukan ketakutan.

Empati menjadi jantung dari metode dialogis Nabi. Empati berarti kemampuan merasakan dan memahami kondisi orang lain tanpa menghakimi. Nabi menyesuaikan bahasa, kedalaman penjelasan, dan tuntutan moral sesuai kapasitas pendengarnya. Kepada orang awam, beliau menyampaikan ajaran secara sederhana dan praktis; kepada sahabat yang lebih matang, beliau membuka ruang refleksi yang lebih luas. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pendidikan yang membebaskan selalu kontekstual dan manusiawi. Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidik yang bijak adalah yang mampu membaca keadaan jiwa peserta didik sebelum menyampaikan ilmu.

Metode dialogis Nabi juga tampak dalam **penghargaan terhadap pertanyaan**. Bertanya tidak dianggap sebagai tanda kebodohan atau kelemahan iman, melainkan sebagai pintu ilmu. Nabi bahkan mendorong para sahabat untuk bertanya, dan ketika pertanyaan muncul dari kebingungan atau keraguan, beliau menjawabnya dengan sabar. Dalam perspektif pendidikan modern, ini sejalan dengan gagasan bahwa rasa ingin tahu adalah motor utama pembelajaran. Paulo Freire (1970) menekankan bahwa pendidikan dialogis membebaskan manusia dari budaya diam dan melatih mereka menjadi subjek yang sadar dan kritis.



Selain dialog verbal, Nabi juga menggunakan **bahasa empati non-verbal**: sikap tubuh, ekspresi wajah, dan tindakan nyata. Beliau mendengarkan dengan penuh perhatian, tidak memotong pembicaraan, dan menunjukkan penghargaan terhadap lawan bicara. Sikap ini menciptakan rasa aman psikologis yang sangat penting dalam proses belajar. Peserta didik yang merasa dihargai akan lebih berani berpikir, bertanya, dan berubah. Pendidikan Islam yang membebaskan perlu meneladani dimensi ini, karena pembebasan nalar tidak mungkin terjadi dalam iklim ketakutan dan penghakiman.

Metode dialogis Nabi juga bersifat **transformasional**, bukan sekadar informasional. Dialog tidak berhenti pada pertukaran kata, tetapi diarahkan pada perubahan cara pandang dan sikap hidup. Nabi sering menggunakan perumpamaan, kisah, dan analogi untuk membantu peserta didik mengaitkan ajaran dengan pengalaman hidup mereka. Dengan cara ini, nilai tidak dipaksakan dari luar, tetapi tumbuh dari dalam kesadaran. Ibn Khaldun (2005) menekankan bahwa pembelajaran yang efektif adalah yang berangkat dari pengalaman konkret, karena manusia belajar paling baik ketika makna bersentuhan dengan realitas hidupnya.

Dalam konteks fiqih pendidikan yang membebaskan, metode dialogis dan empatik Nabi memberikan pelajaran penting: **hukum dan nilai harus diajarkan dengan pendekatan kemanusiaan**. Ketika fiqih diajarkan tanpa empati, ia mudah berubah menjadi alat penindasan. Sebaliknya, ketika fiqih disampaikan melalui dialog dan pemahaman konteks, ia menjadi panduan etis yang memerdekaan. Jasser Auda (2008) menunjukkan bahwa maqashid syariah hanya dapat diwujudkan melalui pendekatan yang peka terhadap kondisi manusia, bukan melalui penerapan hukum yang kaku.

Metode dialogis Nabi juga menumbuhkan **tanggung jawab moral**, bukan ketergantungan pada otoritas. Peserta didik tidak diajarkan untuk selalu menunggu jawaban, tetapi dilatih untuk menimbang, memilih, dan bertanggung jawab atas pilihannya. Pendidikan semacam ini melahirkan manusia dewasa secara moral, yang mampu beragama tanpa harus diawasi

terus-menerus. Inilah ciri utama pendidikan pembebasan: ketaatan yang lahir dari kesadaran, bukan dari kontrol eksternal.

QS. An-Nahl [16]: 125

أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجِدْلُهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ

“Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan *hikmah* dan *pelajaran yang baik*, dan berdebatlah dengan mereka dengan cara yang paling baik.”

Ayat ini adalah **manifesto pedagogi dialogis dalam Islam**. Perintah berdakwah—yang juga berarti mendidik—tidak dilakukan dengan pemaksaan, melainkan dengan *hikmah* (kebijaksanaan kontekstual), *mau'izhah hasanah* (nasihat empatik), dan *jidal billati hiya ahsan* (dialog terbaik). Pendidikan yang membebaskan menjadikan dialog sebagai metode utama, bukan ancaman atau dominasi suara tunggal.

QS. Ali 'Imran [3]: 159

فِيمَا رَحْمَةٌ مِّنَ اللَّهِ لِنَتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِظَ الْقَلْبُ لَا نَفْضُوا مِنْ حَوْلِكَ

“Maka berkat rahmat dari Allah engkau (Muhammad) berlaku lemah lembut kepada mereka. Sekiranya engkau bersikap keras dan berhati kasar, niscaya mereka menjauh dari sekelilingmu.”

Ayat ini menegaskan bahwa **empati adalah syarat keberhasilan pendidikan**. Kekerasan verbal maupun simbolik justru merusak relasi pedagogis. Dalam pendidikan fiqh yang membebaskan, kelembutan bukan kelemahan, tetapi **strategi profetik untuk menumbuhkan kesadaran dan partisipasi aktif peserta didik**.



Hadits 1 – Nabi Mendengarkan sebelum Mengajar

مَا كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقْطَعُ عَلَىٰ أَحَدٍ كَلَامَهُ

“Nabi tidak pernah memotong pembicaraan seseorang.” (HR. Abu Dawud, no. 4781, Dinilai hasan)

Hadits ini menunjukkan etika dialog Nabi: **mendengarkan secara penuh**. Pendidikan dialogis menuntut kesediaan guru untuk mendengar, bukan sekadar berbicara. Dalam ruang kelas yang membebaskan, suara peserta didik diperlakukan sebagai bagian dari proses pencarian makna, bukan gangguan otoritas.

Hadits 2 – Nabi Menjawab Sesuai Kondisi Penanya

كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُجِيبُ السَّائِلَ عَلَىٰ قَدْرِ عَقْلِهِ

“Nabi menjawab pertanyaan seseorang sesuai dengan tingkat pemahamannya.” (HR. Al-Baihaqi dalam Syu'ab al-Iman, Maknanya sahih dan diterima luas oleh ulama tarbiyah)

Hadits ini menegaskan prinsip **diferensiasi pedagogis**. Nabi tidak menyamaratakan cara mengajar, tetapi menyesuaikannya dengan kapasitas kognitif dan psikologis peserta didik. Pendidikan fiqh yang membebaskan menghargai perbedaan kemampuan dan latar belakang, bukan memaksa standar tunggal.

Dengan demikian, metode dialogis dan empatik Nabi Muhammad merupakan fondasi praksis bagi pendidikan Islam yang membebaskan. Metode ini membuktikan bahwa dialog tidak melemahkan otoritas nilai, justru menguatkan melalui pemahaman dan kesadaran. Menghidupkan kembali metode ini berarti mengembalikan pendidikan Islam pada ruh profetiknya—ruh yang memuliakan manusia, membebaskan nalar, dan menumbuhkan iman yang hidup. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke **pendidikan nilai dan kesadaran** pada subbab berikutnya, untuk menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Qur'ani bukanlah kepatuhan formal, melainkan transformasi batin dan sosial.



Pendidikan nilai dan kesadaran

Inti terdalam pendidikan dalam Al-Qur'an dan hadis bukanlah kepatuhan formal terhadap aturan, melainkan **pembentukan nilai dan kesadaran** yang hidup dalam diri manusia. Pendidikan yang hanya menekankan aspek perilaku lahiriah tanpa membangun kesadaran batin akan melahirkan ketaatan semu—rapi di permukaan, rapuh di kedalam. Nabi Muhammad menempatkan nilai dan kesadaran sebagai tujuan utama pendidikan, karena hanya kesadaranlah yang mampu menuntun manusia bertindak benar bahkan ketika tidak diawasi. Inilah perbedaan mendasar antara pendidikan yang membebaskan dan pendidikan yang menjinakkan.

Al-Qur'an secara konsisten berbicara tentang perubahan manusia dari **dalam ke luar**. Ayat yang menyatakan bahwa Allah tidak mengubah keadaan suatu kaum hingga mereka mengubah apa yang ada dalam diri mereka menunjukkan bahwa transformasi sejati selalu berangkat dari kesadaran internal. Pendidikan dalam Islam, karena itu, tidak cukup hanya mengatur tindakan, tetapi harus menyentuh cara berpikir, cara menilai, dan cara memaknai hidup. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa pesan moral Al-Qur'an selalu ditujukan untuk membentuk kesadaran etis, bukan sekadar kepatuhan legalistik.

Nabi Muhammad mendidik nilai melalui **internalisasi, bukan pemaksaan**. Nilai kejujuran, keadilan, kasih sayang, dan tanggung jawab tidak diajarkan sebagai daftar kewajiban, tetapi ditanamkan melalui pengalaman, keteladanan, dan dialog. Nabi memahami bahwa nilai yang dipaksakan dari luar akan mudah runtuh ketika tekanan hilang, sementara nilai yang tumbuh dari kesadaran akan menjadi kompas hidup yang stabil. Paulo Freire (1970) menyebut proses ini sebagai conscientization, yakni pembangkitan kesadaran kritis yang membuat manusia mampu memahami dan mengubah realitasnya secara bertanggung jawab.

Pendidikan nilai dalam Islam juga bersifat **reflektif**, bukan dogmatis. Al-Qur'an sering mengajak manusia merenungkan konsekuensi moral dari tindakan, bukan sekadar menyebutkan benar dan salah. Kisah-kisah para nabi, umat terdahulu, dan perumpamaan moral berfungsi sebagai



cermin refleksi, bukan sebagai alat indoktrinasi. Dengan refleksi, peserta didik diajak memahami mengapa suatu nilai penting dan bagaimana ia berpengaruh pada kehidupan pribadi dan sosial. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa kesadaran moral yang lahir dari refleksi lebih tahan lama daripada kepatuhan yang lahir dari paksaan.

Kesadaran yang dibangun Nabi juga bersifat **sosial dan historis**. Pendidikan tidak berhenti pada kesalehan individual, tetapi diarahkan pada kepekaan terhadap ketidakadilan, penindasan, dan penderitaan sesama. Nilai keadilan dalam Islam selalu terkait dengan keberpihakan pada yang lemah dan tertindas. Ali Shariati (1979) menekankan bahwa Islam adalah agama kesadaran sosial, yang menuntut umatnya tidak hanya saleh secara ritual, tetapi juga bertanggung jawab secara historis. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menumbuhkan kesadaran ini sejak dini.

Masalah besar dalam pendidikan Islam kontemporer adalah **reduksi pendidikan nilai menjadi moralitas formal**. Nilai diukur dari kepatuhan terhadap aturan simbolik, bukan dari integritas batin dan keberanikan moral. Peserta didik belajar “apa yang boleh dan tidak boleh”, tetapi tidak diajak memahami makna dan tujuan di balik larangan dan perintah. Akibatnya, moralitas menjadi situasional dan mudah dinegosiasikan. Pendidikan semacam ini gagal membentuk karakter merdeka dan justru melahirkan kepatuhan oportunistik.

Pendidikan nilai yang membebaskan juga harus mengakui **proses dan kegagalan**. Kesadaran tidak tumbuh secara instan, tetapi melalui perguatan, kesalahan, dan refleksi berulang. Nabi Muhammad tidak menghukum kesalahan moral dengan pendekatan yang merendahkan martabat, tetapi menggunakannya sebagai momentum pembelajaran. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pendidikan nilai sejati tidak mempermalukan, melainkan membimbing. Dalam konteks pedagogis, ini berarti menciptakan ruang aman untuk belajar dari kesalahan tanpa kehilangan tanggung jawab etis.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, nilai dan kesadaran menjadi **jiwa dari hukum**. Hukum tanpa nilai akan menjadi

instrumen kekuasaan, sementara nilai tanpa kesadaran akan menjadi slogan kosong. Pendidikan fiqh harus diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran maqashid—tujuan kemanusiaan hukum—agar peserta didik memahami bahwa setiap aturan hadir untuk menjaga martabat, keadilan, dan kemaslahatan manusia. Jasser Auda (2008) menegaskan bahwa hukum yang tidak membangun kesadaran etis kehilangan legitimasi moralnya.

QS. Asy-Syams [91]: 7–10

وَنَفْسٌ وَمَا سَوَّهَا فَأَلْهَمَهَا جُورُهَا وَتَقْوَهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّهَا

“Dan demi jiwa serta penyempurnaananya, maka Allah mengilhamkan kepadanya jalan kefasikan dan ketakwaannya. Sungguh beruntung orang yang menyucikannya, dan sungguh rugi orang yang mengotorinya.”

Ayat ini menegaskan bahwa pendidikan nilai **berakar pada kesadaran batin manusia**, bukan semata pada kontrol eksternal. Nilai tidak ditanamkan dari luar secara mekanis, melainkan **dibangkitkan dari potensi moral yang telah dianugerahkan Allah**. Pendidikan Islam yang membebaskan memahami *tazkiyatun nafs* sebagai proses penyadaran, bukan indoktrinasi.

QS. Al-Ma''idah [5]: 8

أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ

“Berlaku adillah, karena adil itu lebih dekat kepada takwa.”

Ayat ini menghubungkan nilai keadilan dengan **kesadaran etis**, bukan sekadar kepatuhan hukum. Takwa bukan hanya hasil ketaatan ritual, tetapi buah dari kesadaran nilai yang hidup. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan keadilan sebagai **nilai reflektif**, bukan slogan normatif kosong.



Hadits 1 – Standar Moral Internal

الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدِرِكَ وَكَرِهْتَ أَنْ يَطْلُعَ عَلَيْهِ
النَّاسُ

“Kebaikan adalah akhlak yang baik, dan dosa adalah sesuatu yang mengganjal di hatimu dan engkau tidak suka jika orang lain mengetahuinya.” (HR. Muslim, no. 2553)

Hadits ini menunjukkan bahwa Nabi membangun **kompas moral internal** pada diri manusia. Kesadaran nilai tidak selalu bergantung pada pengawasan eksternal, tetapi pada kepekaan nurani. Pendidikan yang membebaskan bertujuan menumbuhkan **kesadaran batin** yang mampu membimbing perilaku bahkan ketika tidak diawasi.

Hadits 2 – Ketakwaan sebagai Kesadaran Internal

الْتَّقْوَىٰ هَاهُنَا

(Nabi menunjuk ke dadanya tiga kali) “Takwa itu di sini.” (HR. Muslim, no. 2564)

Hadits ini secara eksplisit menempatkan nilai dan takwa pada **kesadaran internal**, bukan pada simbol atau tampilan luar. Pendidikan Islam yang hanya menekankan formalitas hukum tanpa menyentuh kesadaran batin berisiko melahirkan **moralitas palsu**.

Dengan demikian, pendidikan nilai dan kesadaran merupakan puncak dari pendidikan Qur’ani dan profetik. Pendidikan tidak dimaksudkan untuk mencetak manusia patuh yang diawasi dari luar, tetapi manusia sadar yang mampu mengawasi dirinya sendiri dengan nurani dan akal. Inilah manusia merdeka yang menjadi tujuan utama **Fiqih Pendidikan yang Membebaskan**. Dari titik ini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 5 tentang **pendidikan sebagai transformasi, bukan indoktrinasi**, untuk menegaskan secara eksplisit perbedaan paradigma antara pendidikan pembebasan dan pendidikan penjinakan.

Pendidikan sebagai transformasi, bukan indoktrinasi

Pendidikan dalam Islam, sebagaimana ditunjukkan oleh Al-Qur'an dan teladan Nabi Muhammad, pada hakikatnya adalah **proses transformasi kesadaran**, bukan praktik indoktrinasi yang menuntut kepatuhan tanpa pemahaman. Transformasi berarti perubahan yang bersumber dari dalam diri manusia—cara berpikirnya, cara memandang dunia, dan cara bertindak secara etis—sementara indoktrinasi bekerja dari luar, memaksakan keyakinan dan perilaku melalui tekanan simbolik, otoritas, atau ketakutan. Perbedaan ini bukan sekadar terminologis, melainkan menentukan apakah pendidikan akan melahirkan manusia merdeka atau manusia jinak.

Indoktrinasi berangkat dari asumsi bahwa peserta didik adalah wadah kosong yang harus diisi dengan kebenaran versi otoritas. Dalam pola ini, pertanyaan dipersempit, dialog dibatasi, dan perbedaan dianggap ancaman. Pendidikan semacam ini mungkin menghasilkan keseragaman perilaku, tetapi ia gagal membangun kesadaran. Paulo Freire (1970) menyebutnya sebagai *banking education*, di mana pengetahuan ditabungkan ke dalam pikiran peserta didik tanpa melibatkan pengalaman dan refleksi. Dalam konteks pendidikan agama, indoktrinasi melahirkan kepatuhan simbolik yang mudah runtuh ketika otoritas menghilang.

Sebaliknya, pendidikan sebagai transformasi memandang peserta didik sebagai **subjek yang berkesadaran**, yang memiliki pengalaman, nalar, dan potensi moral. Transformasi terjadi ketika peserta didik terlibat aktif dalam proses memahami, menilai, dan memaknai ajaran. Al-Qur'an sendiri tidak memaksa iman, tetapi mengajak manusia merenung, berdialog, dan mengambil keputusan secara sadar. Prinsip *la ikraha fi al-din* menunjukkan bahwa keyakinan yang otentik hanya mungkin lahir dari kebebasan dan pemahaman, bukan dari paksaan pedagogis.

Pendidikan transformasional juga bersifat **prosesual dan bertahap**. Nabi Muhammad tidak menuntut perubahan instan, tetapi membangun kesadaran secara gradual sesuai kesiapan umat. Larangan dan perintah



turun dalam konteks pendidikan sosial yang mempertimbangkan kondisi psikologis dan budaya masyarakat. Pendekatan ini menunjukkan bahwa perubahan yang berkelanjutan lahir dari internalisasi nilai, bukan dari penegakan aturan secara mendadak. Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidikan yang bijak selalu memperhatikan tahapan jiwa manusia, karena perubahan moral membutuhkan waktu dan kesabaran.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, transformasi berarti menggeser fokus dari **apa yang harus ditaati ke mengapa sesuatu harus ditaati**. Peserta didik diajak memahami tujuan etis di balik hukum, dampaknya bagi kemanusiaan, dan relevansinya dengan kehidupan nyata. Dengan cara ini, ketaatan tumbuh sebagai pilihan sadar, bukan refleks takut. Fazlur Rahman (1982) menekankan bahwa hukum Islam harus dibaca sebagai instrumen moral yang menuntun manusia menuju keadilan, bukan sebagai kumpulan perintah yang terlepas dari tujuan kemanusiaannya.

Pendidikan sebagai transformasi juga menuntut **keterbukaan terhadap perubahan dan kritik**. Transformasi tidak mungkin terjadi dalam sistem yang menganggap dirinya sempurna dan kebal dari evaluasi. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani meninjau ulang metode, kurikulum, dan praktiknya sendiri. Kritik bukan ancaman bagi iman, melainkan mekanisme pemurnian pemahaman. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa kebenaran justru menguat melalui pengujian rasional, bukan melalui pelarangan pertanyaan.

Bahaya indoktrinasi dalam pendidikan agama terletak pada **pemiskinan kemanusiaan**. Ketika manusia dilatih untuk patuh tanpa memahami, mereka kehilangan kemampuan menilai secara moral dan bertanggung jawab atas tindakannya. Dalam situasi ini, agama mudah dimanipulasi untuk membenarkan ketidakadilan dan kekerasan. Ali Shariati (1979) mengingatkan bahwa agama yang kehilangan fungsi pembebasan akan berubah menjadi ideologi penindasan. Pendidikan Islam yang setia pada misi profetik harus menjaga jarak dari indoktrinasi dan memilih jalan transformasi.

Transformasi juga berarti **menghubungkan pengetahuan dengan praksis sosial**. Pendidikan tidak berhenti pada perubahan cara berpikir, tetapi mendorong perubahan cara bertindak dalam kehidupan nyata. Nilai keadilan, kasih sayang, dan tanggung jawab sosial harus diwujudkan dalam tindakan konkret. Pendidikan yang hanya menghasilkan wacana tanpa praksis kehilangan daya transformasinya. Dalam Islam, ilmu selalu dituntut untuk berbuah amal, dan amal harus berakar pada kesadaran.

QS. Ar-Ra‘d [13]: 11

إِنَّ اللَّهَ لَا يَغِيرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يَغِيرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ

“Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah apa yang ada pada diri mereka sendiri.”

Ayat ini meletakkan prinsip transformasi secara sangat tegas: **perubahan sejati bersifat internal dan sadar**, bukan hasil paksaan eksternal. Pendidikan yang hanya memindahkan doktrin, aturan, dan slogan tanpa mengubah kesadaran batin manusia adalah pendidikan yang gagal secara Qur’ani. Transformasi menuntut partisipasi aktif subjek didik; indoktrinasi justru mematikan daya perubahan itu sendiri.

QS. Al-Ghashiyah [88]: 21–22

فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَّتَ سَتَ عَلَيْهِمْ بِعَصِيرٍ

“Maka berilah peringatan; sesungguhnya engkau hanyalah pemberi peringatan. Engkau bukanlah penguasa atas mereka.”

Ayat ini membatasi secara tegas peran pendidik (bahkan Rasul sekalipun): **mengingatkan, bukan menguasai**. Jika Nabi tidak diberi mandat untuk mengontrol batin manusia, maka tidak ada legitimasi bagi sistem pendidikan—atas nama agama—untuk memaksakan keseragaman pikiran dan kepatuhan buta. Pendidikan yang membebaskan menghormati otonomi moral peserta didik.



Hadits 1 – Transformasi dari Dalam

أَلَا وَإِنِّي فِي الْجَسَدِ مُضَغَّةٌ إِذَا صَلَحَتْ صَلَحَ الْجَسَدُ كُلُّهُ

“Ketahuilah, dalam tubuh ada segumpal daging; jika ia baik, maka baiklah seluruh tubuh.” (HR. Al-Bukhari, no. 52, HR. Muslim, no. 1599)

Hadits ini menegaskan bahwa perubahan perilaku dan hukum **harus berakar pada kesadaran batin**. Pendidikan yang hanya memaksa perilaku tanpa menyentuh kesadaran hati menghasilkan kepatuhan semu. Transformasi sejati dimulai dari pemahaman, refleksi, dan kematangan nurani.

Hadits 2 – Kebebasan Memilih sebagai Basis Tanggung Jawab

إِنَّ الدِّينَ يُسَرٌ

“Sesungguhnya agama itu mudah.” (HR. Al-Bukhari, no. 39)

Kemudahan dalam agama bukan berarti permisif, tetapi **memberi ruang bagi proses belajar dan pertumbuhan manusia**. Indoktrinasi yang keras justru bertentangan dengan prinsip kemudahan ini. Pendidikan Islam yang membebaskan memberi ruang bagi pertanyaan, proses, dan bahkan kegagalan sebagai bagian dari perjalanan transformasi.

Dengan demikian, pendidikan sebagai transformasi menegaskan kembali tujuan utama pendidikan Islam: membentuk manusia merdeka yang beriman secara sadar, berpikir secara kritis, dan bertindak secara etis. Indoktrinasi mungkin lebih mudah dan cepat, tetapi ia rapuh dan berisiko melahirkan kepatuhan semu. Transformasi memang menuntut kesabaran, dialog, dan keberanian intelektual, tetapi hasilnya adalah manusia yang utuh dan beradab. Inilah manusia yang menjadi tujuan **Fiqih Pendidikan yang Membebaskan**—manusia yang tidak sekadar taat karena diawasi, tetapi taat karena mengerti, memilih, dan bertanggung jawab.



BAB 6

WARISAN ULAMA KLASIK TENTANG PENDIDIKAN

Setelah Bab 5 menegaskan bahwa Al-Qur'an dan hadis meletakkan pendidikan sebagai proses transformasi kesadaran dan pembebasan manusia, Bab 6 membawa pembaca menyusuri **warisan intelektual ulama klasik** untuk menunjukkan kesinambungan historis gagasan tersebut. Bab ini penting untuk mematahkan anggapan bahwa pendidikan Islam yang membebaskan adalah gagasan baru atau pengaruh modern semata. Justru sebaliknya, semangat pembebasan nalar, kematangan moral, dan tanggung jawab sosial telah hidup dan berkembang dalam karya-karya para ulama besar sejak masa awal peradaban Islam.

Ulama klasik tidak hanya berperan sebagai penafsir teks, tetapi juga sebagai **pendidik peradaban** yang merespons tantangan zamannya. Mereka hidup dalam konteks sosial, politik, dan intelektual yang kompleks—dari

dinamika kekuasaan, perjumpaan lintas budaya, hingga perkembangan ilmu pengetahuan. Dalam konteks tersebut, pendidikan tidak pernah dipahami secara sempit sebagai pengajaran hukum, melainkan sebagai proses pembentukan manusia berakal, beradab, dan bertanggung jawab. Ibn Khaldun (2005) menegaskan bahwa kualitas pendidikan menentukan naik turunnya peradaban, karena pendidikan membentuk watak kolektif masyarakat.

Bab ini juga bertujuan **membaca ulang warisan klasik secara kritis dan kontekstual**. Menghormati ulama klasik tidak berarti membekukan pemikiran mereka sebagai dogma, melainkan memahami metode, keberanian intelektual, dan spirit zamannya. Banyak problem pendidikan Islam kontemporer justru muncul ketika warisan klasik direduksi menjadi kutipan otoritatif tanpa memahami logika dan tujuan di baliknya. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa tradisi Islam adalah tradisi hidup yang ditandai oleh perdebatan, perbedaan, dan kreativitas intelektual, bukan oleh kepatuhan buta.

Bab 6 akan menyoroti empat figur kunci—**Al-Ghazali, Ibn Sina, Ibn Khaldun, dan Ibn Rushd**—sebagai representasi keragaman pendekatan pendidikan dalam tradisi Islam. Keempatnya tidak selalu sepakat, bahkan sering berada pada spektrum pemikiran yang berbeda. Namun justru di situ lah letak kekayaan tradisi Islam: perbedaan dipelihara dalam kerangka pencarian kebenaran dan kemaslahatan manusia. Pendidikan Islam yang membebaskan perlu belajar dari keberanian mereka berbeda sekaligus dari komitmen etis yang mereka jaga.

Al-Ghazali akan dibahas sebagai tokoh yang menekankan **pendidikan moral dan penyucian jiwa**, namun dengan pendekatan reflektif yang tidak anti-akal. Ibn Sina akan ditampilkan sebagai figur yang menegaskan **rasionalitas dan sistematika pendidikan**, mengintegrasikan filsafat, sains, dan etika. Ibn Khaldun akan dikaji melalui kontribusinya pada **pendidikan sosial dan historis**, yang melihat belajar sebagai proses yang terikat dengan realitas masyarakat. Sementara Ibn Rushd akan menjadi simbol **kebebasan berpikir dan pembelaan rasionalitas** dalam memahami agama.

Bab ini juga akan menunjukkan bahwa para ulama klasik memiliki **kesadaran pedagogis yang tajam**. Mereka memahami bahaya pendidikan yang terlalu keras, hafalan yang berlebihan, dan pemaksaan intelektual. Ibn Khaldun secara eksplisit mengkritik metode pendidikan yang representatif karena dapat merusak kecerdasan dan karakter peserta didik. Kritik ini menunjukkan bahwa isu-isu yang dihadapi pendidikan Islam hari ini sesungguhnya telah disadari sejak berabad-abad lalu.

Dengan menelusuri warisan ulama klasik, Bab 6 ingin menegaskan bahwa fiqh pendidikan yang membebaskan bukanlah upaya memutus tradisi, melainkan **upaya menyambung kembali ruh tradisi** yang sering terabaikan. Pembebasan nalar, pematangan moral, dan keberanian berpikir bukanlah ancaman bagi Islam, tetapi jantung dari peradaban Islam itu sendiri. Pendidikan yang mematikan kebebasan berpikir justru bertentangan dengan teladan para ulama besar yang membangun kejayaan ilmu dan peradaban.

Bab ini akan diawali dengan pembahasan tentang **Al-Ghazali dan pendidikan moral**, untuk menunjukkan bagaimana penyucian jiwa dan pembentukan akhlak dapat berjalan seiring dengan refleksi intelektual. Dari sana, pembahasan akan bergerak ke tokoh-tokoh lain hingga tiba pada upaya **membaca ulang warisan klasik secara kritis**, sebagai jembatan menuju pembaruan pendidikan Islam yang setia pada tradisi sekaligus relevan dengan tantangan zaman.

Al-Ghazali dan pendidikan moral

Al-Ghazali sering diposisikan secara keliru sebagai simbol pendidikan Islam yang sufistik, moralistik, dan bahkan anti-rasional. Pembacaan semacam ini tidak hanya menyederhanakan kompleksitas pemikirannya, tetapi juga mengaburkan kontribusi besar Al-Ghazali terhadap **pendidikan moral yang membebaskan**. Bagi Al-Ghazali, pendidikan bukan sekadar proses transfer ilmu atau penanaman kepatuhan hukum, melainkan jalan pembentukan manusia yang sadar, beradab, dan bertanggung jawab di hadapan Tuhan dan sesama. Pendidikan moral dalam pandangannya tidak



dimaksudkan untuk menjinakkan manusia, tetapi untuk membebaskannya dari perbudakan hawa nafsu, kebodohan, dan kesombongan intelektual.

Dalam karya monumentalnya *Ihya' 'Ulum al-Din*, Al-Ghazali menegaskan bahwa krisis terbesar manusia bukanlah kekurangan pengetahuan, melainkan **kerusakan orientasi moral**. Ilmu yang tidak diarahkan pada pembentukan akhlak justru dapat menjadi alat penindasan dan kesombongan. Oleh karena itu, pendidikan moral baginya bukan pelengkap pendidikan intelektual, melainkan fondasi yang menentukan arah dan nilai ilmu itu sendiri. Pandangan ini sangat relevan dengan fiqih pendidikan yang membebaskan, karena pembebasan sejati tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga etis dan spiritual.

Pendidikan moral menurut Al-Ghazali bersifat **internal dan reflektif**, bukan eksternal dan koersif. Ia menolak pendekatan yang memaksakan kebaikan melalui ancaman dan hukuman semata, karena pendekatan semacam itu hanya melahirkan kepatuhan palsu. Moralitas sejati, menurutnya, lahir dari kesadaran batin yang terlatih melalui muhasabah, tafakkur, dan latihan jiwa. Dalam konteks pedagogis, ini berarti pendidikan harus membantu peserta didik memahami mengapa suatu nilai penting, bukan sekadar menuntut ketaatan lahiriah. Di sini, Al-Ghazali sejalan dengan prinsip pendidikan transformasional yang menekankan perubahan dari dalam.

Al-Ghazali juga sangat menekankan **peran pendidik sebagai teladan dan moral**. Guru tidak hanya bertugas menyampaikan ilmu, tetapi juga membentuk karakter melalui sikap dan perilakunya. Ia mengingatkan bahwa keteladanan pendidik memiliki pengaruh yang jauh lebih kuat daripada instruksi verbal. Pendidikan moral yang membebaskan menuntut pendidik yang berintegritas, karena tanpa keteladanan, pendidikan mudah berubah menjadi kemunafikan pedagogis—nilai diajarkan, tetapi tidak dihidupkan. Dalam konteks ini, Al-Ghazali memberikan kritik tajam terhadap ulama dan pendidik yang menjadikan ilmu sebagai alat status dan kekuasaan.

Menariknya, meskipun dikenal sebagai tokoh tasawuf, Al-Ghazali tidak menolak peran akal dalam pendidikan. Ia justru menempatkan akal sebagai alat penting untuk **mengendalikan hawa nafsu dan membimbing moralitas**. Kritik Al-Ghazali terhadap filsafat bukan penolakan terhadap rasionalitas, melainkan terhadap penggunaan akal yang terlepas dari tanggung jawab etis dan spiritual. Dengan demikian, pendidikan moral dalam pandangannya bukan anti-kritis, tetapi anti-kesombongan intelektual. Akal dibebaskan untuk berpikir, tetapi juga dididik untuk tunduk pada nilai kebenaran dan keadilan.

Dalam konteks fiqh, Al-Ghazali mengingatkan bahaya **formalisme hukum** yang mengabaikan tujuan moral. Ia menegaskan bahwa hukum tanpa ruh etika akan melahirkan kekerasan simbolik dan ketidakadilan. Pendidikan fiqh yang hanya menekankan kepatuhan aturan tanpa membangun kesadaran moral justru berpotensi menjauhkan manusia dari tujuan syariat. Pandangan ini menjadi jembatan penting menuju konsep *maqashid syariah*, meskipun Al-Ghazali hidup sebelum perumusan sistematis konsep tersebut. Pendidikan moral ala Al-Ghazali dengan demikian berfungsi sebagai penyeimbang antara hukum dan kemanusiaan.

Al-Ghazali juga menyadari bahaya **pendidikan yang terlalu keras dan menekan**. Ia mengingatkan bahwa kekerasan pedagogis dapat merusak jiwa anak dan mematikan kecintaan terhadap ilmu. Kritik ini menunjukkan kepekaannya terhadap dimensi psikologis pendidikan—sesuatu yang sering diabaikan dalam praktik pendidikan agama. Pendidikan moral yang membebaskan, menurut semangat Al-Ghazali, harus memperhatikan kondisi jiwa peserta didik dan menghindari pendekatan yang merendahkan martabat manusia.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, warisan Al-Ghazali mengajarkan bahwa pembebasan bukan berarti meniadakan disiplin moral, tetapi **memindahkan pusat moralitas dari paksaan eksternal ke kesadaran internal**. Manusia yang bermoral bukan manusia yang diawasi terus-menerus, tetapi manusia yang mampu mengawasi dirinya sendiri melalui nurani dan akal sehat. Pendidikan yang berhasil adalah



pendidikan yang membuat dirinya sendiri menjadi “tidak dibutuhkan” sebagai pengawas, karena nilai telah hidup dalam diri peserta didik.

QS. Asy-Syams [91]: 9-10

قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّهَا ۝ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّهَا

“Sungguh beruntung orang yang menyucikan jiwanya, dan sungguh rugi orang yang mengotorinya.”

Ayat ini menjadi fondasi utama gagasan pendidikan moral dalam Islam: **tazkiyatun nafs** sebagai proses penyadaran dan pemurnian batin. Pendidikan moral tidak dipahami sebagai penjinakan perilaku dari luar, tetapi sebagai **kerja internal membangun kesadaran etis**. Inilah titik temu penting dengan pemikiran Al-Ghazali, yang menempatkan pendidikan sebagai jalan pemulihan manusia dari kerusakan batin, bukan sekadar pengendalian sosial.

Hadits – Tujuan Pendidikan Kenabian

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَعْصِمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

“Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.” (HR. Ahmad, no. 8952, Dinilai hasan sahih)

Hadits ini menegaskan bahwa pendidikan moral adalah **inti misi profetik**. Akhlak bukan pelengkap, melainkan tujuan. Dalam membaca Al-Ghazali, hadits ini penting agar kita tidak terjebak pada moralitas yang represif, melainkan memahami akhlak sebagai **hasil kesadaran dan latihan batin yang panjang**.

Dengan demikian, Al-Ghazali memberikan fondasi penting bagi pendidikan Islam yang membebaskan: pendidikan yang memadukan ilmu, akal, dan akhlak dalam satu kesatuan etis. Membaca Al-Ghazali secara kritis dan utuh membantu kita memahami bahwa pendidikan moral dalam Islam tidak pernah dimaksudkan untuk menjinakkan manusia, melainkan

untuk memerdekaannya dari kebodohan, keserakahan, dan ketundukan palsu. Dari titik ini, pembahasan akan berlanjut ke **Ibn Sina dan rasionalitas pendidikan**, untuk menunjukkan bagaimana tradisi Islam juga mengembangkan pendidikan yang sistematis, ilmiah, dan berpihak pada kebebasan akal tanpa kehilangan orientasi etis.

Ibn Sina dan rasionalitas pendidikan

Ibn Sina merupakan representasi kuat dari tradisi Islam yang menempatkan **rasionalitas sebagai pilar utama pendidikan**, tanpa memisahkannya dari etika dan tujuan kemanusiaan. Ia tidak melihat akal sebagai ancaman bagi iman, melainkan sebagai karunia Ilahi yang harus dikembangkan secara sistematis dan bertanggung jawab. Dalam pandangan Ibn Sina, pendidikan adalah proses aktualisasi potensi akal manusia agar mampu memahami realitas, membedakan kebenaran dari kekeliruan, dan bertindak secara bijaksana. Perspektif ini memberikan fondasi penting bagi fiqih pendidikan yang membebaskan, karena pembebasan intelektual hanya mungkin terjadi ketika akal diberi ruang untuk tumbuh dan berfungsi secara optimal.

Ibn Sina memahami manusia sebagai makhluk rasional yang memiliki potensi intelektual bertingkat. Pendidikan, baginya, harus disusun secara **bertahap dan sesuai perkembangan psikologis** peserta didik. Ia menolak pendekatan pendidikan yang memaksa peserta didik mempelajari konsep-konsep abstrak sebelum kesiapan intelektualnya terbentuk. Pandangan ini menunjukkan kepekaan pedagogis yang tinggi dan sejalan dengan prinsip pembebasan: manusia tidak boleh dipaksa melampaui kapasitasnya, karena pemaksaan justru mematikan potensi. Pendidikan yang membebaskan menghormati ritme belajar manusia dan menolak kekerasan intelektual.

Dalam karya-karyanya tentang jiwa dan pendidikan, Ibn Sina menekankan pentingnya **keseimbangan antara teori dan praktik**. Ilmu tidak cukup dipahami secara konseptual, tetapi harus diuji melalui pengalaman dan aplikasi nyata. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pendidikan rasional bukan pendidikan yang terlepas dari realitas, melainkan pendidikan



yang membumi dan relevan. Pendidikan yang hanya berisi hafalan konsep tanpa aplikasi akan melahirkan kecerdasan semu yang rapuh. Dalam konteks ini, Ibn Sina mengajarkan bahwa pembebasan intelektual menuntut kemampuan berpikir sekaligus kemampuan bertindak.

Ibn Sina juga menempatkan **logika sebagai fondasi berpikir ilmiah**. Logika baginya adalah alat untuk menjaga ketertiban penalaran dan mencegah kesalahan berpikir. Dengan logika, akal dilatih untuk membedakan argumen yang sah dari yang keliru, serta menyusun pengetahuan secara koheren. Pendidikan yang mengabaikan logika akan menghasilkan pengetahuan yang kacau dan mudah dimanipulasi. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, penguatan logika berarti memperkuat kemampuan peserta didik untuk menilai hukum dan nilai secara rasional dan bertanggung jawab.

Menariknya, meskipun sangat menekankan rasionalitas, Ibn Sina tidak mengabaikan dimensi **etika dan pembentukan karakter**. Ia menyadari bahwa akal yang tajam tanpa orientasi moral dapat berbahaya. Oleh karena itu, pendidikan rasional menurut Ibn Sina harus diarahkan pada pembentukan kebijakan dan keseimbangan jiwa. Pendidikan yang hanya mengejar kecerdasan intelektual tanpa etika berpotensi melahirkan manusia yang cerdas tetapi tidak adil. Di sini, rasionalitas Ibn Sina justru mendukung tujuan pembebasan moral, bukan menegaskannya.

Dalam konteks pendidikan agama, pemikiran Ibn Sina memberikan kritik implisit terhadap pendekatan yang **membatasi ruang berpikir** atas nama kesalahan. Ia menunjukkan bahwa iman yang matang justru membutuhkan akal yang terlatih. Pendidikan yang melarang berpikir kritis akan melahirkan iman yang rapuh dan mudah goyah. Ibn Rushd (1997) kemudian mengembangkan gagasan ini dengan lebih eksplisit, tetapi benihnya sudah jelas dalam pemikiran Ibn Sina: akal dan iman bukan dua jalan yang bertentangan, melainkan dua dimensi yang saling menguatkan.

Pendidikan rasional ala Ibn Sina juga menuntut **profesionalisme pendidik**. Guru harus memahami materi secara mendalam, menguasai metode pengajaran, dan mampu membaca perkembangan peserta didik.

Pendidikan yang bergantung pada otoritas semata tanpa kompetensi intelektual akan gagal membebaskan akal. Dalam konteks ini, Ibn Sina menegaskan bahwa pendidikan adalah profesi yang menuntut keahlian dan tanggung jawab moral, bukan sekadar posisi sosial atau simbol status.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, warisan Ibn Sina menegaskan bahwa pembebasan intelektual memerlukan **struktur pendidikan yang rasional, sistematis, dan berorientasi pada pengembangan potensi manusia**. Pendidikan tidak boleh menjadi ruang penaklukan akal, tetapi ruang aktualisasi nalar. Membaca Ibn Sina secara utuh membantu kita memahami bahwa rasionalitas dalam Islam bukan produk Barat modern, melainkan bagian integral dari tradisi intelektual Islam itu sendiri.

QS. Az-Zumar [39]: 9

فَقُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَنْذَكِرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ

“Katakanlah: Apakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui? Sesungguhnya hanya orang-orang yang berakal yang dapat mengambil pelajaran.”

Ayat ini menegaskan **hierarki epistemologis berbasis akal dan pengetahuan**, bukan status sosial atau klaim kesalehan simbolik. Ilmu diposisikan sebagai pembeda kualitas manusia, dan akal (*ulul albab*) sebagai sarana untuk menumbuhkan kesadaran. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak mungkin anti-rasional, karena wahyu sendiri memuliakan kerja akal sebagai jalan memahami kebenaran.



QS. Al-'Alaq [96]: 1-5

أَقْرَأْتَ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ... الَّذِي عَلَمَ بِالْقَلْمَنْبِ عَلَمَ الْإِنْسَنَ
مَا لَمْ يَعْلَمْ

“Bacalah dengan nama Tuhanmu yang menciptakan ... yang mengajar (manusia) dengan perantaraan pena; Dia mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya.”

Perintah *iqra'* adalah deklarasi epistemologis Islam: **belajar, meneliti, dan memahami adalah ibadah**. Ayat ini menjadi fondasi rasionalitas pendidikan yang dikembangkan oleh para filsuf Muslim, termasuk Ibn Sina, yang melihat ilmu sebagai jalan aktualisasi potensi akal manusia.

Hadits – Jalan Ilmu sebagai Jalan Pembebasan

مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَتَمِسُّ فِيهِ عِلْمًا سَهَلَ اللَّهُ لَهُ وَبِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ

“Barang siapa menempuh jalan untuk mencari ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga.” (HR. Muslim, no. 2699)

Hadits ini menegaskan bahwa pencarian ilmu adalah **jalan pembebasan eksistensial**. Ilmu membebaskan manusia dari kebodohan, ketergantungan, dan manipulasi. Pendidikan Islam yang menutup ruang rasionalitas berarti menutup salah satu jalan utama menuju kemuliaan manusia.

Dengan demikian, Ibn Sina memberikan teladan tentang bagaimana pendidikan rasional dapat berjalan seiring dengan etika dan spiritualitas. Ia menunjukkan bahwa kebebasan berpikir bukan ancaman bagi iman, melainkan syarat bagi keimanan yang dewasa dan bertanggung jawab. Dari titik ini, pembahasan akan berlanjut ke **Ibn Khaldun dan pendidikan sosial**, untuk melihat bagaimana pendidikan tidak hanya membentuk individu, tetapi juga membangun kesadaran kolektif dan peradaban.

Ibn Khaldun dan pendidikan sosial

Ibn Khaldun menghadirkan perspektif yang sangat penting dalam diskursus pendidikan Islam, yakni bahwa pendidikan tidak pernah berdiri di ruang hampa, melainkan selalu terkait erat dengan **kondisi sosial, budaya, dan historis masyarakat**. Bagi Ibn Khaldun, manusia adalah makhluk sosial yang dibentuk oleh lingkungan, tradisi, dan struktur kekuasaan tempat ia hidup. Karena itu, pendidikan tidak boleh dipahami semata sebagai proses individual dan abstrak, tetapi sebagai praktik sosial yang memiliki dampak langsung terhadap kualitas peradaban. Perspektif ini memberi dimensi baru bagi fiqh pendidikan yang membebaskan, karena pembebasan tidak hanya menyasar individu, tetapi juga struktur sosial yang membentuk kesadarnya.

Dalam *Muqaddimah*, Ibn Khaldun secara tegas mengkritik metode pendidikan yang **keras, represif, dan menekan**. Ia mengamati bahwa kekerasan pedagogis—baik berupa hukuman fisik maupun tekanan psikologis—tidak hanya merusak karakter peserta didik, tetapi juga melemahkan kecerdasan dan keberanian berpikir. Anak-anak yang dididik dengan ketakutan akan tumbuh menjadi pribadi yang licik, pasif, dan tidak kreatif. Kritik ini sangat relevan dengan konteks pendidikan agama yang sering mengandalkan ancaman moral dan hukuman simbolik. Pendidikan semacam itu, menurut Ibn Khaldun, bukan hanya tidak efektif, tetapi juga berbahaya bagi masa depan masyarakat.

Ibn Khaldun menekankan bahwa pendidikan harus disesuaikan dengan **tahapan perkembangan kognitif dan sosial** peserta didik. Ia menolak metode pengajaran yang memaksakan materi kompleks secara dini, karena pemaksaan semacam itu akan mematikan minat belajar dan merusak struktur berpikir. Pendidikan yang membebaskan, dalam perspektif Ibn Khaldun, adalah pendidikan yang bertahap, kontekstual, dan realistik. Guru harus memahami latar sosial dan kemampuan peserta didik, bukan sekadar mengejar target kurikulum yang abstrak.

Salah satu kontribusi besar Ibn Khaldun adalah penekanannya pada **pengalaman dan realitas sosial sebagai sumber belajar**. Ia mengingatkan



bahwa ilmu yang terlepas dari realitas hidup akan kehilangan daya transformasinya. Pendidikan harus membantu peserta didik memahami dinamika masyarakat, sejarah, dan relasi kekuasaan agar mereka mampu membaca dunia secara kritis. Dalam konteks fiqh, ini berarti hukum tidak boleh diajarkan sebagai norma abstrak yang ahistoris, tetapi sebagai respons etis terhadap realitas sosial yang terus berubah. Pendidikan fiqh yang mengabaikan konteks sosial berisiko melahirkan ketidakadilan atas nama kepatuhan.

Ibn Khaldun juga memperkenalkan konsep **malakah**, yakni kemampuan intelektual yang terbentuk melalui latihan berulang dan pemanahan mendalam. Pendidikan yang baik bukan yang membuat peserta didik menghafal banyak informasi, tetapi yang membentuk *malakah* berpikir—kemampuan menalar, menganalisis, dan mengambil pelajaran dari pengalaman. Konsep ini sangat sejalan dengan gagasan pendidikan pembebasan, karena *malakah* tidak dapat tumbuh dalam iklim ketakutan dan pemaksaan. Ia membutuhkan kebebasan berpikir, dialog, dan ruang refleksi.

Dalam kerangka sosial-politik, Ibn Khaldun menyadari bahwa pendidikan sering digunakan sebagai **alat reproduksi kekuasaan**. Nilai, norma, dan pengetahuan yang diajarkan sering kali mencerminkan kepentingan kelompok dominan. Oleh karena itu, pendidikan memiliki potensi ganda: ia bisa menjadi alat pembebasan atau alat penjinakan. Pendidikan yang membebaskan harus menyadari dimensi ideologis ini dan berani mengkritisi struktur sosial yang tidak adil. Kesadaran semacam ini menjadikan pendidikan bukan sekadar sarana adaptasi, tetapi juga sarana transformasi sosial.

Ibn Khaldun juga mengaitkan kualitas pendidikan dengan **naik turunnya peradaban**. Masyarakat yang mendidik generasinya dengan cara represif dan tidak rasional akan mengalami kemunduran intelektual dan moral. Sebaliknya, masyarakat yang membangun pendidikan berbasis pemahaman, kebebasan berpikir, dan keadilan sosial akan memiliki daya tahan peradaban yang lebih kuat. Pandangan ini menegaskan bahwa

pendidikan bukan urusan teknis semata, melainkan persoalan strategis bagi masa depan umat.

Dalam konteks fiqih pendidikan yang membebaskan, pemikiran Ibn Khaldun menegaskan bahwa pembebasan intelektual harus berjalan seiring dengan **pembebasan sosial**. Tidak cukup membebaskan akal individu jika struktur sosial tetap menindas. Pendidikan harus membekali peserta didik dengan kesadaran historis dan sosial agar mereka mampu memahami posisi dirinya dalam masyarakat dan berkontribusi pada perubahan yang adil.

QS. Al-Hujurat [49]: 13

يَأَيُّهَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ وَّأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَّقَبَائِلَ
لِتَعَارِفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقْسِمُكُمْ

“Wahai manusia, sungguh Kami menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan perempuan dan menjadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal. Sesungguhnya yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah adalah yang paling bertakwa.”

Ayat ini meletakkan dasar **antropologi sosial Islam**: manusia adalah makhluk relasional. Pendidikan tidak boleh memutus manusia dari konteks sosialnya. *Li ta‘rafū* (agar saling mengenal) menunjukkan bahwa interaksi sosial adalah medan pembelajaran nilai, kesadaran, dan tanggung jawab kolektif. Pendidikan Islam yang membebaskan harus peka terhadap struktur sosial, relasi kuasa, dan dinamika peradaban.

QS. An-Nahl [16]: 90

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ

“Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil, berbuat kebaikan, dan memberi kepada kerabat.”

Ayat ini menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam tidak berhenti pada kesalehan personal, tetapi berlanjut pada **keadilan sosial** dan



solidaritas. Pendidikan yang mengabaikan dimensi sosial berisiko melahirkan individu saleh tetapi abai terhadap ketimpangan dan ketidakadilan struktural.

Hadits – Tanggung Jawab Kolektif

كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُلٌ عَنْ رَعْيَتِهِ

“Setiap kalian adalah pemimpin dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 893, HR. Muslim, no. 1829)

Hadits ini menegaskan dimensi **tanggung jawab sosial dalam pendidikan**. Manusia tidak hidup untuk dirinya sendiri. Pendidikan yang membebaskan membentuk kesadaran bahwa setiap individu adalah bagian dari jaringan sosial yang saling memengaruhi dan saling bertanggung jawab.

Dengan demikian, Ibn Khaldun memperluas cakrawala pendidikan Islam dari sekadar pembentukan individu saleh menjadi **pembangunan masyarakat beradab**. Pendidikan yang mengabaikan dimensi sosial akan melahirkan kesalehan individual yang terasing, sementara pendidikan yang peka terhadap realitas sosial berpotensi melahirkan manusia merdeka yang mampu mengubah dunia. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke **Ibn Rushd dan kebebasan berpikir**, untuk melihat bagaimana tradisi Islam secara tegas membela rasionalitas dan kebebasan intelektual dalam memahami agama dan kehidupan.

Ibn Rushd dan kebebasan berpikir

Ibn Rushd menempati posisi yang sangat penting dalam sejarah pendidikan Islam sebagai **pembela kebebasan berpikir dan rasionalitas** yang berakar kuat pada iman. Ia menolak dikotomi palsu antara akal dan wahyu, serta menentang pandangan yang memosisikan berpikir kritis sebagai ancaman bagi agama. Bagi Ibn Rushd, justru penolakan terhadap akal yang sahih

merupakan bentuk pengkhianatan terhadap pesan Ilahi. Pemikirannya memberikan fondasi teologis dan filosofis yang kokoh bagi fiqih pendidikan yang membebaskan, karena ia menegaskan bahwa kebebasan berpikir bukanlah penyimpangan, melainkan kewajiban keagamaan.

Dalam karya terkenalnya *Fasl al-Maqal*, Ibn Rushd menegaskan bahwa **berpikir rasional adalah perintah agama**. Ia berargumentasi bahwa Al-Qur'an sendiri memerintahkan manusia untuk merenung, berpikir, dan menggunakan akalnya dalam memahami tanda-tanda Tuhan di alam dan sejarah. Karena itu, filsafat dan logika tidak hanya boleh dipelajari, tetapi wajib bagi mereka yang memiliki kemampuan. Argumen ini sangat radikal pada masanya dan tetap relevan hingga kini, terutama di tengah praktik pendidikan agama yang sering membatasi ruang berpikir atas nama kesalehan.

Ibn Rushd juga mengkritik keras **sakralisasi penafsiran**. Ia membedakan antara wahyu sebagai kebenaran Ilahi dan tafsir manusia yang selalu bersifat terbatas dan historis. Ketika tafsir diperlakukan sebagai kebenaran mutlak yang tak boleh dikritik, agama kehilangan daya hidupnya dan berubah menjadi dogma yang menindas. Pendidikan Islam yang membebaskan harus belajar dari keberanian Ibn Rushd ini: menghormati teks suci tanpa membekukan pemahaman manusia atasnya. Dengan cara ini, pendidikan dapat menjaga kesetiaan pada wahyu sekaligus membuka ruang dialog intelektual yang sehat.

Dalam perspektif pedagogis, Ibn Rushd menolak pendekatan pendidikan yang **milarang pertanyaan**. Baginya, pertanyaan adalah tanda hidupnya akal dan prasyarat pencarian kebenaran. Pendidikan yang mematikan pertanyaan sama saja dengan mematikan potensi manusia sebagai makhluk berakal. Ia menegaskan bahwa perbedaan pendapat adalah keniscayaan dalam pencarian kebenaran, dan keberagaman pandangan justru memperkaya pemahaman. Sikap ini menunjukkan bahwa kebebasan berpikir dalam Islam selalu berjalan seiring dengan tanggung jawab intelektual dan adab perbedaan.



Ibn Rushd juga menekankan pentingnya **metode demonstratif (burhani)** dalam pendidikan. Pengetahuan tidak boleh dibangun di atas asumsi lemah atau otoritas semata, tetapi harus didukung oleh argumen rasional yang dapat diuji. Dalam konteks fiqh, pendekatan burhani membantu membedakan antara prinsip universal dan penerapan kontekstual. Pendidikan fiqh yang membebaskan perlu mengadopsi pendekatan ini agar hukum tidak berubah menjadi dogma yang kebal kritik, tetapi tetap terbuka terhadap evaluasi rasional dan etis.

Keberanian Ibn Rushd membela kebebasan berpikir membuatnya mengalami **penolakan dan marginalisasi**. Karyanya dibakar, pandangannya dicurigai, dan pengaruhnya di dunia Islam sempat meredup. Namun justru ironi inilah yang menegaskan pentingnya kebebasan berpikir dalam pendidikan: ketika nalar dibungkam, peradaban kehilangan daya inovasinya. Sejarah menunjukkan bahwa pemikiran Ibn Rushd justru berkembang subur di Eropa dan menjadi salah satu fondasi Renaisans. Fakta ini menjadi cermin reflektif bagi dunia Islam tentang harga mahal yang harus dibayar ketika kebebasan berpikir dikorbankan.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, Ibn Rushd mengajarkan bahwa **iman yang kuat tidak takut pada pertanyaan**, dan kebenaran tidak runtuh oleh kritik rasional. Pendidikan yang setia pada ajaran Islam seharusnya membangun keberanian intelektual, bukan ketakutan epistemologis. Kebebasan berpikir yang diperjuangkan Ibn Rushd bukan kebebasan tanpa arah, melainkan kebebasan yang dibimbing oleh tujuan etis dan pencarian kebenaran.

Lebih jauh, Ibn Rushd menunjukkan bahwa kebebasan berpikir adalah **syarat kemajuan peradaban**. Tanpa nalar yang merdeka, ilmu akan stagnan, hukum akan kaku, dan agama akan kehilangan daya transformasinya. Pendidikan Islam yang ingin kembali memainkan peran peradaban harus berani menghidupkan kembali semangat rasionalitas dan kebebasan intelektual yang diperjuangkan Ibn Rushd.

QS. Al-Zumar [39]: 18

الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحَسَنَهُ ۝ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ ۝ وَأُولَئِكَ هُمُ اُولُو الْأَلْبَابِ ۝

“(Yaitu) orang-orang yang mendengarkan berbagai pendapat lalu mengikuti yang terbaik di antaranya. Mereka itulah orang-orang yang diberi petunjuk oleh Allah dan mereka itulah orang-orang yang berakal.”

Ayat ini memberi **legitimasi ilahi terhadap pluralitas pandangan dan proses seleksi rasional**. Mendengarkan banyak pendapat bukan tanda kebingungan iman, melainkan ciri *ulul albab*. Pendidikan Islam yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai dasar bahwa **kebenaran tidak takut pada dialog**, dan iman tidak rapuh oleh perbedaan argumen.

QS. Al-Baqarah [2]: 256

لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ

“Tidak ada paksaan dalam agama.”

Ayat ini sering dipersempit pada konteks konversi agama, padahal implikasinya lebih luas: **tidak ada paksaan dalam kesadaran iman dan cara berpikir**. Pendidikan yang memaksa keyakinan atau mematikan nalar bertentangan langsung dengan prinsip Qur’ani ini. Kebebasan berpikir adalah syarat tanggung jawab iman.

Hadits – Ruang Sah bagi Perbedaan Berpikir

إِذَا أَجْتَهَدَ الْحَاكِمُ فَأَصَابَ فَلَهُ أَجْرٌ وَإِنْ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ

“Jika seorang mujtahid berijtihad lalu benar, ia mendapat dua pahala; jika keliru, ia mendapat satu pahala.” (HR. Al-Bukhari, no. 7352, HR. Muslim, no. 1716)

Hadits ini adalah **jaminan profetik atas kebebasan berpikir yang bertanggung jawab**. Kesalahan dalam berpikir tidak dihukum jika



dilakukan melalui proses ijtihad yang jujur. Pendidikan Islam yang menghukum kesalahan berpikir telah menyimpang dari prinsip ini dan berubah menjadi **otoritarianisme epistemik**.

Dengan demikian, Ibn Rushd memberikan puncak argumentatif dalam Bab 6: bahwa pembebasan nalar bukan hanya mungkin dalam Islam, tetapi merupakan bagian dari kewajiban keagamaan dan fondasi peradaban. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir, **membaca ulang warisan klasik secara kritis**, untuk merumuskan bagaimana tradisi ulama klasik dapat menjadi sumber inspirasi pembaruan pendidikan Islam yang membebaskan, tanpa terjebak pada romantisme masa lalu atau pembekuan pemikiran.

Membaca ulang warisan klasik secara kritis

Membaca ulang warisan ulama klasik secara kritis merupakan langkah yang tak terelakkan dalam upaya membangun fiqh pendidikan yang membebaskan. Sikap kritis di sini tidak dimaknai sebagai penolakan atau pengingkaran terhadap otoritas tradisi, melainkan sebagai **cara paling setia untuk merawatnya**. Tradisi yang hidup adalah tradisi yang terus dibaca, ditafsirkan, dan dikontekstualkan, bukan tradisi yang dibekukan menjadi dogma. Ketika warisan klasik diperlakukan sebagai kebenaran final yang tak boleh disentuh, ia justru kehilangan daya pembebasannya dan berubah menjadi beban historis.

Para ulama klasik sendiri tidak pernah membangun tradisi keilmuan di atas kepatuhan buta. Al-Ghazali, Ibn Sina, Ibn Khaldun, dan Ibn Rushd adalah figur-firug yang berani **mengkritik zamannya sendiri**, berdialog dengan pemikiran lain, dan bahkan berbeda tajam dengan guru atau arus utama. Membaca mereka secara kritis berarti meneladani keberanian intelektual dan metode berpikir mereka, bukan sekadar mengulang kesimpulan mereka. Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa kesetiaan pada tradisi Islam harus diwujudkan melalui gerak ganda: memahami konteks historis teks dan pemikiran klasik, lalu menafsirkan kembali maknanya bagi konteks kekinian.



Masalah besar pendidikan Islam kontemporer sering kali bukan terletak pada tradisi klasik itu sendiri, melainkan pada **cara tradisi itu diwairiskan**. Pemikiran ulama dipersempit menjadi kutipan singkat, pendapat dipisahkan dari argumen, dan kesimpulan dilepaskan dari konteks sosialnya. Dalam kondisi ini, fiqh dan pendidikan kehilangan sifat dinamisnya dan berubah menjadi kumpulan jawaban siap pakai. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa tradisi fiqh klasik hidup karena adanya proses ijihad, perbedaan, dan negosiasi makna, bukan karena keseragaman dan pembekuan.

Membaca ulang warisan klasik secara kritis juga menuntut **kesadaran historis**. Para ulama klasik hidup dalam konteks sosial, politik, dan budaya yang sangat berbeda dengan dunia modern. Masalah, tantangan, dan struktur masyarakat yang mereka hadapi tidak selalu identik dengan realitas hari ini. Oleh karena itu, mengambil jawaban mereka secara literal tanpa mempertimbangkan perubahan konteks justru bertentangan dengan semangat ijihad yang mereka wariskan. Ibn Khaldun (2005) telah mengingatkan bahwa hukum dan praktik sosial harus dipahami dalam bingkai sejarah, karena realitas manusia selalu berubah.

Pendekatan kritis juga membantu kita membedakan antara **nilai universal dan formulasi historis**. Nilai-nilai seperti keadilan, kemaslahatan, penghormatan terhadap akal, dan pembentukan akhlak merupakan inti ajaran Islam yang melampaui ruang dan waktu. Namun cara nilai-nilai tersebut diterjemahkan ke dalam sistem pendidikan dan hukum selalu bersifat kontekstual. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani mempertahankan nilai universal sambil memperbarui bentuk dan metodenya agar relevan dengan tantangan zaman, termasuk tantangan demokrasi, hak asasi manusia, dan perkembangan ilmu pengetahuan.

Membaca ulang secara kritis juga berarti **menghindari romantisme masa lalu**. Mengidealkan era klasik tanpa menyadari konflik, keterbatasan, dan ketegangan internalnya hanya akan melahirkan nostalgia yang tidak produktif. Para ulama klasik adalah manusia yang hidup dalam pergulatan zamannya, dengan keberhasilan dan keterbatasannya. Pendidikan Islam



yang membebaskan tidak membutuhkan mitos kesempurnaan masa lalu, tetapi inspirasi metodologis untuk menghadapi persoalan masa kini secara kreatif dan bertanggung jawab.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, warisan klasik harus diposisikan sebagai **sumber inspirasi etis dan metodologis**, bukan sebagai penjara intelektual. Kita belajar dari Al-Ghazali tentang pentingnya pendidikan moral, dari Ibn Sina tentang rasionalitas dan sistematika, dari Ibn Khaldun tentang kesadaran sosial dan historis, serta dari Ibn Rushd tentang keberanian berpikir dan kebebasan intelektual. Keempatnya memberi pelajaran bahwa pendidikan Islam yang hidup selalu bergerak di antara iman, akal, dan realitas.

Membaca ulang secara kritis juga menuntut **keberanian institusional**. Lembaga pendidikan Islam perlu membuka ruang dialog antara tradisi klasik dan ilmu modern, antara teks dan konteks, antara nilai dan realitas sosial. Kurikulum, metode pengajaran, dan evaluasi perlu dirancang ulang agar tidak sekadar mewariskan jawaban, tetapi melatih kemampuan berpikir, menilai, dan bertanggung jawab. Pendidikan yang hanya melestarikan masa lalu tanpa kemampuan menafsirkan masa kini akan kehilangan relevansinya bagi generasi baru.

QS. Al-Baqarah [2]: 143

وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ

“Dan demikianlah Kami jadikan kamu umat yang wasath (moderat) agar kamu menjadi saksi atas manusia.”

Ayat ini menegaskan prinsip *wasathiyah*—keseimbangan dan keadilan—sebagai sikap epistemologis. Membaca warisan klasik secara kritis bukan sikap ekstrem yang menolak tradisi, dan bukan pula sikap taklid yang membekukannya. Pendidikan Islam yang membebaskan memerlukan **pembacaan yang adil: menghargai warisan, sekaligus berani mengoreksinya**.

QS. Az-Zukhruf [43]: 22

بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا إِلَّا بَآبَاءِنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ إِلَّا أُمَّةٍ وَإِنَّا مُهَتَّدُونَ

“Mereka berkata: ‘Kami mendapati nenek moyang kami menganut suatu agama, dan kami mengikuti jejak mereka.’”

Ayat ini mengkritik **taqlid ahistoris**—mengikuti warisan tanpa kesadaran kritis. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi peringatan agar tradisi keilmuan Islam **tidak diperlakukan sebagai museum**, tetapi sebagai dialog hidup yang terus berkembang sesuai tantangan zaman.

Hadits – Pembaruan dalam Agama

إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهِذِهِ الْأُمَّةِ عَلَىٰ رَأْسِ كُلِّ مِائَةٍ سَنَةٍ مِنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا

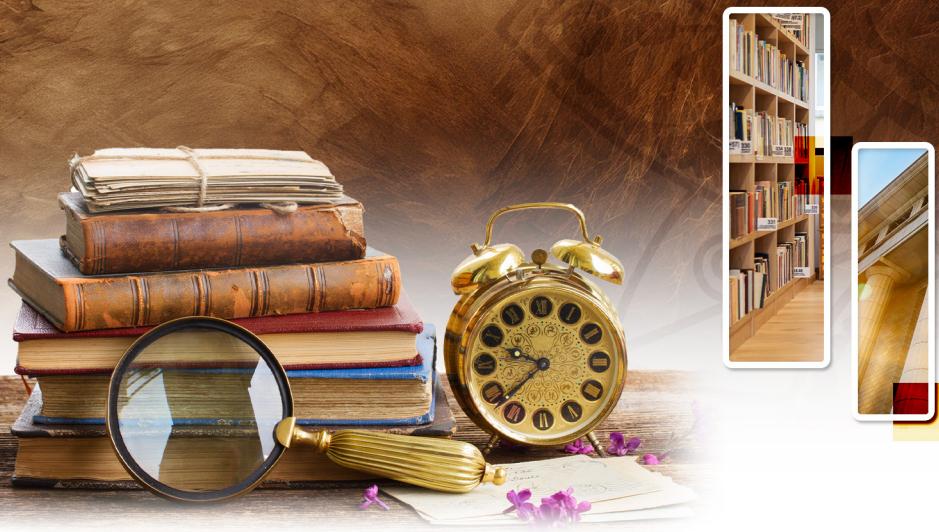
“Sesungguhnya Allah akan mengutus untuk umat ini pada setiap awal seratus tahun seseorang yang memperbarui agamanya.” (HR. Abu Dawud, no. 4291, Dinilai sahih)

Hadits ini memberi legitimasi profetik pada **tajdid (pembaruan)**. Pembaruan tidak berarti merombak agama, tetapi **menghidupkan kembali ruhnya**. Dalam pendidikan, tajdid berarti membaca ulang warisan klasik agar tetap membebaskan manusia, bukan membelenggunya.

Dengan demikian, membaca ulang warisan ulama klasik secara kritis merupakan jembatan antara **kesetiaan dan pembaruan**. Ia memungkinkan pendidikan Islam tetap berakar pada tradisi sambil bergerak maju menjawab tantangan zaman. Inilah sikap yang paling sesuai dengan ruh fiqh pendidikan yang membebaskan: setia pada nilai, terbuka pada perubahan, dan berani berpikir. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke Bab 7 tentang **mazhab fiqh dan pendidikan**, untuk melihat bagaimana keragaman mazhab dapat menjadi sumber fleksibilitas dan pembebasan, bukan alasan pembekuan dan konflik.







BAB 7

MAZHAB FIQIH DAN PENDIDIKAN

Bab 7 mengajak pembaca memasuki wilayah yang sering dianggap sensitif dalam pendidikan Islam, yakni **mazhab fiqih**. Selama berabad-abad, mazhab telah memainkan peran penting dalam menjaga kesinambungan hukum Islam dan memberikan kerangka metodologis bagi umat. Namun dalam praktik pendidikan, mazhab tidak jarang direduksi menjadi identitas kaku yang menutup ruang dialog dan membatasi kebebasan berpikir. Bab ini berangkat dari satu pertanyaan mendasar: apakah mazhab fiqih merupakan **sumber pembebasan** atau justru **instrumen pembekuan** dalam pendidikan Islam?

Secara historis, mazhab fiqih lahir bukan sebagai sistem penyeragaman, melainkan sebagai **jawaban kreatif atas keragaman realitas**. Para imam mazhab hidup dalam konteks sosial dan geografis yang berbeda, menghadapi persoalan umat yang beragam, dan menggunakan metode

ijtihad yang khas. Perbedaan pendapat bukan anomali, melainkan konsekuensi logis dari penggunaan akal dan metodologi dalam memahami wahyu. Dengan demikian, mazhab sejatinya adalah bukti bahwa Islam mengakui pluralitas pemahaman dan membuka ruang bagi kebebasan berpikir yang bertanggung jawab.

Masalah muncul ketika mazhab diajarkan dalam pendidikan sebagai **produk final yang tak boleh dipertanyakan**, bukan sebagai proses ijtihad yang hidup. Pendidikan fiqh sering berhenti pada “apa kata mazhab”, tanpa mengajak peserta didik memahami *mengapa* suatu pendapat lahir, metode apa yang digunakan, dan konteks sosial apa yang melatarbelakanginya. Dalam kondisi ini, mazhab berubah dari jalan pemahaman menjadi pagar pembatas. Peserta didik belajar loyalitas mazhab, tetapi kehilangan kemampuan menalar dan menilai secara etis.

Bab ini menegaskan bahwa kesetiaan pada mazhab tidak harus berujung pada **taklid buta**. Para imam mazhab sendiri menolak diposisikan sebagai otoritas absolut. Mereka mendorong murid-muridnya untuk berpikir, mengkritik, dan bahkan berbeda pendapat ketika memiliki argumen yang lebih kuat. Sikap ini menunjukkan bahwa mazhab sejatinya adalah **alat pedagogis** untuk melatih nalar hukum, bukan tujuan akhir pendidikan fiqh. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menghidupkan kembali semangat ini.

Dalam konteks fiqh pendidikan yang membebaskan, mazhab dapat berfungsi sebagai **laboratorium intelektual**. Melalui perbandingan mazhab, peserta didik diajak memahami bahwa hukum Islam dibangun melalui penalaran, bukan diturunkan sebagai paket siap pakai. Mereka belajar menghargai perbedaan, mengenali argumentasi, dan menyadari bahwa kebenaran fiqh bersifat ijtihadi dan kontekstual. Pendekatan ini tidak melemahkan iman, justru menguatkannya melalui pemahaman yang sadar dan rasional.

Bab 7 juga akan mengkritik penggunaan mazhab sebagai **alat legitimasi kekuasaan dan penindasan pedagogis**. Ketika satu mazhab dipaksakan sebagai satu-satunya kebenaran, pendidikan berubah menjadi ruang

kontrol, bukan ruang belajar. Sikap eksklusif ini tidak hanya merusak iklim intelektual, tetapi juga bertentangan dengan tradisi ikhtilaf yang dijunjung tinggi dalam sejarah Islam. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa pluralitas hukum merupakan kekuatan utama fiqh Islam, bukan kelemahannya.

Pembahasan dalam bab ini akan difokuskan pada bagaimana empat mazhab besar—Hanafi, Maliki, Syafi'i, dan Hanbali—memiliki **pandangan dan pendekatan pendidikan yang beragam**, serta bagaimana keragaman tersebut dapat dimanfaatkan untuk membangun pendidikan yang lebih manusiawi dan membebaskan. Setiap mazhab akan dibaca bukan sebagai identitas eksklusif, tetapi sebagai sumber inspirasi metodologis dan etis.

Bab ini akan diawali dengan pembahasan **pendidikan dalam mazhab Hanafi**, yang dikenal dengan fleksibilitas rasional dan kepekaannya terhadap realitas sosial. Dari sana, pembahasan akan bergerak ke mazhab-mazhab lain hingga tiba pada refleksi tentang **fleksibilitas mazhab dan peluang pembebasan**. Dengan pendekatan ini, Bab 7 ingin menegaskan bahwa keragaman mazhab fiqh bukan hambatan, melainkan modal intelektual dan pedagogis untuk membangun pendidikan Islam yang merdeka, dialogis, dan berkeadaban.

Pendidikan dalam mazhab Hanafi

Mazhab Hanafi dikenal luas sebagai mazhab yang paling **fleksibel dan rasional** dalam tradisi fiqh Islam. Fleksibilitas ini bukan lahir dari sikap permisif tanpa prinsip, melainkan dari keberanian metodologis untuk menggunakan akal secara luas dalam memahami teks dan realitas. Dalam konteks pendidikan, mazhab Hanafi memberikan kontribusi penting bagi pengembangan **pendidikan fiqh yang membebaskan**, karena ia menempatkan nalar manusia, pengalaman sosial, dan tujuan kemaslahatan sebagai elemen penting dalam proses pembelajaran hukum.

Abu Hanifah, pendiri mazhab ini, dikenal sebagai ulama yang sangat menekankan **diskusi, dialog, dan latihan berpikir kritis**. Ia tidak mendidik



murid-muridnya dengan metode ceramah satu arah, melainkan melalui perdebatan intens, simulasi kasus, dan pertukaran argumen. Pendidikan fiqh dalam tradisi Hanafi bersifat partisipatif dan dialogis. Murid tidak hanya diajak menghafal pendapat guru, tetapi dilatih untuk memahami alasan hukum, menguji argumen, dan bahkan berbeda pendapat. Pola ini menunjukkan bahwa sejak awal, pendidikan fiqh dalam mazhab Hanafi berorientasi pada pembentukan *malakah* berpikir, bukan sekadar loyalitas mazhab.

Salah satu ciri utama mazhab Hanafi adalah penggunaan **ra'yu dan istihsan** sebagai instrumen ijтиhad. Ra'yu bukan opini subjektif yang liar, melainkan penalaran rasional yang bertanggung jawab untuk menjawab persoalan yang tidak ditemukan secara eksplisit dalam teks. Istihsan, yang sering disalahpahami, pada hakikatnya adalah keberanian meninggalkan analogi kaku demi mencapai keadilan dan kemaslahatan yang lebih besar. Dalam perspektif pendidikan, pendekatan ini mengajarkan bahwa hukum Islam tidak boleh dilepaskan dari tujuan kemanusiaannya. Peserta didik dilatih untuk melihat hukum sebagai sarana keadilan, bukan sebagai jebakan formalitas.

Mazhab Hanafi juga berkembang di wilayah perkotaan yang kosmopolit, seperti Kufah, yang sarat dengan **keragaman budaya, ekonomi, dan sosial**. Konteks ini membentuk sensitivitas mazhab terhadap realitas sosial dan kebutuhan masyarakat. Pendidikan fiqh dalam tradisi Hanafi tidak mungkin bersifat hitam-putih, karena realitas yang dihadapi sangat kompleks. Oleh karena itu, pendidikan Hanafi secara implisit mengajarkan keterampilan membaca konteks dan memahami pluralitas kehidupan. Ini merupakan fondasi penting bagi pendidikan yang membebaskan, karena pembebasan selalu berangkat dari pemahaman realitas, bukan dari abstraksi normatif semata.

Dalam tradisi Hanafi, **otoritas guru tidak bersifat absolut**. Murid diberi ruang untuk bertanya, mengkritik, dan mengembangkan pandangan sendiri selama berada dalam kerangka metodologi yang sahih. Sikap ini sejalan dengan semangat Abu Hanifah yang menolak diposisikan sebagai

sumber kebenaran mutlak. Ia bahkan terkenal dengan pernyataannya bahwa pendapatnya bisa benar dan bisa salah, sementara pendapat orang lain bisa salah dan bisa benar. Pernyataan ini merupakan pelajaran pedagogis yang sangat kuat tentang kerendahan hati intelektual dan kebebasan berpikir.

Mazhab Hanafi juga memberikan kontribusi penting dalam **pendidikan hukum yang adaptif**. Dalam menghadapi perubahan zaman dan kondisi sosial, pendekatan Hanafi memungkinkan penyesuaian hukum tanpa kehilangan prinsip dasarnya. Dalam pendidikan, ini berarti peserta didik diajak memahami bahwa fiqh bukan sistem tertutup, melainkan tradisi hidup yang terus berdialog dengan realitas. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak mencetak penjaga masa lalu, tetapi penafsir masa kini yang bertanggung jawab.

Namun demikian, potensi pembebasan dalam mazhab Hanafi sering kali **tereduksi dalam praktik pendidikan modern**. Mazhab diajarkan sebagai kumpulan fatwa yang harus diikuti, bukan sebagai metodologi berpikir yang harus dipahami. Akibatnya, fleksibilitas dan keberanian rasional yang menjadi ciri khas mazhab Hanafi justru hilang. Pendidikan Islam yang membebaskan perlu mengembalikan ruh metodologis mazhab ini, bukan sekadar mengajarkan hasil-hasilnya.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, mazhab Hanafi menawarkan pelajaran penting: **keberanian menggunakan akal dalam bingkai etika dan kemaslahatan**. Pendidikan yang meneladani tradisi Hanafi akan melatih peserta didik menjadi pemikir hukum yang sensitif terhadap realitas, terbuka terhadap perbedaan, dan berani bertanggung jawab atas pilihannya. Inilah pendidikan yang tidak menakut-nakuti nalar, tetapi mengasahnya untuk melayani keadilan dan kemanusiaan.



QS. An-Nisa' [4]: 28

ج
يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخْفِيَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَنُ ضَعِيفًا

“Allah hendak memberikan keringanan kepadamu, dan manusia diciptakan dalam keadaan lemah.”

Ayat ini menegaskan prinsip **taysir (kemudahan)** sebagai orientasi hukum Islam. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai fondasi pedagogis: hukum hadir untuk **memampukan manusia**, bukan menjeratnya. Prinsip ini sangat selaras dengan karakter mazhab Hanafi yang dikenal rasional, kontekstual, dan berorientasi kemaslahatan.

QS. Al-Baqarah [2]: 185

يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ

“Allah menghendaki kemudahan bagimu dan tidak menghendaki kesukaran bagimu.”

Ayat ini menegaskan bahwa **kesukaran bukan tujuan syariat**. Dalam konteks pendidikan, fiqh yang membebaskan menolak metode pengajaran yang menakutkan, membingungkan, atau menutup akses belajar. Mazhab Hanafi menjadikan prinsip ini sebagai **logika hukum dan pedagogi**.

Hadits – Prinsip Memudahkan

إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ

“Sesungguhnya agama itu mudah.” (HR. Al-Bukhari, no. 39)

Hadits ini sering dikutip, tetapi implikasinya jarang ditarik sampai ke wilayah pedagogi. Dalam mazhab Hanafi, kemudahan bukan sikap permisif, melainkan **hasil penalaran hukum yang matang**. Pendidikan fiqh yang membebaskan mengajarkan kemudahan yang bertanggung jawab, bukan simplifikasi sembrono.

Hadits – Perintah Memudahkan dalam Mengajar

يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا

“Mudahkanlah dan jangan mempersulit.” (HR. Al-Bukhari, no. 3038, HR. Muslim, no. 1734)

Hadits ini bersifat pedagogis langsung. Mengajar adalah bagian dari dakwah dan tarbiyah, sehingga prinsip *taysir* wajib hadir. Pendidikan fiqh yang menakutkan peserta didik berarti **menyalahi perintah Nabi**.

Dengan demikian, pendidikan dalam mazhab Hanafi menunjukkan bahwa mazhab fiqh dapat menjadi **jalan pembebasan**, bukan belenggu. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke **pendidikan dalam mazhab Maliki**, untuk melihat bagaimana tradisi yang sangat menghargai praktik sosial (*'amal ahl al-Madinah*) juga memberikan kontribusi penting bagi pendidikan yang kontekstual dan manusiawi.

Pendidikan dalam mazhab Maliki

Mazhab Maliki menawarkan perspektif pendidikan fiqh yang **sangat kontekstual dan berakar pada praktik sosial**, melalui prinsip *'amal ahl al-Madinah*—tradisi hidup masyarakat Madinah sebagai rujukan hukum. Prinsip ini menunjukkan bahwa pendidikan hukum dalam mazhab Maliki tidak berhenti pada teks normatif, tetapi memerhatikan bagaimana nilai-nilai Islam **dihidupi secara nyata** dalam masyarakat. Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, pendekatan Maliki menegaskan bahwa pembelajaran hukum harus berpijak pada realitas sosial agar tetap manusiawi, relevan, dan bermakna.

Imam Malik memandang Madinah bukan sekadar kota, melainkan **ruang pedagogis profetik**—tempat nilai-nilai Islam dipraktikkan secara kolektif oleh generasi awal. Dengan menjadikan praktik sosial sebagai rujukan, mazhab Maliki mengajarkan bahwa pendidikan fiqh perlu memperhatikan kebiasaan, budaya, dan kemaslahatan publik. Peserta didik tidak hanya belajar “apa hukumnya”, tetapi juga “bagaimana hukum



itu bekerja dalam kehidupan nyata". Ini merupakan pelajaran penting bahwa hukum yang baik adalah hukum yang **dapat dihidupi**, bukan sekadar dihafalkan.

Dalam pendidikan, pendekatan Maliki mendorong **observasi sosial dan pembacaan konteks** sebagai bagian dari proses belajar. Peserta didik dilatih memahami bahwa nilai-nilai Islam tidak hadir di ruang hampa, melainkan berinteraksi dengan adat, ekonomi, dan relasi sosial. Pendekatan ini membebaskan pendidikan dari formalisme sempit dan membuka ruang bagi penilaian etis yang peka terhadap kondisi masyarakat. Ibn Khaldun (2005) menguatkan gagasan ini dengan menegaskan bahwa hukum dan pendidikan harus selaras dengan karakter sosial komunitas agar tidak melahirkan keterasingan.

Mazhab Maliki juga dikenal dengan penggunaan **maslahah mursalah**, yakni pertimbangan kemaslahatan umum yang tidak secara eksplisit disebutkan dalam teks, tetapi sejalan dengan tujuan syariat. Dalam konteks pendidikan, prinsip ini mengajarkan bahwa keputusan pedagogis harus mempertimbangkan dampaknya bagi perkembangan manusia dan masyarakat. Pendidikan fiqih yang membebaskan, dengan demikian, tidak terikat pada teks secara kaku, tetapi bergerak dalam koridor tujuan kemanusiaan—keadilan, perlindungan martabat, dan kesejahteraan bersama.

Dalam tradisi Maliki, **otoritas ilmu dibangun melalui keteladanan dan konsistensi praktik**, bukan melalui pemaksaan argumentasi. Imam Malik dikenal sangat berhati-hati dalam menyampaikan pendapat dan menolak menjadikan ilmunya sebagai alat kekuasaan. Sikap ini memberikan teladan pedagogis bahwa pendidik fiqih seharusnya mengajar dengan kerendahan hati, kesabaran, dan integritas moral. Pendidikan yang membebaskan membutuhkan figur pendidik yang **dipercaya karena adabnya**, bukan ditakuti karena otoritasnya.

Mazhab Maliki juga mengajarkan **penghormatan terhadap keragaman lokal**. Dengan mengakui praktik sosial sebagai sumber pertimbangan hukum, mazhab ini membuka ruang bagi variasi penerapan nilai Islam di berbagai konteks budaya. Dalam pendidikan, ini berarti peserta

didik belajar bahwa perbedaan praktik tidak selalu berarti penyimpangan, melainkan ekspresi kontekstual dari nilai yang sama. Pendekatan ini sangat penting untuk membangun sikap toleran, dialogis, dan terbuka—ciri utama pendidikan pembebasan.

Namun, seperti mazhab lainnya, potensi pembebasan dalam mazhab Maliki sering **tereduksi ketika diajarkan secara tekstualistik**. Prinsip *'amal ahl al-Madinah* dan maslahah sering disederhanakan menjadi dalil kaku tanpa pemahaman sosialnya. Pendidikan Islam yang membebaskan perlu menghidupkan kembali semangat kontekstual dan etis mazhab Maliki, bukan sekadar mewariskan rumusan hukumnya.

Dalam kerangka fiqh pendidikan yang membebaskan, mazhab Maliki mengajarkan bahwa **hukum harus berpihak pada kehidupan**. Pendidikan yang meneladani tradisi ini akan melatih peserta didik membaca realitas dengan empati, menilai hukum dengan kepekaan sosial, dan bertindak dengan tanggung jawab kolektif. Inilah pendidikan yang tidak memisahkan teks dari kehidupan, dan tidak memisahkan iman dari keadilan sosial.

QS. Al-Ahzab [33]: 21

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ

“Sungguh, pada diri Rasulullah terdapat teladan yang baik bagimu.”

Ayat ini menegaskan bahwa **keteladanah hidup** adalah sumber utama pendidikan Islam. Pengetahuan tidak cukup dipahami sebagai teks, tetapi harus dihayati sebagai praktik nyata. Prinsip ini menjadi fondasi mazhab Maliki yang memberi bobot besar pada *amal ahl al-Madinah*—praktik hidup masyarakat Madinah sebagai warisan pedagogis Rasulullah. Pendidikan yang membebaskan memandang nilai tidak hanya diajarkan, tetapi **diteladankan dalam kehidupan sosial**.



QS. An-Nahl [16]: 90

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ

“Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebaikan.”

Ayat ini menekankan dimensi **etika praksis**. Keadilan dan ihsan bukan sekadar konsep, tetapi harus terwujud dalam tindakan sosial. Dalam pendidikan fiqih, ayat ini mengingatkan bahwa hukum harus dipelajari dengan orientasi **pembentukan keadilan nyata**, bukan sekadar kepatuhan formal.

Hadits – Keteladanan sebagai Metode Pendidikan

صَلُّوْ كَمَا رَأَيْتُنِي أَصَلِّ

“Salatlah kalian sebagaimana kalian melihat aku salat.” (HR. Al-Bukhari, no. 631)

Hadits ini menunjukkan bahwa Nabi mendidik melalui **contoh konkret**, bukan sekadar instruksi verbal. Pendidikan berbasis praktik ini sejalan dengan pendekatan Maliki yang menilai tradisi hidup Madinah sebagai “kelas terbuka” tempat nilai Islam diperlakukan dan diwariskan.

Hadits – Kebaikan yang Terlihat dalam Praktik

خَيْرُ النَّاسِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ

“Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya.” (HR. Ahmad, no. 12403, Dinilai hasan)

Hadits ini mengukur kualitas manusia dari **dampak sosialnya**, bukan dari klaim kesalahan. Pendidikan fiqih yang membebaskan menilai keberhasilan belajar dari sejauh mana peserta didik mampu **memberi manfaat nyata bagi lingkungannya**.

Dengan demikian, pendidikan dalam mazhab Maliki memperkaya khazanah fiqih pendidikan dengan pendekatan yang kontekstual, sosial, dan berorientasi kemaslahatan. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke

pendidikan dalam mazhab Syafi'i, untuk melihat bagaimana ketelitian metodologis dan disiplin keilmuan dapat berpadu dengan tujuan pembebasan tanpa jatuh pada formalisme kaku.

Pendidikan dalam mazhab Syafi'i

Mazhab Syafi'i sering dipersepsikan sebagai mazhab yang paling **tekstual dan sistematis**, namun pembacaan yang cermat menunjukkan bahwa di balik ketelitian metodologisnya, mazhab ini menyimpan potensi besar bagi pendidikan fiqih yang membebaskan. Imam al-Syafi'i tidak membangun mazhabnya untuk membatasi nalar, melainkan untuk **menertibkan cara berpikir hukum** agar tidak terjebak pada subjektivitas dan kekacauan metodologis. Dalam konteks pendidikan, pendekatan Syafi'i menawarkan pelajaran penting tentang bagaimana kebebasan berpikir dapat berjalan seiring dengan disiplin intelektual.

Kontribusi terbesar Imam al-Syafi'i adalah peletakan **fondasi ushul fiqh** sebagai metodologi ilmiah. Dengan merumuskan sumber hukum dan cara penalarannya secara sistematis, ia mengajarkan bahwa pemahaman agama tidak boleh bersandar pada intuisi atau otoritas semata, tetapi harus melalui proses berpikir yang dapat dipertanggungjawabkan. Dalam pendidikan, ini berarti peserta didik dilatih untuk memahami struktur argumen, hierarki sumber, dan cara menarik kesimpulan secara sahih. Pendidikan fiqih yang membebaskan membutuhkan disiplin semacam ini agar kebebasan nalar tidak berubah menjadi relativisme tanpa arah.

Mazhab Syafi'i juga menekankan **pentingnya bahasa dan pemahaman teks**. Imam al-Syafi'i dikenal sangat mendalam dalam ilmu bahasa Arab dan menekankan bahwa kesalahan memahami bahasa dapat berujung pada kesalahan hukum. Dalam konteks pendidikan, perhatian terhadap bahasa melatih ketelitian berpikir



dan kehati-hatian dalam menarik kesimpulan. Pendidikan yang membebaskan tidak berarti tergesa-gesa menyimpulkan, tetapi justru menghargai proses pemahaman yang mendalam dan bertanggung jawab.

Namun, ketelitian metodologis ini sering disalahpahami sebagai **penutupan ruang kreativitas**. Dalam praktik pendidikan, mazhab Syafi'i kerap diajarkan sebagai kumpulan aturan baku yang harus diikuti tanpa penjelasan metodologinya. Akibatnya, disiplin berubah menjadi formalisme, dan metodologi berubah menjadi dogma. Padahal, Imam al-Syafi'i sendiri adalah figur yang sangat dinamis, berpindah pendapat (*qaul qadim* dan *qaul jadid*) seiring perubahan konteks dan pemahamannya. Fakta ini menunjukkan bahwa perubahan pandangan adalah bagian sah dari tradisi Syafi'i, bukan pengkhianatan terhadapnya.

Dalam perspektif pendidikan pembebasan, mazhab Syafi'i mengajarkan **tanggung jawab intelektual**. Kebebasan berpikir bukan berarti bebas dari metode, melainkan bebas untuk berpikir secara benar. Peserta didik diajak memahami bahwa setiap pendapat harus disertai argumentasi yang jelas dan dapat diuji. Sikap ini membangun etos intelektual yang jujur dan rendah hati: berani berpikir, tetapi juga siap dikritik dan direvisi.

Mazhab Syafi'i juga memberikan kontribusi penting dalam **pendidikan adab ilmiah**. Imam al-Syafi'i dikenal dengan etika debatnya yang tinggi dan penghormatannya terhadap perbedaan. Ia mengajarkan bahwa kebenaran tidak selalu dimonopoli oleh satu pihak, dan perbedaan pendapat adalah bagian dari pencarian ilmu. Dalam pendidikan, ini berarti melatih peserta didik untuk berbeda

secara beradab, berdialog tanpa saling meniadakan, dan menghargai argumentasi lawan. Inilah kebebasan berpikir yang berakar pada adab, bukan pada ego.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, mazhab Syafi'i menawarkan keseimbangan penting antara **kebebasan dan disiplin**. Pendidikan yang meneladani tradisi ini akan melahirkan peserta didik yang kritis sekaligus metodologis, berani berpikir sekaligus bertanggung jawab. Tanpa disiplin, kebebasan akan kehilangan arah; tanpa kebebasan, disiplin akan berubah menjadi pengekangan.

QS. An-Nisa' [4]: 59

يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولَئِكُمْ أَنْكُمْ رَّدُّدُوهُ فَإِنْ تَنْزَعُمْ فِي شَيْءٍ فَرْدُوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ

“Wahai orang-orang yang beriman, taatilah Allah dan taatilah Rasul serta ulil amri di antara kamu. Jika kamu berselisih pendapat tentang sesuatu, kembalikanlah ia kepada Allah dan Rasul.”

Ayat ini menegaskan **kerangka metodologis penyelesaian perbedaan**: ketataan tidak bersifat buta, dan perselisihan diselesaikan melalui rujukan ilmiah kepada sumber primer. Pendidikan fiqih yang membebaskan memaknai ayat ini sebagai panggilan untuk **disiplin epistemik**—taat pada metode, bukan pada figur semata.

QS. Az-Zumar [39]: 9

قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

“Katakanlah: Apakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui?”



Ayat ini menegaskan martabat ilmu dan pembelajaran sistematis. Dalam pendidikan Islam, keutamaan ilmu bukan hanya pada isinya, tetapi pada **cara memperolehnya secara sahih dan bertanggung jawab**—sebuah prinsip yang sangat dijaga dalam mazhab Syafi'i.

Hadits – Kejujuran Ilmiah dan Tanggung Jawab

نَصَرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مِنَ حَدِيثًا فَفِظَهُ حَتَّى يَلْعُغُ

“Semoga Allah mencerahkan wajah seseorang yang mendengar hadits dari kami, lalu ia menjaganya hingga menyampaikannya.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2656, Diniyah hasan sahih)

Hadits ini menekankan **amanah ilmiah**: ketelitian, kejujuran transmisi, dan tanggung jawab intelektual. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak membenarkan pemotongan dalil atau penyederhanaan manipulatif, tetapi menuntut **integritas akademik**.

Dengan demikian, pendidikan dalam mazhab Syafi'i menunjukkan bahwa ketelitian metodologis bukan musuh pembebasan, melainkan salah satu syaratnya. Membaca mazhab ini secara utuh membantu kita melihat bahwa fiqh dapat diajarkan sebagai **latihan berpikir yang matang**, bukan sekadar hafalan hukum. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke **pendidikan dalam mazhab Hanbali**, untuk melihat bagaimana kesetiaan pada teks dapat berpadu dengan keberanian moral dan kepekaan etis dalam pendidikan Islam.

Pendidikan dalam mazhab Hanbali

Mazhab Hanbali kerap dipersepsikan sebagai mazhab yang paling **ketat dan tekstual**, namun pembacaan yang adil dan mendalam menunjukkan bahwa di balik kesetiaannya pada teks, mazhab ini menyimpan **keberanian moral dan integritas etis** yang sangat relevan bagi pendidikan fiqh yang membebaskan. Kesetiaan pada nash dalam tradisi Hanbali bukan dimaksudkan untuk mematikan nalar, melainkan untuk menjaga agar

kekuasaan, kepentingan politik, dan spekulasi rasional tidak mereduksi pesan moral wahyu. Dalam konteks pendidikan, mazhab Hanbali mengajarkan bahwa pembebasan tidak selalu berarti fleksibilitas metodologis, tetapi juga **keteguhan etis**.

Imam Ahmad bin Hanbal dikenal sebagai figur pendidik yang mene-kankan **kejujuran ilmiah dan keberanian moral**. Ia menolak menjadikan ilmu sebagai alat legitimasi kekuasaan, bahkan ketika harus menghadapi tekanan politik yang berat. Sikap ini memberikan pelajaran pedagogis yang sangat penting: pendidikan fiqh tidak boleh tunduk pada kepentingan kekuasaan atau popularitas, tetapi harus setia pada kebenaran dan nurani. Pendidikan yang membebaskan tidak hanya melatih akal untuk berpikir, tetapi juga melatih karakter untuk berani bersikap adil, meskipun berisiko.

Dalam tradisi Hanbali, **penghormatan terhadap hadis dan praktik Nabi** menjadi pusat pendidikan fiqh. Namun penghormatan ini tidak identik dengan penolakan terhadap akal. Imam Ahmad menggunakan akal dalam menilai keotentikan riwayat, memahami konteks, dan menentukan relevansi praktik. Dengan kata lain, rasionalitas hadir sebagai alat verifikasi dan pemahaman, bukan sebagai penguasa makna. Pendidikan yang meneladani tradisi ini akan melatih peserta didik untuk menghormati teks sekaligus bertanggung jawab dalam memahaminya.

Mazhab Hanbali juga menekankan **kesederhanaan pedagogis**. Pendidikan tidak diarahkan untuk memamerkan kecanggihan argumen-tasi, tetapi untuk menjaga kemurnian niat dan kejelasan pesan. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, sikap ini menjadi kritik penting terhadap kecenderungan menjadikan ilmu sebagai simbol status atau alat dominasi intelektual. Pendidikan fiqh yang membebaskan harus meng-hindari elitisme keilmuan yang menjauhkan ilmu dari masyarakat dan martabat manusia.

Dalam hal metode, mazhab Hanbali menunjukkan kehati-hatian terhadap **spekulasi rasional yang terlepas dari nilai etis**. Sikap ini sering disalahpahami sebagai anti-rasionalitas, padahal yang ditolak adalah rasionalitas yang arogan dan ahistoris. Pendidikan yang membebaskan



perlu belajar dari kehati-hatian ini agar kebebasan berpikir tidak berubah menjadi pemberanahan ego atau relativisme nihilistik. Dengan demikian, mazhab Hanbali mengingatkan bahwa kebebasan intelektual harus selalu diimbangi dengan kerendahan hati epistemologis.

Dalam konteks pendidikan moral, mazhab Hanbali memberikan penerapan kuat pada **keteladanan dan konsistensi perilaku**. Imam Ahmad dikenal tidak hanya melalui fatwanya, tetapi melalui sikap hidupnya yang sederhana dan teguh. Pendidikan yang membebaskan membutuhkan figur pendidik semacam ini—pendidik yang nilai-nilainya hidup dalam tindakan, bukan hanya dalam wacana. Keteladanan semacam ini membangun kepercayaan dan kesadaran, bukan ketakutan.

Namun, seperti mazhab lain, tradisi Hanbali juga berisiko **tereduksi ketika diajarkan secara sempit**. Kesetiaan pada teks dapat berubah menjadi literalisme kaku jika dilepaskan dari tujuan moral dan konteks kemanusiaan. Pendidikan Islam yang membebaskan harus membaca mazhab Hanbali secara proporsional: mengambil integritas etis dan keberanian moralnya, tanpa terjebak pada penutupan dialog dan pembekuan nalar.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, mazhab Hanbali mengajarkan bahwa **keteguhan prinsip adalah bagian dari pembebasan**. Tidak semua pembebasan berarti kelonggaran; sebagian pembebasan justru menuntut keberanian untuk berkata tidak pada ketidakadilan, manipulasi, dan penyalahgunaan agama. Pendidikan yang meneladani semangat Hanbali akan melahirkan manusia yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga kuat secara moral.

QS. Al-A'raf [7]: 3

أَتِّبُّو مَا أُنْزِلَ إِلَيْكُمْ مِّنْ رَّبِّكُمْ وَلَا تَتَّبِّعُو مِنْ دُّونِهِ حَوْلَيَّةً

“Ikutilah apa yang diturunkan kepadamu dari Tuhanmu dan janganlah kamu mengikuti selain Dia sebagai pelindung.”

Ayat ini menegaskan **primasi wahyu** sebagai rujukan utama. Dalam konteks pendidikan, mazhab Hanbali menekankan pentingnya kesetiaan

pada teks agar agama tidak larut dalam spekulasi bebas yang mengaburkan batas. Pendidikan fiqih yang membebaskan memaknai prinsip ini sebagai **penjagaan integritas sumber**, bukan penolakan terhadap akal.

QS. Al-Baqarah [2]: 286

لَا يَكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا

“Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai kesanggupannya.”

Ayat ini memberi batas etis yang penting: keteguhan pada teks tidak boleh berubah menjadi **beban yang melampaui kemampuan manusia**. Pendidikan fiqih yang membebaskan menolak kekerasan pedagogis atas nama keteguhan, karena syariat sendiri berorientasi pada kemampuan dan rahmah.

Hadits – Berpegang Teguh pada Sunnah

عَلَيْكُمْ بِسْتِي وَسُنْتِ أَنْخَلْفَاءِ الرَّشِيدِينَ

“Wajib atas kalian berpegang pada sunnahku dan sunnah para khalifah yang mendapat petunjuk.” (HR. Abu Dawud, no. 4607, Dinilai sahih)

Hadits ini sering dijadikan dasar kehati-hatian Hanbali terhadap inovasi metodologis yang berpotensi menjauh dari Sunnah. Dalam pendidikan, prinsip ini menuntut **kejujuran rujukan** dan kehati-hatian dalam menyimpulkan hukum—sebuah etika penting agar pembebasan tidak berubah menjadi relativisme.

Dengan demikian, pendidikan dalam mazhab Hanbali memperkaya khazanah fiqih pendidikan dengan dimensi **integritas, keberanian, dan kesetiaan etis**. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 7, yaitu **fleksibilitas mazhab dan peluang pembebasan**, untuk merangkum bagaimana keragaman mazhab fiqih dapat menjadi modal pedagogis yang besar dalam membangun pendidikan Islam yang merdeka, dialogis, dan berkeadaban.



Fleksibilitas mazhab dan peluang pembebasan

Keragaman mazhab fiqih merupakan salah satu kekayaan terbesar dalam tradisi Islam, namun sering kali justru dipersempit menjadi sumber konflik dan pembekuan dalam pendidikan. Subbab ini menegaskan bahwa fleksibilitas mazhab bukanlah tanda kelemahan hukum Islam, melainkan **indikator vitalitas intelektual dan pedagogisnya**. Ketika mazhab dipahami sebagai hasil ijtihad manusia yang bertujuan menjaga kemaslahatan, keragaman tersebut berubah dari sekadar perbedaan pendapat menjadi peluang besar bagi pendidikan yang membebaskan.

Setiap mazhab fiqih lahir dari konteks sosial, geografis, dan intelektual yang berbeda. Perbedaan ini menunjukkan bahwa hukum Islam sejak awal **peka terhadap realitas dan perubahan**. Pendidikan fiqih yang membebaskan harus memanfaatkan keragaman ini sebagai ruang belajar, bukan sebagai tembok pemisah. Dengan mempelajari perbedaan mazhab, peserta didik diajak memahami bahwa kebenaran fiqih tidak tunggal secara absolut, melainkan plural dalam batas-batas metodologis yang sah. Kesadaran ini membebaskan nalar dari absolutisme dan menumbuhkan sikap rendah hati intelektual.

Fleksibilitas mazhab juga membuka ruang bagi **pendidikan dialogis dan komparatif**. Alih-alih mengajarkan satu mazhab secara eksklusif, pendidikan dapat memperkenalkan berbagai pendekatan hukum beserta argumentasinya. Metode ini melatih peserta didik untuk menimbang dalil, memahami konteks, dan menghargai perbedaan. Pendidikan semacam ini tidak melemahkan identitas keagamaan, justru memperkuatnya melalui pemahaman yang sadar dan reflektif. Wael B. Hallaq (2009) menegaskan bahwa pluralitas hukum merupakan mekanisme internal Islam untuk menjaga relevansi dan keadilan sepanjang zaman.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, fleksibilitas mazhab juga berarti **membebaskan pendidikan dari politik penyergaman**. Ketika satu mazhab dipaksakan sebagai satu-satunya kebenaran, pendidikan berubah menjadi alat kontrol ideologis. Sebaliknya, pengakuan terhadap pluralitas mazhab membuka ruang bagi kebebasan berpikir dan



tanggung jawab moral. Peserta didik tidak hanya diajarkan “apa yang harus diikuti”, tetapi juga “bagaimana memilih secara etis dan rasional”.

Fleksibilitas mazhab juga memberi peluang besar untuk **kontekstualisasi pendidikan**. Dalam masyarakat yang beragam seperti Indonesia, pendekatan fiqh yang kaku berisiko menimbulkan ketersingan dan konflik. Keragaman mazhab memungkinkan pendidikan menyesuaikan pendekatan hukum dengan kondisi sosial, budaya, dan kebutuhan lokal tanpa kehilangan orientasi nilai. Prinsip ini sejalan dengan semangat *maqashid syariah* yang menempatkan kemaslahatan manusia sebagai tujuan utama hukum.

Namun fleksibilitas mazhab tidak boleh disalahartikan sebagai **relativisme tanpa batas**. Pendidikan yang membebaskan tetap membutuhkan kerangka etis dan metodologis yang jelas. Fleksibilitas harus bergerak dalam koridor nilai keadilan, rahmah, dan penghormatan terhadap martabat manusia. Di sinilah pentingnya mengajarkan metodologi fiqh secara serius, agar peserta didik mampu membedakan antara perbedaan yang sah dan penyimpangan yang merusak tujuan kemanusiaan hukum.

Fleksibilitas mazhab juga memiliki implikasi penting bagi **pembentukan karakter peserta didik**. Dengan memahami perbedaan mazhab, peserta didik belajar bersikap terbuka, toleran, dan dialogis. Mereka dilatih untuk hidup dalam keberagaman tanpa kehilangan prinsip. Sikap ini sangat penting dalam masyarakat plural dan demokratis, di mana kemampuan berdialog dan menghargai perbedaan menjadi syarat utama kehidupan bersama yang beradab.

Dalam praktik pendidikan, memanfaatkan fleksibilitas mazhab menuntut **perubahan pendekatan pedagogis**. Guru tidak lagi berperan sebagai penjaga satu kebenaran, tetapi sebagai fasilitator dialog dan penalaran hukum. Kurikulum perlu dirancang untuk memperkenalkan keragaman pandangan, metode ijtihad, dan tujuan etis hukum Islam. Evaluasi pembelajaran pun harus mengukur kemampuan berpikir dan menilai, bukan sekadar kesetiaan pada satu jawaban.



QS. Al-Ma'idah [5]: 48

لَكُلٌّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَا جَاءَ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَحِدَةً
وَلَكِنَّ لَيْلَوْكُمْ فِي مَا ءَاتَكُمْ فَاسْتَقِوْا أَنْخِرِتِ

“Untuk tiap-tiap kamu Kami berikan aturan dan jalan yang terang. Sekiranya Allah menghendaki, niscaya Dia menjadikan kamu satu umat (saja), tetapi Dia hendak menguji kamu terhadap apa yang telah diberikan-Nya kepadamu; maka berlomba-lombalah dalam kebaikan.”

Ayat ini memberi **legitimasi ilahi** terhadap keragaman jalan dan **metode**, termasuk dalam pemahaman hukum. Keragaman bukan kegalan agama, melainkan **ruang ujian etis** dan peluang berlomba dalam **kebaikan**. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai dasar bahwa perbedaan mazhab adalah **kekayaan pedagogis**, bukan ancaman ortodoksi.

QS. Al-Hajj [22]: 78

وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرْجٍ

“Dia tidak menjadikan bagi kalian kesempitan dalam agama.”

Ayat ini menegaskan bahwa **kesempitan bukan ciri agama**. Ketika fiqh diajarkan secara kaku dan menutup pilihan-pilihan mazhab yang sah, pendidikan berubah menjadi sumber kesulitan. Fiqih pendidikan yang membebaskan memulihkan prinsip kelapangan ini sebagai etos belajar dan mengajar.

Hadits – Ruang Ijtihad dan Perbedaan

إِذَا أَجْتَهَدَ الْحَاكِمُ فَأَصَابَ فَلَهُ أَجْرٌ أَجْرَانِ وَإِنْ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ

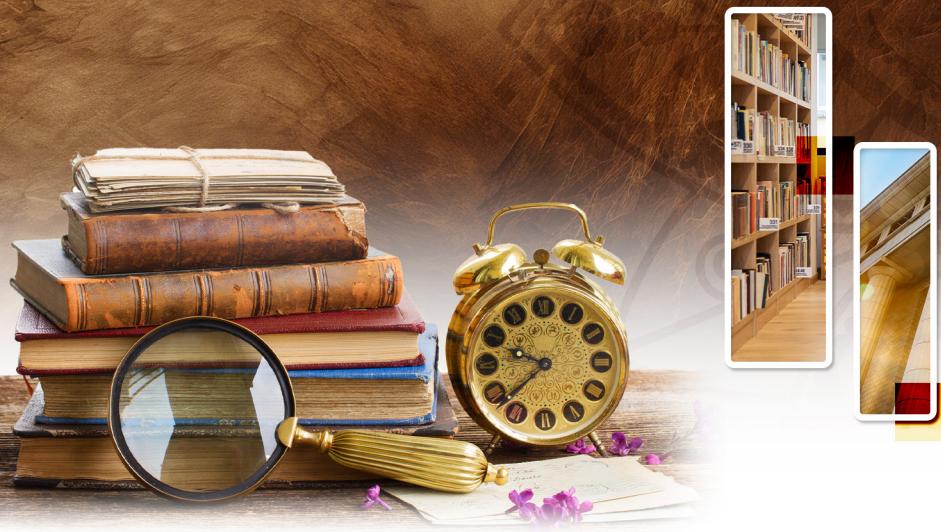
“Jika seorang mujtahid berijtihad lalu benar, ia mendapat dua pahala; jika keliru, ia mendapat satu pahala.” (HR. Al-Bukhari, no. 7352, HR. Muslim, no. 1716)

Hadits ini menegaskan bahwa **perbedaan hasil berpikir adalah keniscayaan yang bernilai**. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak mengkriminalisasi perbedaan pendapat yang lahir dari ijtihad sahih, tetapi menjadikannya **bahan belajar untuk memperdalam kesadaran hukum**.

Dengan demikian, fleksibilitas mazhab fiqh membuka peluang besar bagi terwujudnya pendidikan Islam yang merdeka, dialogis, dan berkeadaban. Keragaman mazhab bukan ancaman bagi kesatuan umat, melainkan **modal pedagogis** untuk membangun kesadaran, kedewasaan intelektual, dan tanggung jawab moral. Pendidikan yang memanfaatkan fleksibilitas ini akan melahirkan manusia merdeka—manusia yang beriman secara sadar, berpikir secara kritis, dan mampu hidup berdampingan dalam perbedaan.







BAB 8

KRITIK TERHADAP FIQIH PENDIDIKAN FORMALISTIK

Bab 8 merupakan titik balik kritis dalam bangunan **Fiqih Pendidikan yang Membebaskan**. Jika bab-bab sebelumnya menegaskan fondasi normatif, epistemologis, dan historis pendidikan pembebasan, maka bab ini secara sengaja mengambil posisi reflektif-kritis terhadap praktik pendidikan fiqih yang berkembang secara dominan hari ini—yakni **fiqih pendidikan yang formalistik**. Bab ini tidak ditujukan untuk menolak fiqih, melainkan untuk mengkritik cara fiqih dipahami, diajarkan, dan dipraktikkan dalam pendidikan hingga kehilangan ruh kemanusiaannya.

Fiqih pendidikan formalistik dicirikan oleh penekanan berlebihan pada aturan **lahiriah, kepatuhan prosedural, dan simbol-simbol kesalehan**, sementara dimensi kesadaran, makna, dan tujuan etis sering terpinggirkan. Dalam model ini, pendidikan agama lebih sibuk mengawasi

perilaku daripada membentuk nurani, lebih fokus pada kesalahan daripada pertumbuhan, dan lebih mengutamakan ketertiban daripada keadilan. Akibatnya, fiqh yang seharusnya menjadi panduan etis justru berubah menjadi instrumen kontrol pedagogis.

Bab ini berangkat dari satu kegelisahan mendasar: **mengapa pendidikan agama yang mengajarkan nilai-nilai luhur justru sering melahirkan ketakutan, kepatuhan semu, dan kemiskinan nalar?** Jawabannya tidak terletak pada fiqh sebagai disiplin ilmu, tetapi pada reduksi fiqh menjadi perangkat legalistik yang dilepaskan dari tujuan kemanusiaan dan konteks sosialnya. Ketika fiqh dipersempit menjadi daftar boleh-tidak boleh tanpa dialog, ia kehilangan daya pembebasannya.

Dalam praktik pendidikan, formalisme fiqh sering tampil dalam bentuk **pendidikan berbasis hukuman**, pengawasan ketat atas simbol moral, dan stigmatisasi atas perbedaan. Peserta didik dinilai dari kesesuaian perilaku lahiriah, bukan dari integritas batin atau proses berpikirnya. Kesalahan diperlakukan sebagai pelanggaran moral, bukan sebagai bagian dari proses belajar. Paulo Freire (1970) menyebut pola ini sebagai pendidikan penindasan, karena ia mematikan kesadaran dan melatih kepatuhan tanpa refleksi.

Bab 8 juga akan menunjukkan bahwa fiqh pendidikan formalistik sering kali **bersekutu dengan kekuasaan**. Aturan agama digunakan untuk menjaga ketertiban, bukan keadilan; untuk menekan kritik, bukan menumbuhkan kesadaran. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika hukum dilepaskan dari etika dan komunitas moralnya, ia mudah direduksi menjadi alat administratif yang dingin dan represif. Dalam konteks pendidikan, ini tampak pada kurikulum yang kaku, metode yang menakutkan, dan evaluasi yang menghukum.

Penting ditegaskan bahwa kritik dalam bab ini **bukan kritik destruktif**, melainkan kritik pembebasan. Kritik diarahkan untuk memulihkan fiqh ke fungsi asalnya sebagai panduan etis yang menjaga martabat manusia. Bab ini akan mengurai bagaimana formalisme fiqh melahirkan kekerasan simbolik, kepatuhan palsu, dan krisis moral, sekaligus membuka

jalan bagi pendekatan fiqih pendidikan yang lebih dialogis, empatik, dan transformatif.

Bab 8 juga menjadi jembatan menuju pembahasan kesadaran dan ideologi pada bab berikutnya. Dengan mengkritik formalisme, pembaca diajak menyadari bahwa pendidikan tidak pernah netral. Cara fiqih diajarkan selalu mencerminkan pandangan tentang manusia: apakah manusia dipandang sebagai subjek merdeka atau objek yang harus dikendalikan. Di sinilah fiqih pendidikan yang membebaskan mengambil posisi tegas—berpihak pada manusia sebagai subjek yang berakal, bermoral, dan berkesadaran.

Bab ini akan diawali dengan pembahasan **fiqih sebagai alat legitimasi kuasa**, dilanjutkan dengan kritik terhadap pendidikan berbasis ketakutan, kekerasan simbolik atas nama agama, kepatuhan semu, dan dampaknya terhadap peserta didik. Melalui analisis ini, Bab 8 menyiapkan landasan kritis untuk merumuskan kembali pendidikan Islam sebagai ruang pembebasan, bukan penjinakan.

Dengan memasuki Bab 8, pembaca diajak tidak hanya memahami, tetapi juga **berani bercermin**—menilai ulang praktik pendidikan yang selama ini dianggap “normal”, dan bertanya dengan jujur: apakah pendidikan kita telah memerdekan manusia, atau justru melatih mereka untuk patuh tanpa sadar. Dari keberanian bertanya inilah proyek pembebasan pendidikan Islam menemukan momentumnya.

Fiqih sebagai alat legitimasi kuasa

Salah satu problem paling serius dalam praktik pendidikan Islam kontemporer adalah ketika fiqih—yang pada hakikatnya merupakan hasil ijtihad manusia untuk menjaga kemaslahatan—berubah fungsi menjadi **alat legitimasi kuasa**. Dalam kondisi ini, fiqih tidak lagi hadir sebagai panduan etis yang memerdekan manusia, melainkan sebagai perangkat normatif untuk meneguhkan hierarki, menundukkan nalar, dan menjaga ketertiban semu. Pendidikan fiqih yang seharusnya membangun kesadaran justru



dipakai untuk melatih kepatuhan tanpa dialog, dan menjustifikasi relasi kuasa yang timpang.

Legitimasi kuasa melalui fiqh terjadi ketika **penafsiran hukum tertentu diperlakukan sebagai kebenaran mutlak**, lalu digunakan untuk mengatur perilaku peserta didik secara sepihak. Pendapat fiqh dipisahkan dari konteks sosial dan tujuan kemanusiaannya, kemudian disajikan sebagai “perintah agama” yang tidak boleh dipertanyakan. Dalam ruang pendidikan, ini tampak pada larangan bertanya, stigmatisasi perbedaan, dan penggunaan dalil untuk membungkam kritik. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa hukum yang terlepas dari etika dan komunitas moralnya sangat mudah direduksi menjadi instrumen kekuasaan administratif.

Dalam relasi pedagogis, fiqh yang dilembagakan sebagai alat kuasa menciptakan **asimetri otoritas** yang tidak sehat. Guru atau institusi diposisikan sebagai wakil kebenaran ilahi, sementara peserta didik ditempatkan sebagai subjek yang harus patuh tanpa hak dialog. Relasi ini tidak hanya mematikan kebebasan berpikir, tetapi juga merusak tujuan pendidikan itu sendiri. Paulo Freire (1970) menyebut pola ini sebagai pendidikan penindasan, di mana pengetahuan digunakan untuk mengontrol, bukan untuk membebaskan.

Lebih jauh, penggunaan fiqh sebagai legitimasi kuasa sering kali **bersekutu dengan kepentingan politik dan sosial tertentu**. Aturan agama dipakai untuk menjaga stabilitas, bukan keadilan; untuk membungkam kritik, bukan membangun kesadaran. Dalam konteks pendidikan, hal ini tampak pada kurikulum yang menekankan kepatuhan simbolik, pengawasan moral yang berlebihan, dan hukuman atas penyimpangan kecil. Fiqih yang semestinya melindungi martabat manusia justru dipakai untuk mengawasi dan mendisiplinkan tubuh serta pikiran.

Masalah ini diperparah oleh **sakralisasi fiqh** dalam pendidikan. Ketika fiqh diperlakukan seolah-olah identik dengan wahyu, ruang kritik tertutup rapat. Peserta didik diajarkan bahwa mempertanyakan penafsiran hukum sama dengan mempertanyakan agama itu sendiri. Padahal para ulama klasik justru menegaskan bahwa fiqh adalah hasil ijtihad yang

terbuka terhadap perbedaan dan koreksi. Ibn Rushd (1997) menegaskan bahwa membedakan antara wahyu dan pemahaman manusia atas wahyu adalah syarat utama bagi kebebasan berpikir dan kejujuran intelektual.

Fiqih sebagai alat legitimasi kuasa juga melahirkan **ketakutan epistemologis**. Peserta didik belajar untuk mencari jawaban yang “aman”, bukan yang benar secara jujur. Mereka dilatih menyesuaikan diri dengan ekspektasi otoritas, bukan mengembangkan penilaian moral dan rasional. Dalam jangka panjang, pendidikan semacam ini melahirkan individu yang patuh secara lahiriah, tetapi rapuh secara etis dan intelektual. Kepatuhan semacam ini mudah dimobilisasi untuk kepentingan apa pun, termasuk kepentingan yang bertentangan dengan nilai keadilan dan kemanusiaan.

Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, penggunaan fiqih sebagai alat kuasa merupakan **penyimpangan serius dari tujuan syariat**. Syariat hadir untuk membebaskan manusia dari kezaliman, bukan untuk menciptakan bentuk penindasan baru yang dibungkus bahasa agama. Pendidikan Islam yang setia pada maqashid syariah harus berani menolak segala bentuk instrumentalitas fiqih yang meniadakan dialog, empati, dan kesadaran.

Mengkritik fiqih sebagai alat legitimasi kuasa bukan berarti menolak otoritas ilmu atau disiplin hukum. Yang ditolak adalah **penyalahgunaan otoritas** yang mematikan nalar dan merendahkan martabat manusia. Otoritas dalam pendidikan seharusnya bersifat pedagogis, bukan represif; membimbing, bukan mengontrol. Guru dan institusi pendidikan perlu mereposisi diri sebagai fasilitator kesadaran, bukan penjaga kepatuhan semu.

QS. Al-Baqarah [2]: 188

وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ يِنْكُمْ بِالْبُطْلِ وَتَدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا
مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْأَئْمَمِ



“Dan janganlah kamu memakan harta sebagian yang lain dengan jalan yang batil dan janganlah kamu menyuap dengan harta itu kepada para penguasa agar kamu dapat memakan sebagian harta orang lain dengan dosa.”

Ayat ini secara eksplisit mengecam kolusi antara pengetahuan hukum dan kekuasaan. Ketika hukum digunakan untuk membenarkan ketidakadilan, maka hukum telah kehilangan ruh etiknya. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi peringatan keras bahwa fiqh dapat disalahgunakan untuk melanggengkan dominasi—baik dominasi politik, sosial, maupun pedagogis.

QS. Al-Maidah [5]: 8

وَلَا يَجِدُونَكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ إِلَّا تَعْدِلُوا أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ

“Janganlah kebencianmu terhadap suatu kaum mendorong kamu untuk berlaku tidak adil. Berlaku adillah, karena adil itu lebih dekat kepada takwa.”

Ayat ini menegaskan bahwa keadilan adalah inti takwa, bukan loyalitas pada kekuasaan atau kelompok. Pendidikan fiqh yang membebaskan menolak fiqh yang dijadikan alat justifikasi kepentingan sepihak, karena keadilan adalah standar moral yang melampaui otoritas manusia.

Hadits – Ulama dan Kekuasaan

إِنَّ أَخْوَفَ مَا أَخَافُ عَلَىٰ أُمَّتِي الْأَئِمَّةُ الْمُضَلِّلُونَ

“Sesungguhnya yang paling aku khawatirkan atas umatku adalah para pemimpin (atau tokoh) yang menyesatkan.” (HR. Abu Dawud, no. 4252, Dinilai sahih)

Hadits ini memperingatkan bahwa bahaya terbesar bukan kebodohan awam, melainkan **otoritas yang menyimpang**. Dalam pendidikan, fiqh yang diajarkan tanpa kesadaran kritis berpotensi melahirkan kepatuhan buta terhadap figur dan struktur kuasa.

Dengan demikian, pembebasan pendidikan Islam menuntut **dekonstruksi relasi kuasa yang tersembunyi di balik pengajaran fiqh**. Fiqih



harus dikembalikan ke fungsi asalnya sebagai panduan etis yang melayani kehidupan, bukan sebagai alat legitimasi kekuasaan. Dari kesadaran inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab berikutnya tentang **pendidikan berbasis ketakutan dan hukuman**, untuk menunjukkan bagaimana formalisme fiqh melahirkan praktik pedagogis yang merusak jiwa dan kesadaran peserta didik.

Pendidikan berbasis ketakutan dan hukuman

Pendidikan berbasis ketakutan dan hukuman merupakan konsekuensi langsung dari fiqh pendidikan yang formalistik dan berorientasi kuasa. Dalam model ini, proses belajar tidak dibangun di atas kepercayaan dan dialog, melainkan pada **ancaman, pengawasan, dan sanksi**. Ketakutan dijadikan instrumen utama untuk mengontrol perilaku peserta didik, sementara hukuman diposisikan sebagai sarana “pendisiplinan moral”. Praktik semacam ini mungkin menghasilkan ketertiban lahiriah, tetapi ia merusak tujuan terdalam pendidikan: pembentukan kesadaran, kemerdekaan berpikir, dan tanggung jawab moral.

Ketakutan dalam pendidikan agama sering kali dibungkus dengan bahasa religius. Peserta didik ditakut-takuti dengan dosa, azab, dan hukuman ilahi tanpa disertai pemahaman makna dan tujuan etis di balik ajaran tersebut. Agama direduksi menjadi **sistem ancaman**, bukan sumber rahmah dan pembebasan. Akibatnya, hubungan peserta didik dengan agama menjadi relasi cemas, bukan relasi sadar. Mereka patuh bukan karena mengerti dan meyakini, tetapi karena takut salah dan takut dihukum. Pendidikan yang demikian melahirkan kesalehan neurotik—tampak taat, tetapi dipenuhi kecemasan batin.

Pendidikan berbasis hukuman juga membentuk **psikologi kepatuhan semu**. Peserta didik belajar bahwa yang penting adalah menghindari sanksi, bukan memahami nilai. Ketika pengawasan mengendur, perilaku moral pun mudah runtuh. Ini menunjukkan bahwa hukuman tidak membentuk karakter, melainkan hanya mengatur perilaku sementara. Al-Ghazali telah



mengingatkan bahwa moralitas yang lahir dari paksaan tidak akan bertahan lama, karena ia tidak berakar pada kesadaran jiwa.

Dalam kerangka pedagogis, ketakutan mematikan **keberanian berpikir dan bertanya**. Peserta didik enggan mengemukakan pendapat atau keraguan karena takut dicap tidak taat, sesat, atau kurang iman. Ruang kelas berubah menjadi ruang sunyi yang penuh kepatuhan pasif. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai budaya bisu (*culture of silence*), di mana manusia kehilangan suara kritisnya dan menerima realitas apa adanya tanpa refleksi. Pendidikan semacam ini jelas bertentangan dengan prinsip pembebasan.

Hukuman dalam pendidikan fiqh formalistik sering kali tidak proporsional dan **bersifat simbolik**, seperti mempermalukan di depan umum, memberi label negatif, atau menyingkirkan peserta didik yang dianggap bermasalah. Kekerasan semacam ini tidak selalu bersifat fisik, tetapi sangat merusak secara psikologis. Ia menanamkan rasa rendah diri, kebencian tersembunyi, dan ketidakpercayaan terhadap otoritas pendidikan. Dalam jangka panjang, peserta didik dapat tumbuh menjadi individu yang patuh secara lahiriah, tetapi sinis dan terasing secara batin.

Pendidikan berbasis ketakutan juga menciptakan **relasi pedagogis yang tidak setara**. Guru diposisikan sebagai penguasa moral, sementara peserta didik sebagai objek yang harus dikontrol. Relasi ini bertentangan dengan teladan Nabi Muhammad yang mendidik melalui empati, dialog, dan keteladanan. Nabi tidak menggunakan ketakutan sebagai alat utama pendidikan, tetapi membangun kesadaran melalui pemahaman dan kasih sayang. Pendidikan yang membebaskan harus kembali pada paradigma ini.

Dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan, hukuman tidak boleh menjadi pusat pedagogi. Disiplin tetap penting, tetapi ia harus diarahkan pada **pembelajaran dan pemulihan**, bukan pembalasan. Kesalahan peserta didik harus dipahami sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai kejahanan moral yang harus dihukum secara represif. Pendekatan restoratif—yang menekankan dialog, refleksi, dan tanggung jawab—lebih sejalan dengan tujuan syariat yang berorientasi pada perbaikan manusia.



Ketakutan juga merusak **hubungan batin peserta didik dengan Tuhan**. Tuhan dipersepsikan sebagai pengawas yang siap menghukum, bukan sebagai sumber kasih dan keadilan. Relasi religius yang dibangun atas dasar ketakutan sulit melahirkan cinta, keikhlasan, dan tanggung jawab moral. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani menggeser paradigma ini: dari agama yang menakutkan menuju agama yang menyadarkan dan memerdekaan.

QS. Al-Baqarah [2]: 38

فَنَّ تَبَعَ هُدَىٰ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزُنُونَ

“Barang siapa mengikuti petunjuk-Ku, maka tidak ada rasa takut pada mereka dan mereka tidak bersedih hati.”

Ayat ini menegaskan bahwa **petunjuk Ilahi berorientasi pada pembasan dari ketakutan**, bukan reproduksi rasa takut. Jika pendidikan agama justru melahirkan kecemasan, ketakutan berlebih, dan rasa bersalah yang patologis, maka ada yang keliru secara teologis dan pedagogis. Pendidikan Islam yang membebaskan harus menghadirkan **ketenangan eksistensial**, bukan trauma spiritual.

QS. Taha [20]: 44

فَقُولَا لَهُمْ قُولًا لِّمَا لَعِلْهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ

“Maka berbicaralah kepadanya dengan kata-kata yang lembut, mudah-mudahan ia sadar atau takut (kepada Allah).”

Ayat ini turun dalam konteks dakwah kepada Fir'aun—simbol tirani paling ekstrem. Ironisnya, bahkan kepada tiran pun Allah memerintahkan **pendekatan lembut**, bukan kekerasan verbal atau intimidasi. Jika kepada Fir'aun saja kelembutan diwajibkan, maka **pendidikan yang keras terhadap peserta didik adalah penyimpangan serius**.



Hadits – Kelembutan dalam Pendidikan

مَا كَانَ الرِّفْقُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ وَلَا نُزَعَ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ

“Tidaklah kelembutan ada pada sesuatu melainkan ia menghiasinya, dan tidaklah dicabut dari sesuatu melainkan ia merusaknya.” (HR. Muslim, no. 2594)

Hadits ini adalah prinsip pedagogis universal. Kekerasan mungkin melahirkan kepatuhan instan, tetapi **merusak kepribadian dan kesadaran moral**. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan *rifq* (kelembutan) sebagai **strategi pembelajaran dan etika relasi**.

Hadits – Nabi Menolak Kekerasan dalam Mengajar

إِنَّمَا بُعْثِمُ مُيسِّرِينَ وَلَمْ تُعْثِمُ مُعْسِرِينَ

“Sesungguhnya kalian diutus untuk memudahkan, bukan untuk mempersulit.”
(HR. Al-Bukhari, no. 69, HR. Muslim, no. 1732)

Hadits ini menegaskan bahwa **pendidikan berbasis intimidasi bertentangan dengan misi kenabian**. Ketika hukuman dijadikan metode utama, pendidikan berubah dari proses pencerahan menjadi **alat penundukan**.

Dengan demikian, pendidikan berbasis ketakutan dan hukuman merupakan bentuk penjinakan manusia yang bertentangan dengan misi profetik Islam. Ia mungkin efektif dalam jangka pendek, tetapi destruktif dalam jangka panjang. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut perubahan radikal dalam cara mendidik: dari kontrol menuju kepercayaan, dari hukuman menuju pembelajaran, dan dari ketakutan menuju kesadaran. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **kekerasan simbolik atas nama agama**, untuk mengungkap bentuk-bentuk penindasan yang lebih halus namun tak kalah merusak dalam praktik pendidikan fiqh formalistik.

Kekerasan simbolik atas nama agama

Kekerasan dalam pendidikan tidak selalu hadir dalam bentuk fisik atau hukuman yang kasatmata. Dalam banyak praktik pendidikan fiqih formalistik, kekerasan justru bekerja secara **halus, laten, dan simbolik**, sehingga sering tidak disadari baik oleh pelaku maupun korban. Kekerasan simbolik terjadi ketika bahasa, simbol, kategori moral, dan otoritas agama digunakan untuk **menundukkan kesadaran**, merendahkan martabat, dan membatasi kemungkinan berpikir, sambil tetap tampak sah, normal, bahkan “saleh”. Inilah bentuk kekerasan yang paling berbahaya, karena ia diterima sebagai kebenaran.

Dalam konteks pendidikan agama, kekerasan simbolik sering muncul melalui **labelisasi moral**. Peserta didik yang bertanya kritis dicap “kurang adab”, “kurang iman”, atau “terpengaruh pemikiran sesat”. Mereka yang berbeda pandangan dianggap menyimpang, sementara kepatuhan tanpa pemahaman dipuji sebagai tanda kesalehan. Bahasa-bahasa ini tidak memukul tubuh, tetapi melukai identitas dan kepercayaan diri. Peserta didik belajar bahwa aman secara religius berarti diam dan mengikuti, bukan memahami dan menilai. Inilah cara halus bagaimana nalar dijinakkan atas nama agama.

Kekerasan simbolik juga bekerja melalui **sakralisasi simbol dan ritual**. Praktik keagamaan dijadikan ukuran tunggal moralitas, sementara dimensi etis dan kesadaran diabaikan. Peserta didik dinilai dari kerapian simbolik—cara berpakaian, cara berbicara, kepatuhan ritual—bukan dari kejujuran, empati, atau tanggung jawab sosial. Ketika simbol menjadi pusat, pendidikan kehilangan substansinya. Al-Ghazali telah mengingatkan bahaya ini: agama yang berhenti pada kulit lahiriah akan melahirkan kemunafikan moral, bukan kebajikan sejati.

Bentuk lain dari kekerasan simbolik adalah **penggunaan dalil secara selektif** untuk membenarkan praktik pedagogis yang menindas. Ayat dan hadis dipetik secara parsial untuk menekankan ketataan dan ancaman, sementara pesan rahmah, keadilan, dan kebebasan diabaikan. Dalam ruang kelas, dalil berubah menjadi senjata retoris yang tidak boleh dibantah. Wael



B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika teks dilepaskan dari tujuan etisnya, ia mudah diperalat untuk membenarkan dominasi dan penindasan.

Kekerasan simbolik juga tampak dalam **normalisasi rasa bersalah dan takut**. Peserta didik dibiasakan merasa bersalah atas pikiran, pertanyaan, atau perasaan yang tidak sesuai dengan standar moral formal. Rasa bersalah ini tidak diarahkan pada refleksi etis yang sehat, melainkan pada kepatuhan psikologis. Dalam jangka panjang, individu kehilangan kemampuan menilai dirinya sendiri secara jujur dan bergantung pada penilaian otoritas. Pendidikan semacam ini melahirkan manusia yang terasing dari nuraninya sendiri.

Yang membuat kekerasan simbolik begitu efektif adalah karena ia sering **diterima sebagai kebaikan**. Guru merasa sedang mendidik moral, institusi merasa sedang menjaga kesucian agama, sementara peserta didik belajar menerima penindasan sebagai kewajaran. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai internalisasi penindasan, ketika korban justru membela sistem yang menindasnya karena menganggapnya sebagai kebenaran. Inilah tragedi pedagogis yang paling dalam: ketika pendidikan gagal membebaskan, tetapi berhasil membuat penindasan terasa suci.

Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, kekerasan simbolik merupakan **pengkhianatan terhadap maqashid syariah**. Syariat hadir untuk menjaga martabat manusia, bukan untuk merusaknya melalui bahasa dan simbol yang menekan. Pendidikan Islam yang setia pada misi profetik harus berani membongkar praktik-praktik simbolik yang merendahkan manusia, meskipun praktik tersebut telah lama dianggap “tradisional” atau “normal”.

Membebaskan pendidikan dari kekerasan simbolik menuntut **perubahan bahasa, sikap, dan relasi pedagogis**. Bahasa pendidikan harus menghidupkan harapan, bukan ketakutan; menumbuhkan kesadaran, bukan rasa bersalah yang patologis. Guru perlu menyadari bahwa setiap kata, penilaian, dan simbol memiliki dampak pedagogis yang mendalam. Pendidikan yang membebaskan tidak menakut-nakuti manusia agar taat, tetapi membantu mereka memahami dan memilih kebaikan secara sadar.

QS. Al-Hujurat [49]: 11

يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخِرُ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يُكَوِّنُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ
... وَلَا تَهِنُوا أَنفُسُكُمْ وَلَا تَتَابُّوا بِالْأَقْبَلِ

“Wahai orang-orang yang beriman, janganlah suatu kaum merendahkan kaum yang lain ... dan janganlah kamu saling mencela dan memanggil dengan gelar-gelar yang buruk.”

Ayat ini secara tegas melarang **pelecehan simbolik**: ejekan, labelisasi, dan penghinaan verbal. Dalam konteks pendidikan agama, ayat ini menjadi kritik keras terhadap praktik memberi cap seperti *bodoh*, *lemah iman*, *ahli bid'ah*, atau *tidak islami* kepada peserta didik. Kekerasan simbolik mungkin tidak melukai tubuh, tetapi **melukai martabat dan kepercayaan diri**—dan dampaknya sering lebih panjang.

QS. Al-Isra' [17]: 70

وَلَقَدْ كَرِمَنَا بَنَى آدَمَ

“Sungguh, Kami telah memuliakan anak cucu Adam.”

Ayat ini menegaskan bahwa **martabat manusia bersifat inheren**, tidak bergantung pada tingkat pengetahuan, ketaatan, atau kepatuhan pedagogis. Setiap bentuk kekerasan simbolik atas nama agama berarti **mengkhianati prinsip pemuliaan manusia** yang ditegaskan Al-Qur'an.

Hadits – Bahaya Meremehkan Sesama

بَخْسِبْ أَمْرِيٌّ مِّنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمُ

“Cukuplah seseorang dianggap berbuat jahat ketika ia merendahkan saudaranya sesama Muslim.” (HR. Muslim, no. 2564)

Hadits ini menempatkan **perendahan simbolik** sebagai bentuk kejahatan moral. Dalam pendidikan, guru yang merendahkan murid—baik



secara langsung maupun tersirat—telah melakukan pelanggaran etis serius, meski berlindung di balik dalih “pendidikan agama”.

Hadits – Lisan sebagai Sumber Keselamatan

الْمُسْلِمُ مِنْ سَلْمَ الْمُسْلِمِونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ

“Seorang Muslim adalah orang yang kaum Muslimin selamat dari lisan dan tangannya.” (HR. Al-Bukhari, no. 10, HR. Muslim, no. 40)

Hadits ini menyatakan **bahaya lisan dengan bahaya tangan**. Kekerasan simbolik melalui kata, label, dan stigma adalah bentuk kekerasan nyata dalam pendidikan.

Dengan demikian, kekerasan simbolik atas nama agama merupakan salah satu wajah paling halus dari fiqh pendidikan formalistik yang menindas. Ia bekerja tanpa teriakan, tanpa hukuman fisik, tetapi dengan dampak jangka panjang yang menghancurkan nalar dan kepribadian. Mengungkap dan mengakhiri kekerasan simbolik adalah langkah penting menuju pendidikan Islam yang benar-benar memerdekaan manusia. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **kepatuhan semu dan moralitas palsu**, untuk menunjukkan konsekuensi lanjutan dari pendidikan yang dibangun di atas ketakutan dan simbol, bukan kesadaran dan nilai.

Kepatuhan semu dan moralitas palsu

Salah satu dampak paling nyata sekaligus paling ironis dari pendidikan fiqh yang formalistik adalah lahirnya **kepatuhan semu dan moralitas palsu**. Pendidikan yang dibangun di atas ketakutan, hukuman, dan kekerasan simbolik memang sering tampak berhasil di permukaan: perilaku rapi, tutur kata terkontrol, simbol keagamaan terjaga. Namun di balik keteraturan itu, kesadaran moral justru rapuh. Kepatuhan tidak lahir dari pemahaman dan keyakinan, melainkan dari strategi bertahan agar aman dari sanksi sosial dan religius.



Kepatuhan semu muncul ketika peserta didik **menyesuaikan diri secara lahiriah** dengan norma yang berlaku tanpa menginternalisasi nilai di baliknya. Mereka belajar apa yang harus ditampilkan di depan otoritas, bukan apa yang harus diyakini dan dihidupi. Moralitas direduksi menjadi performa—apa yang terlihat saleh, bukan apa yang benar secara etis. Dalam situasi ini, pendidikan tidak membentuk karakter, melainkan melatih kepura-puraan. Al-Ghazali telah mengingatkan bahwa amal tanpa niat dan kesadaran adalah kosong, bahkan berpotensi menyesatkan pelandaknya sendiri.

Moralitas palsu juga tumbuh subur ketika pendidikan lebih menekankan **penilaian eksternal daripada refleksi internal**. Peserta didik dinilai berdasarkan kepatuhan terhadap aturan simbolik, bukan berdasarkan kejujuran, empati, dan tanggung jawab. Akibatnya, nilai kehilangan makna intrinsiknya dan berubah menjadi alat untuk mendapatkan pengakuan atau menghindari stigma. Pendidikan semacam ini melahirkan individu yang pandai membaca situasi, tetapi miskin integritas—cerdas secara sosial, namun rapuh secara moral.

Dalam jangka panjang, kepatuhan semu menciptakan **kepribadian terbelah**. Di ruang publik atau institusi pendidikan, individu menampilkan wajah moral yang diharapkan; di ruang privat, nilai-nilai itu mudah ditinggalkan. Ketika tidak ada pengawasan, perilaku moral runtuh karena tidak berakar pada kesadaran. Inilah paradoks pendidikan berbasis kontrol: semakin ketat pengawasan, semakin besar jarak antara simbol dan realitas. Paulo Freire (1970) menyebut kondisi ini sebagai dehumanisasi, karena manusia dipaksa hidup dalam kepalsuan yang sistematis.

Moralitas palsu juga membuat peserta didik **kehilangan kemampuan penilaian etis yang mandiri**. Mereka terbiasa bertanya “apakah ini melanggar aturan?” bukan “apakah ini adil dan bermartabat?”. Orientasi moral bergeser dari nilai ke sanksi. Dalam konteks fiqih, hukum dipahami sebagai jebakan yang harus dihindari, bukan sebagai panduan etis yang membimbing. Pendidikan fiqih yang seharusnya menumbuhkan kepekaan moral justru melahirkan kecerdikan manipulatif.



Lebih berbahaya lagi, kepatuhan semu membuka ruang bagi **kemunafikan struktural**. Individu yang terbiasa berpura-pura patuh mudah terlibat dalam praktik tidak etis ketika memiliki kekuasaan atau kesempatan. Simbol agama tetap dijaga, tetapi nilai keadilan dan kejujuran dikompromikan. Inilah sebabnya mengapa masyarakat yang sangat religius secara simbolik tidak selalu berbanding lurus dengan keadilan sosial. Pendidikan gagal membentuk manusia beradab karena sejak awal mengajarkan kepatuhan tanpa kesadaran.

Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, kepatuhan semu merupakan **kegagalan pedagogis yang serius**. Tujuan pendidikan Islam bukanlah mencetak manusia yang patuh karena takut, tetapi manusia yang taat karena memahami, memiliki, dan bertanggung jawab. Ketaatan yang bernilai adalah ketaatan yang lahir dari kesadaran tauhid—kesadaran bahwa setiap tindakan memiliki makna moral di hadapan Tuhan dan manusia, bukan sekadar konsekuensi administratif.

Membongkar kepatuhan semu menuntut perubahan paradigma pendidikan dari **pengendalian perilaku menuju pembentukan kesadaran**. Pendidikan harus memberi ruang refleksi etis, dialog nilai, dan pengalaman moral yang nyata. Peserta didik perlu diajak memahami alasan di balik aturan, dampaknya bagi kehidupan bersama, dan konsekuensinya bagi martabat manusia. Dengan cara ini, moralitas tidak lagi menjadi topeng, tetapi menjadi komitmen hidup.

QS. Al-Ma'un [107]: 4-7

فَوَيْلٌ لِلْمُحْسِلِينَ ۝ ۝ الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ۝ ۝ الَّذِينَ هُمْ هُمْ يُرَاءُونَ ۝ ۝ وَيَنْعُونَ الْمَاعُونَ

“Maka celakalah orang-orang yang salat, (yaitu) mereka yang lalai terhadap salatnya, mereka yang berbuat ria, dan enggan menolong dengan bantuan kecil.”

Ayat ini adalah kritik Qur'ani paling tajam terhadap **kesalehan simbolik**. Salat—ritual paling sakral—dapat kehilangan nilai ketika dipisahkan dari kesadaran dan tanggung jawab sosial. Dalam pendidikan fiqih, ayat ini memperingatkan bahwa **kepatuhan lahiriah tidak identik dengan kematangan moral**. Moralitas palsu lahir ketika peserta didik dilatih taat secara formal, tetapi tidak diajak memahami makna etis dari ketaatan itu.

QS. Ash-Shaff [61]: 2-3

يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَمْ تَقُولُنَّ مَا لَا تَفْعَلُنَّ ۝ كَبُرُّ مَقْتَأً عِنْدَ اللَّهِ
أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُنَّ

“Wahai orang-orang yang beriman, mengapa kamu mengatakan apa yang tidak kamu kerjakan? Sangat besar kebencian di sisi Allah bahwa kamu mengatakan apa yang tidak kamu kerjakan.”

Ayat ini mengecam **disonansi moral**—ketidaksesuaian antara ucapan dan tindakan. Pendidikan yang menuntut verbalitas religius tanpa pembentukan kesadaran dan keteladanan justru **memproduksi kemunafikan struktural**, bukan kesalehan sejati.

Hadits – Tanda Kemunafikan

أَيُّهُ الْمُنَافِقِ ثَلَاثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا أَوْتَمَ خَانَ

“Tanda orang munafik ada tiga: jika berbicara ia berdusta, jika berjanji ia ingkar, dan jika diberi amanah ia berkhianat.” (HR. Al-Bukhari, no. 33, HR. Muslim, no. 59)

Hadits ini menunjukkan bahwa kemunafikan bukan sekadar masalah teologis, tetapi **masalah etika sosial**. Pendidikan fiqih yang membebaskan bertugas mencegah lahirnya pribadi yang tampak patuh tetapi rapuh secara moral.



Hadits – Amal Bergantung pada Niat

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِنِيَّاتِهِ

“Sesungguhnya amal perbuatan tergantung pada niat.” (HR. Al-Bukhari, no. 1, HR. Muslim, no. 1907)

Hadits ini menempatkan **kesadaran batin** sebagai inti moralitas. Kepatuhan tanpa niat dan pemahaman tidak memiliki nilai etis. Pendidikan yang mengabaikan dimensi niat hanya melatih **performa religius**, bukan integritas moral.

Dengan demikian, kepatuhan semu dan moralitas palsu adalah buah pahit dari pendidikan fiqh yang kehilangan ruh pembebasan. Ia tampak berhasil, tetapi sejatinya gagal membentuk manusia merdeka. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 8, yaitu **dampak fiqh formalistik pada peserta didik**, untuk melihat secara lebih konkret bagaimana praktik pendidikan yang menindas meninggalkan luka psikologis, intelektual, dan spiritual pada generasi yang dididiknya.

Dampak fiqh formalistik pada peserta didik

Fiqh pendidikan yang formalistik tidak hanya memengaruhi cara peserta didik berperilaku, tetapi meninggalkan **jejak mendalam pada struktur kepribadian, cara berpikir, dan relasi spiritual mereka**. Dampak ini sering kali tidak langsung terlihat, karena ia bekerja secara perlahan dan sistemik. Pendidikan mungkin tampak berhasil menciptakan ketertiban, namun di balik itu tumbuh generasi yang mengalami kelelahan moral, ketakutan berpikir, dan ketersinggan dari makna agama itu sendiri.

Secara psikologis, pendidikan berbasis formalisme melahirkan **kecemasan religius**. Peserta didik terbiasa hidup dalam rasa takut salah, takut berdosa, dan takut berbeda. Kesalahan kecil dibesar-besarkan sebagai kegagalan moral, bukan sebagai bagian dari proses belajar. Akibatnya, mereka tumbuh dengan rasa bersalah kronis yang tidak sehat. Relasi mereka dengan agama menjadi relasi cemas, bukan relasi penuh makna



dan kepercayaan. Padahal, agama yang sehat seharusnya menenangkan jiwa dan menumbuhkan harapan, bukan menciptakan ketakutan yang melumpuhkan.

Dari sisi intelektual, fiqh formalistik menghasilkan **nalar yang pasif dan defensif**. Peserta didik dilatih untuk menerima, bukan untuk memahami; menghafal, bukan untuk menalar. Pertanyaan kritis dianggap ancaman, sementara kepatuhan dipuji sebagai kebijakan tertinggi. Dalam jangka panjang, peserta didik kehilangan kepercayaan pada kemampuan berpikirnya sendiri. Mereka terbiasa mencari jawaban “aman” yang sesuai otoritas, bukan jawaban yang jujur secara intelektual. Inilah bentuk kemiskinan nalar yang sangat merugikan masa depan peradaban.

Secara sosial, pendidikan semacam ini menciptakan **individu yang sulit berdialog dan hidup dalam perbedaan**. Karena sejak awal diajarkan bahwa perbedaan adalah penyimpangan, peserta didik tumbuh dengan sikap defensif terhadap pandangan lain. Mereka mudah menghakimi, tetapi sulit memahami. Ketika memasuki masyarakat yang plural, individu-individu ini cenderung membawa logika eksklusif ke ruang publik, sehingga memperbesar potensi konflik sosial atas nama agama.

Dampak spiritual dari fiqh formalistik juga sangat serius. Agama dipersepsikan sebagai **beban normatif**, bukan sebagai jalan pembebasan jiwa. Peserta didik menjalankan ritual tanpa rasa makna, mematuhi aturan tanpa cinta, dan menjauhi dosa tanpa pemahaman. Relasi spiritual yang seharusnya mendalam dan personal berubah menjadi mekanis dan transaksional. Dalam kondisi ini, iman kehilangan daya transformasinya dan berhenti menjadi sumber etika dan empati.

Fiqih formalistik juga menghambat **perkembangan otonomi moral**. Peserta didik tidak dilatih untuk mengambil keputusan etis secara mandiri, melainkan diarahkan untuk selalu bergantung pada otoritas eksternal. Ketika menghadapi situasi baru yang kompleks—yang tidak tercakup dalam aturan baku—mereka kebingungan atau justru mengambil keputusan yang tidak adil karena tidak memiliki kompas etis internal. Pendidikan gagal



membekali mereka dengan kemampuan menilai dan bertanggung jawab secara dewasa.

Lebih jauh, dampak jangka panjang dari pendidikan ini adalah **ketidakseserasan antara simbol religius dan realitas sosial**. Individu tampak religius secara lahiriah, tetapi praktik sosialnya tidak mencerminkan nilai keadilan, kejujuran, dan kepedulian. Kesenjangan ini merusak kepercayaan publik terhadap agama dan institusi pendidikan agama. Ketika agama tidak lagi terlihat sebagai kekuatan moral yang membebaskan, ia berisiko ditinggalkan atau dipertahankan hanya sebagai identitas kosong.

QS. Al-Baqarah [2]: 44

ح
أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْهَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تُنْهَوْنَ الْكِتَبَ أَفَلَا
تَعْقِلُونَ

“Apakah kamu menyuruh orang lain berbuat kebajikan, sementara kamu melupakan dirimu sendiri, padahal kamu membaca Kitab? Tidakkah kamu berakal?”

Ayat ini mengkritik **formalisme moral**: kemampuan mengucapkan hukum dan kebaikan tanpa menghayatinya. Dalam pendidikan fiqih, ayat ini relevan untuk menunjukkan bahwa penguasaan teks tanpa kesadaran etis tidak hanya gagal mendidik, tetapi juga melahirkan kontradiksi moral yang membingungkan peserta didik.

QS. Az-Zumar [39]: 22

ح
أَفَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدِرُهُ لِلْإِسْلَمِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِّنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَسِيَّةِ
فَلَوْبَمْ

“Maka apakah orang yang telah Allah lapangkan dadanya untuk (menerima) Islam, lalu ia berada di atas cahaya dari Tuhananya (sama dengan yang lain)? Maka celakalah mereka yang hatinya keras.”

Ayat ini menegaskan bahwa **indikator keberhasilan pendidikan Islam adalah kelapangan hati dan kejernihan kesadaran**, bukan kekakuan sikap. Fiqih formalistik yang kering dari makna justru berpotensi **menge-raskan hati**, menjauhkan peserta didik dari cahaya nilai-nilai ilahiah.

Hadits – Agama sebagai Rahmah

يَسِّرُوا وَلَا تُعِسِّرُوا، وَبَشِّرُوا وَلَا تُنْفِرُوا

“Mudahkanlah dan jangan mempersulit; berilah kabar gembira dan jangan membuat orang lari.” (HR. Al-Bukhari, no. 3038, HR. Muslim, no. 1734)

Hadits ini memberi tolok ukur jelas: **jika pendidikan agama membuat peserta didik menjauh, takut, atau sinis terhadap agama, maka metode itu keliru**. Fiqih formalistik yang menakut-nakuti telah menyimpang dari prinsip profetik ini.

Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, semua dampak ini menunjukkan bahwa formalisme fiqih bukan sekadar persoalan metode, tetapi **persoalan kemanusiaan**. Pendidikan yang merusak kesadaran, nalar, dan spiritualitas peserta didik tidak bisa dibenarkan atas nama ketertiban atau tradisi. Syariat diturunkan untuk menjaga kehidupan dan martabat manusia, bukan untuk menciptakan generasi yang takut, pasif, dan terasing.

Kesadaran akan dampak destruktif fiqih formalistik ini menjadi landasan penting untuk melangkah ke bab berikutnya. Setelah membongkar problem dan luka yang ditinggalkan oleh pendidikan yang menindas, buku ini akan bergerak ke Bab 9 tentang **kesadaran, ideologi, dan pendidikan**. Di sanalah akan dibahas bagaimana pendidikan dapat membentuk kesadaran kritis, membongkar ideologi penindasan, dan bertransformasi menjadi praksis pembebasan yang sejati—sejalan dengan ruh Islam dan martabat manusia.







BAB 9

KESADARAN, IDEOLOGI, DAN PENDIDIKAN

Bab 9 menandai pergeseran penting dari kritik menuju **rekonstruksi kesadaran**. Setelah Bab 8 membongkar luka-luka yang ditinggalkan oleh fiqih pendidikan formalistik—ketakutan, kepatuhan semu, kekerasan simbolik, dan kemiskinan nalar—bab ini mengajukan pertanyaan kunci: **bagaimana pendidikan Islam membentuk kesadaran manusia, dan kesadaran seperti apa yang ingin dibangun?** Di sinilah pendidikan tidak lagi dipahami sekadar sebagai transmisi pengetahuan atau pengaturan perilaku, melainkan sebagai arena pembentukan cara pandang, makna hidup, dan orientasi etis.

Kesadaran bukanlah sesuatu yang netral. Cara manusia memahami dirinya, Tuhan, dan dunia selalu dipengaruhi oleh **ideologi**—yakni seprangkat asumsi, nilai, dan kepentingan yang sering bekerja di balik layar. Pendidikan, sadar atau tidak, selalu membawa ideologi tertentu. Ia bisa

membentuk kesadaran yang patuh dan pasrah, atau sebaliknya menumbuhkan kesadaran kritis yang reflektif dan bertanggung jawab. Bab ini berpijak pada tesis bahwa fiqih pendidikan yang membebaskan harus secara sadar berpihak pada **pembentukan kesadaran kritis**, bukan reproduksi ideologi penindasan.

Dalam pendidikan agama, ideologi sering menyamar sebagai kebenaran tunggal yang sakral. Nilai, tafsir, dan praktik tertentu dipresentasikan seolah-olah bebas kepentingan, padahal sering kali mencerminkan **relasi kuasa, kepentingan politik, atau konservatisme budaya**. Ketika ideologi ini tidak disadari, pendidikan justru melanggengkan ketidakadilan sambil mengklaim kesalehan. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa tugas pendidikan pembebasan adalah melakukan *conscientization*—membangkitkan kesadaran kritis agar manusia mampu membaca realitas dan bertindak untuk mengubahnya.

Bab ini akan mengurai bagaimana pendidikan membentuk **tiga tingkat kesadaran**: kesadaran magis, kesadaran naif, dan kesadaran kritis. Kesadaran magis melihat realitas sebagai takdir yang tak dapat diubah; kesadaran naif mulai mengenali masalah, tetapi cenderung menyalahkan individu; sementara kesadaran kritis mampu membaca struktur, ideologi, dan relasi kuasa di balik realitas sosial. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus secara sadar mengarahkan peserta didik menuju kesadaran kritis—kesadaran yang selaras dengan tauhid, karena tauhid menolak segala bentuk penghambaan selain kepada Tuhan.

Bab 9 juga menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak cukup hanya mengajarkan norma benar-salah, tetapi harus membantu peserta didik memahami **mengapa suatu norma ada, siapa yang diuntungkan, dan bagaimana dampaknya bagi martabat manusia**. Dengan demikian, fiqih tidak lagi berhenti pada kepatuhan normatif, tetapi menjadi alat refleksi etis dan transformasi sosial. Pendidikan yang membebaskan mengajarkan peserta didik untuk taat secara sadar, bukan tunduk secara ideologis.

Selain itu, bab ini akan membahas bagaimana **kurikulum, bahasa, dan metode pembelajaran** berperan dalam membentuk kesadaran. Apa yang

diajarkan, bagaimana ia diajarkan, dan apa yang dihilangkan dari pengajaran sama-sama menentukan jenis kesadaran yang lahir. Pendidikan yang tampak religius bisa saja menanamkan ideologi penindasan jika ia menutup ruang dialog dan kritik. Sebaliknya, pendidikan yang dialogis dan reflektif dapat menjadi praksis ibadah pembebasan—mendekatkan manusia pada Tuhan melalui pembelaan terhadap martabat manusia.

Bab 9 akan diawali dengan pembahasan **pendidikan dan pembentukan kesadaran**, dilanjutkan dengan analisis kesadaran magis, naif, dan kritis; pembacaan ideologi dalam kurikulum; relasi pendidikan dan hegemoni; serta ditutup dengan rumusan **pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan**. Dengan demikian, bab ini menjadi jantung reflektif buku ini—tempat fiqh, pendidikan, dan kesadaran bertemu dalam satu proyek besar: membangun manusia merdeka melalui hukum, ilmu, logika, dan tanggung jawab etis.

Memasuki Bab 9, pembaca diajak untuk tidak hanya mengkritik sistem pendidikan yang ada, tetapi juga **mengkritik cara kita berpikir dan memahami agama**. Karena pembebasan sejati tidak dimulai dari perubahan aturan semata, melainkan dari perubahan kesadaran. Dari sinilah pendidikan Islam dapat kembali memainkan perannya sebagai jalan pembebasan manusia dan pembangun peradaban yang berkeadilan.

Pendidikan dan pembentukan kesadaran

Pendidikan pada hakikatnya adalah proses **pembentukan kesadaran manusia tentang dirinya, Tuhananya, dan dunia sosial yang melingkupinya**. Ia bukan sekadar aktivitas mentransfer pengetahuan atau melatih keterampilan teknis, melainkan proses panjang yang membentuk cara manusia memahami realitas dan mengambil sikap di dalamnya. Dalam perspektif ini, pendidikan selalu bersifat politis dan etis, karena ia menentukan apakah manusia akan tumbuh sebagai subjek yang merdeka atau sebagai objek yang dikendalikan. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus memulai refleksinya dari kesadaran ini: bahwa mendidik berarti membentuk cara berpikir dan cara memaknai kehidupan.



Kesadaran manusia tidak lahir secara alamiah tanpa pengaruh. Ia dibentuk melalui **bahasa, simbol, kurikulum, relasi kuasa, dan pengalaman belajar**. Apa yang diajarkan, bagaimana ia diajarkan, dan siapa yang menentukan kebenaran dalam ruang pendidikan, semuanya berkontribusi pada jenis kesadaran yang tumbuh. Pendidikan yang menekankan hafalan, kepatuhan, dan ketertiban akan melahirkan kesadaran yang pasif dan adaptif. Sebaliknya, pendidikan yang mendorong dialog, refleksi, dan pertanyaan akan melahirkan kesadaran yang aktif dan kritis. Dengan demikian, pendidikan selalu menjadi medan pertarungan antara pembebasan dan penjinakan.

Dalam konteks pendidikan Islam, pembentukan kesadaran seharusnya berpijak pada **tauhid sebagai prinsip pembebasan**. Tauhid bukan hanya pengakuan teologis tentang keesaan Tuhan, tetapi juga pernyataan eksistensial bahwa manusia tidak boleh tunduk secara mutlak kepada selain Tuhan—baik itu manusia, ideologi, tradisi, maupun sistem. Pendidikan yang benar-benar tauhidik akan membebaskan manusia dari ketakutan terhadap otoritas selain Tuhan dan menumbuhkan keberanian moral untuk berpikir, bersikap, dan bertindak secara bertanggung jawab. Ketika pendidikan agama justru melahirkan ketakutan dan kepatuhan buta, maka tauhid telah direduksi menjadi slogan, bukan kesadaran hidup.

Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pendidikan selalu membentuk kesadaran tertentu: **kesadaran yang membebaskan atau kesadaran yang menindas**. Pendidikan penindasan melatih manusia untuk menerima realitas apa adanya, menyalahkan diri sendiri atas ketidakadilan struktural, dan menggantungkan kebenaran pada otoritas eksternal. Pendidikan pembebasan, sebaliknya, membantu manusia membaca realitas secara kritis, mengenali struktur ketidakadilan, dan bertindak untuk mengubahnya. Dalam perspektif Islam, pendidikan pembebasan ini sejalan dengan misi profetik untuk membebaskan manusia dari segala bentuk kezaliman.

Pembentukan kesadaran juga berkaitan erat dengan **cara fiqh diajarkan**. Ketika fiqh diajarkan sebagai kumpulan aturan final tanpa konteks dan tujuan, kesadaran yang lahir adalah kesadaran legalistik: patuh pada

aturan, tetapi miskin makna. Peserta didik belajar taat pada hukum, tetapi tidak memahami nilai keadilan, rahmah, dan kemaslahatan di baliknya. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut perubahan pendekatan: dari fiqih sebagai alat kontrol menuju fiqih sebagai sarana refleksi etis dan pembentukan kesadaran moral.

Dalam praktik pendidikan, pembentukan kesadaran sering kali terhambat oleh **relasi pedagogis yang hierarkis dan otoriter**. Guru diposisikan sebagai pemilik kebenaran, sementara peserta didik sebagai penerima pasif. Relasi ini mengajarkan ketergantungan epistemologis dan melemahkan kepercayaan diri intelektual peserta didik. Pendidikan yang membebaskan menuntut relasi yang lebih dialogis, di mana guru berperan sebagai pendamping proses berpikir dan pencarian makna, bukan sebagai penguasa pengetahuan.

Kesadaran yang dibentuk melalui pendidikan juga menentukan **orientasi etis peserta didik**. Pendidikan yang hanya menekankan benar-salah secara normatif tanpa refleksi akan melahirkan orientasi moral berbasis sanksi. Sebaliknya, pendidikan yang mengajak peserta didik memahami dampak tindakan terhadap diri dan orang lain akan melahirkan orientasi moral berbasis tanggung jawab. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus menumbuhkan kesadaran bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi etis yang harus dipertanggungjawabkan, bukan sekadar dinilai oleh otoritas.

Lebih jauh, pembentukan kesadaran dalam pendidikan Islam harus memperhatikan **keterkaitan antara iman dan realitas sosial**. Kesadaran religius yang terpisah dari keadilan sosial berisiko melahirkan kesalehan individual yang apatis terhadap penderitaan orang lain. Pendidikan yang membebaskan membantu peserta didik memahami bahwa iman memiliki implikasi sosial, dan bahwa ketaatan kepada Tuhan tidak bisa dipisahkan dari pembelaan terhadap martabat manusia. Di sinilah fiqih pendidikan menemukan relevansinya sebagai jembatan antara nilai spiritual dan praksis sosial.



QS. Al-Hasyr [59]: 18

يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلَا تَنْتَرِنَفْسٌ مَا قَدَّمْتُ لَغَدِ

“Wahai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah dan hendaklah setiap diri memperhatikan apa yang telah diperbuatnya untuk hari esok.”

Ayat ini menegaskan dimensi **refleksi diri dan kesadaran historis**. Pendidikan dalam Islam bukan sekadar transmisi aturan masa lalu, tetapi proses membangun kesadaran manusia atas **tanggung jawab masa depan**. Seruan *wal-tanzur nafs* (hendaklah setiap diri memperhatikan) adalah perintah pedagogis untuk berpikir reflektif—inti dari pendidikan yang membebaskan.

QS. Al-A'raf [7]: 179

لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبَصِّرُونَ بِهَا

“Mereka mempunyai hati tetapi tidak digunakan untuk memahami, dan mempunyai mata tetapi tidak digunakan untuk melihat.”

Ayat ini mengkritik **ketiadaan kesadaran**, bukan ketiadaan organ. Masalah pendidikan bukan karena manusia tidak memiliki akal dan hati, tetapi karena **potensi itu tidak diaktifkan**. Pendidikan fiqh yang membebaskan bertugas mengaktifkan kesadaran—kognitif, moral, dan spiritual—agar manusia benar-benar “melihat” realitas dan dirinya sendiri.

Hadits – Kecerdasan Sejati

الْكَيْسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ الْمَوْتِ

“Orang cerdas adalah yang mampu mengoreksi dirinya dan beramal untuk kehidupan setelah mati.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2459, Diniyah Hasan)

Hadits ini menegaskan bahwa kecerdasan dalam Islam adalah **kesadaran reflektif**, bukan sekadar kecakapan teknis. Pendidikan yang membebaskan mengukur keberhasilan bukan dari seberapa patuh peserta didik,



tetapi dari kemampuannya memahami diri, mengoreksi sikap, dan bertindak bertanggung jawab.

Dengan demikian, pendidikan dan pembentukan kesadaran merupakan fondasi utama bagi proyek pembebasan manusia. Pendidikan yang gagal membentuk kesadaran kritis akan mudah direduksi menjadi alat reproduksi ideologi dan ketidakadilan. Sebaliknya, pendidikan yang sadar akan perannya dalam membentuk kesadaran dapat menjadi kekuatan transformatif yang luar biasa. Dari pemahaman inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab berikutnya, **kesadaran magis, naif, dan kritis**, untuk melihat secara lebih rinci jenis-jenis kesadaran yang dibentuk melalui pendidikan dan implikasinya bagi fiqh pendidikan yang membebaskan.

Kesadaran magis, naif, dan kritis

Dalam kerangka pendidikan pembebasan, kesadaran manusia tidak bersifat tunggal atau statis, melainkan berkembang melalui tahapan-tahapan tertentu. Paulo Freire (1970) membedakan **tiga bentuk kesadaran utama**—magis, naif, dan kritis—yang sangat relevan untuk membaca praktik pendidikan Islam, khususnya dalam pengajaran fiqh. Memahami ketiga bentuk kesadaran ini membantu kita menilai apakah pendidikan sedang membebaskan manusia atau justru mengukuhkan penjinakan dalam balutan religiusitas.

Kesadaran magis adalah bentuk kesadaran paling awal dan paling rapuh. Dalam kesadaran ini, manusia memandang realitas sebagai sesuatu yang bersifat takdir absolut, tidak dapat dipahami apalagi diubah. Segala peristiwa—kemiskinan, ketidakadilan, kegagalan pendidikan—dipersepsi-kan sebagai kehendak Tuhan semata, tanpa ruang bagi analisis sebab-akibat atau tanggung jawab manusia. Dalam pendidikan agama, kesadaran magis sering diperkuat melalui narasi keagamaan yang menekankan kepasrahan tanpa pemahaman. Fiqih diajarkan sebagai “ketentuan Tuhan” yang selesai, bukan sebagai hasil ijtihad manusia. Akibatnya, peserta didik kehilangan daya kritis dan menerima realitas sosial apa adanya sebagai nasib yang tidak boleh dipertanyakan.



Kesadaran magis sangat mudah dimanfaatkan oleh **struktur kuasa**. Ketika ketidakadilan dianggap sebagai takdir, maka kritik terhadap sistem pendidikan, ekonomi, atau politik dapat diredam atas nama kesabaran dan kepatuhan religius. Pendidikan yang berhenti pada kesadaran magis melahirkan individu yang saleh secara simbolik, tetapi pasif secara sosial. Dalam perspektif tauhid, kondisi ini justru problematik, karena tauhid menolak penghambaan kepada apa pun selain Tuhan, termasuk penghambaan kepada struktur ketidakadilan yang dibungkus narasi religius.

Berikutnya adalah **kesadaran naif**, yakni tahap di mana manusia mulai menyadari adanya masalah, tetapi belum mampu membaca akar strukturalnya. Dalam kesadaran ini, ketidakadilan diakui, namun penyebabnya sering dipersonalisasi. Kegagalan pendidikan disalahkan pada kemalasan peserta didik, lemahnya moral individu, atau kurangnya ketaatan, tanpa melihat sistem kurikulum, relasi kuasa, dan ideologi yang bekerja di baliknya. Dalam pendidikan fiqih, kesadaran naif tampak ketika masalah sosial selalu dijelaskan sebagai akibat dosa individu, bukan sebagai hasil struktur sosial yang tidak adil.

Kesadaran naif sering melahirkan **moralitas menghakimi**. Peserta didik diajarkan untuk menjadi “baik” secara individual, tetapi tidak diajak memahami bagaimana kebaikan personal berkaitan dengan keadilan sosial. Fiqih dipersempit menjadi daftar kewajiban personal, sementara dimensi sosial dan strukturalnya diabaikan. Pendidikan semacam ini tampak lebih maju dibanding kesadaran magis, tetapi masih belum membebaskan, karena ia gagal membekali peserta didik dengan alat analisis kritis terhadap realitas.

Tahap tertinggi adalah **kesadaran kritis**. Pada tahap ini, manusia mampu membaca realitas secara reflektif, mengenali relasi kuasa, ideologi, dan struktur sosial yang membentuk pengalaman hidupnya. Kesadaran kritis tidak menolak iman, tetapi justru memperdalamnya. Dalam perspektif Islam, kesadaran kritis sejalan dengan tauhid, karena ia membebaskan manusia dari ketundukan kepada struktur zalim dan mengarahkan ketaatan hanya kepada Tuhan. Pendidikan yang menumbuhkan kesadaran

kritis membantu peserta didik memahami bahwa hukum, tradisi, dan institusi adalah produk sejarah yang dapat dikritik dan diperbaiki demi keadilan.

Dalam pendidikan fiqih, kesadaran kritis berarti **mampu membedakan antara wahyu dan tafsir**, antara nilai universal dan formulasi historis. Peserta didik diajak memahami maqashid syariah, konteks sosial hukum, dan dampak etis dari penerapan fiqih. Mereka tidak hanya bertanya “apa hukumnya?”, tetapi juga “mengapa demikian?”, “siapa yang diuntungkan?”, dan “apakah ini adil dan memanusiakan?”. Pertanyaan-pertanyaan ini adalah tanda hidupnya kesadaran kritis, bukan tanda pembangkangan iman.

Pendidikan yang membebaskan tidak bermaksud memaksakan kesadaran kritis secara instan, karena kesadaran adalah proses yang tumbuh melalui **dialog, pengalaman, dan refleksi berkelanjutan**. Namun pendidikan harus secara sadar menciptakan kondisi yang memungkinkan transisi dari kesadaran magis dan naif menuju kesadaran kritis. Ini menuntut perubahan metode, bahasa, dan relasi pedagogis—dari ceramah satu arah menuju dialog; dari hukuman menuju refleksi; dari kepatuhan menuju tanggung jawab.

Dalam konteks fiqih pendidikan yang membebaskan, ketiga bentuk kesadaran ini menjadi **alat diagnostik** untuk menilai praktik pendidikan. Ketika pendidikan melanggengkan pasrah tanpa pemahaman, ia berhenti pada kesadaran magis. Ketika pendidikan menghakimi individu tanpa mengkritik sistem, ia terjebak pada kesadaran naif. Hanya ketika pendidikan berani membuka ruang analisis struktural, dialog nilai, dan tanggung jawab etis, ia bergerak menuju kesadaran kritis.

QS. Al-An'am [6]: 116

وَإِنْ تُطِعْ أَكْثَرَ مَنْ فِي الْأَرْضِ يُضْلُوكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنْ يَتَّبِعُونَ
إِلَّا أَفْلَنَ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ



“Jika engkau menuruti kebanyakan orang di bumi ini, niscaya mereka akan menyesatkanmu dari jalan Allah. Mereka tidak lain hanyalah mengikuti dugaan dan kebohongan.”

Ayat ini mengkritik **kesadaran yang tidak reflektif**, yang mengikuti arus mayoritas tanpa pertimbangan rasional dan etis. Dalam pendidikan, ayat ini menjadi peringatan bahwa kebenaran tidak ditentukan oleh banyaknya pengikut, melainkan oleh **kesadaran kritis terhadap nilai dan tujuan**.

QS. Yunus [10]: 100

وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ

“Allah menimpa kekotoran kepada orang-orang yang tidak menggunakan akalnya.”

Ayat ini menegaskan bahwa **ketidakmauan menggunakan akal adalah masalah moral**, bukan sekadar keterbatasan intelektual. Pendidikan Islam yang membebaskan menolak pembekuan akal, karena akal adalah instrumen utama pembentukan kesadaran.

Hadits – Manusia dan Kesadaran Pilihan

لَا يَكُونُ أَحَدٌ كُمْ إِمَّةٌ

“Janganlah salah seorang dari kalian menjadi orang yang ikut-ikutan.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2007, Dinilai hasan)

Hadits ini secara langsung menolak **kesadaran imitasi**. Nabi menghendaki umat yang sadar memilih sikapnya, bukan sekadar meniru lingkungan. Pendidikan fiqih yang membebaskan menjadikan hadits ini sebagai landasan menumbuhkan **kemandirian berpikir dan bertindak**.

Dengan demikian, kesadaran kritis bukanlah ancaman bagi agama, melainkan bentuk kedewasaan iman. Ia memungkinkan manusia beriman secara sadar, taat secara bertanggung jawab, dan beragama secara

memanusiakan. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **ideologi dalam kurikulum pendidikan**, untuk mengkaji bagaimana struktur kurikulum dan materi ajar dapat memperkuat atau justru menghambat tumbuhnya kesadaran kritis dalam pendidikan Islam.

Ideologi dalam kurikulum pendidikan

Kurikulum tidak pernah netral. Ia selalu memuat **ideologi tertentu**—yakni cara pandang tentang manusia, pengetahuan, kekuasaan, dan tujuan hidup—yang sering kali bekerja secara diam-diam di balik pilihan materi, metode, dan evaluasi pembelajaran. Dalam konteks pendidikan Islam, ideologi dalam kurikulum menentukan apakah fiqh dan ilmu agama diajarkan sebagai sarana pembebasan atau justru sebagai alat reproduksi kepatuhan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut kesadaran penuh bahwa apa yang dimasukkan dan dikeluarkan dari kurikulum sama pentingnya dengan apa yang diajarkan secara eksplisit.

Ideologi kurikulum tampak pertama-tama dalam **pemilihan pengetahuan yang dianggap sah**. Ketika kurikulum hanya menampilkan satu mazhab, satu tafsir, atau satu cara berpikir sebagai kebenaran tunggal, maka ia sedang menanamkan ideologi eksklusivisme. Peserta didik diajarkan untuk menerima, bukan menilai; mengikuti, bukan memahami. Dalam pendidikan fiqh, hal ini terlihat ketika perbedaan pendapat disembunyikan atau disajikan sebagai ancaman, bukan sebagai kekayaan intelektual. Kurikulum semacam ini secara sistemik menghambat tumbuhnya kesadaran kritis.

Ideologi juga bekerja melalui **bahasa kurikulum**. Istilah-istilah seperti “wajib patuh”, “tidak boleh membantah”, atau “harus sesuai aturan” sering muncul tanpa disertai penjelasan tujuan etis dan rasionalnya. Bahasa semacam ini membentuk imajinasi moral peserta didik: agama dipersepsikan sebagai sistem perintah, bukan sebagai jalan makna. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa bahasa pendidikan dapat menjadi alat pembebasan atau alat penindasan, tergantung apakah ia membuka dialog atau menutupnya.



Dalam kurikulum fiqih yang membebaskan, bahasa harus mengundang refleksi, bukan sekadar kepatuhan.

Kurikulum juga mengandung ideologi melalui **struktur penyajiannya**. Materi yang disusun secara linear, final, dan tertutup memberi kesan bahwa pengetahuan telah selesai dan tidak perlu dipertanyakan. Peserta didik diposisikan sebagai penerima warisan yang harus dijaga, bukan sebagai subjek yang bertanggung jawab mengembangkan tradisi. Padahal, tradisi fiqih klasik justru tumbuh melalui perdebatan, perbedaan, dan ijтиhad. Ketika kurikulum menghapus jejak pergulatan intelektual ini, ia sedang menyederhanakan sejarah demi kenyamanan ideologis.

Lebih jauh, ideologi kurikulum tampak dalam **apa yang dihilangkan atau didiamkan**. Ketika isu keadilan sosial, kesetaraan gender, kemiskinan struktural, atau relasi kuasa jarang dibahas dalam pendidikan fiqih, kurikulum sedang menyampaikan pesan implisit bahwa agama tidak perlu terlibat dalam persoalan tersebut. Keheningan ini bukan netral, melainkan ideologis. Ia melanggengkan status quo dengan cara yang halus. Fiqih pendidikan yang membebaskan justru menuntut agar kurikulum berani mengaitkan hukum Islam dengan realitas ketidakadilan yang nyata.

Ideologi dalam kurikulum juga diperkuat oleh **sistem evaluasi**. Ketika evaluasi hanya mengukur hafalan dan kesesuaian jawaban, peserta didik belajar bahwa berpikir kritis tidak dihargai. Mereka ter dorong mencari jawaban yang “benar menurut buku”, bukan jawaban yang argumentatif dan reflektif. Evaluasi semacam ini meneguhkan ideologi kepatuhan dan menghambat otonomi intelektual. Pendidikan yang membebaskan memerlukan evaluasi yang menilai proses berpikir, kemampuan analisis, dan kepekaan etis.

Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, kurikulum harus dipahami sebagai **ruang politik-etic** yang perlu dibaca dan ditata ulang secara sadar. Kurikulum tidak cukup hanya “sesuai standar”, tetapi harus berpihak pada pembentukan manusia merdeka. Ini menuntut keberanian untuk meninjau ulang materi, bahasa, dan metode agar selaras

dengan nilai tauhid, keadilan, dan rahmah. Kurikulum yang membebaskan tidak menutup perbedaan, tetapi mengelolanya sebagai sumber belajar.

Membangun kurikulum yang membebaskan berarti **menghadirkan fiqih sebagai proses berpikir**, bukan sekadar produk hukum. Peserta didik diajak memahami bagaimana hukum lahir, siapa yang merumuskannya, dalam konteks apa, dan dengan tujuan apa. Dengan cara ini, kurikulum menjadi sarana *consciousization*—pembangkitan kesadaran—bukan sekadar transmisi norma. Peserta didik belajar bahwa mereka adalah bagian dari tradisi hidup yang menuntut tanggung jawab intelektual dan moral.

QS. Al-Baqarah [2]: 170

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ أَتَيْعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَسْعُ مَا أَفْيَنَا عَلَيْهِ أَبَآءَنَا
أَوْلَوْ كَانَ أَبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلَا يَهْتَدُونَ

“Apabila dikatakan kepada mereka: ikutilah apa yang diturunkan Allah, mereka menjawab: tidak, kami mengikuti apa yang kami dapat dari nenek moyang kami. Apakah (mereka akan mengikuti itu) walaupun nenek moyang mereka tidak memahami apa-apa dan tidak mendapat petunjuk?”

Ayat ini adalah kritik langsung terhadap **ideologi tradisionalisme buta**. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menegaskan bahwa kurikulum yang hanya mereproduksi warisan tanpa refleksi kritis sesungguhnya sedang **melanggengkan ideologi**, bukan menyampaikan kebenaran. Pendidikan fiqih yang membebaskan menolak pewarisan pengetahuan yang membungkam akal dan kesadaran sejarah.

QS. An-Nahl [16]: 125

أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ



“Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan hikmah, pelajaran yang baik, dan debatlah mereka dengan cara yang paling baik.”

Ayat ini menegaskan bahwa **pendidikan bersifat dialogis**, bukan doktriner. Kurikulum yang membebaskan adalah kurikulum yang mengajak berpikir, berdialog, dan memahami alasan di balik nilai—bukan memaksakan kesimpulan ideologis.

Hadits – Penyalahgunaan Ilmu

مَنْ طَلَبَ الْعِلْمَ لِيُجَارِيَ بِهِ الْعُلَمَاءَ أَوْ يُمَارِيَ بِهِ السُّفَهَاءَ أَوْ يَصْرِفَ وُجُوهَ النَّاسِ إِلَيْهِ أَدْخِلَهُ اللَّهُ أَنَارَ

“Barang siapa menuntut ilmu untuk menyaingi para ulama, mendebat orang bodoh, atau agar manusia berpaling kepadanya, maka Allah akan memasukkannya ke neraka.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2654, Dinilai hasan)

Hadits ini memperingatkan bahwa ilmu—termasuk kurikulum—dapat menjadi **alat dominasi dan pencitraan**, bukan pembebasan. Ketika pendidikan dijadikan instrumen ideologi kekuasaan atau ego kelompok, ia kehilangan nilai profetiknya.

Dengan demikian, ideologi dalam kurikulum pendidikan memiliki pengaruh besar terhadap jenis kesadaran yang dibentuk. Kurikulum yang tidak disadari ideologinya berisiko melanggengkan penindasan dalam nama agama. Sebaliknya, kurikulum yang dibangun secara reflektif dan kritis dapat menjadi alat pembebasan yang kuat. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **pendidikan dan hegemoni**, untuk melihat bagaimana ideologi bekerja lebih luas melalui institusi pendidikan dan bagaimana pendidikan Islam dapat membongkar dominasi yang tersembunyi di balik normalitas pedagogis.

Pendidikan dan hegemoni

Pendidikan tidak hanya membentuk individu, tetapi juga berperan besar dalam **memelihara atau menantang hegemoni**—yakni dominasi nilai,



cara berpikir, dan kepentingan tertentu yang diterima sebagai “normal” dan “wajar” oleh masyarakat. Hegemoni bekerja bukan terutama melalui paksaan fisik, melainkan melalui persetujuan kesadaran. Dalam konteks pendidikan Islam, fiqh dan ajaran agama dapat menjadi sarana pembebasan, tetapi juga dapat menjadi instrumen hegemoni ketika ia mengajarkan kepatuhan tanpa kesadaran dan menutup ruang kritik.

Hegemoni dalam pendidikan tampak ketika **pandangan tertentu tentang agama dan moral dipresentasikan sebagai satu-satunya kebenaran yang sah**, sementara pandangan lain dipinggirkan atau disenyapkan. Peserta didik diajarkan menerima struktur sosial dan relasi kuasa yang ada sebagai sesuatu yang alami dan sesuai kehendak Tuhan. Ketika ketimpangan sosial, ketidakadilan gender, atau otoritarianisme pedagogis diterima sebagai “sudah seharusnya”, pendidikan sedang menjalankan fungsi hegemonik. Dalam situasi ini, agama kehilangan daya kritisnya dan berubah menjadi alat stabilisasi sosial.

Antonio Gramsci menegaskan bahwa hegemoni bekerja melalui **institusi budaya**, termasuk sekolah dan lembaga pendidikan. Nilai-nilai dominan disebarluaskan secara sistematis hingga diterima sebagai akal sehat. Dalam pendidikan fiqh, hegemoni tampak ketika tafsir tertentu diwariskan tanpa membuka ruang dialog, sehingga peserta didik tidak menyadari bahwa yang mereka terima adalah hasil pilihan historis dan ideologis. Pendidikan semacam ini tidak hanya membatasi nalar, tetapi juga membentuk kesadaran yang tunduk pada dominasi simbolik.

Hegemoni juga diperkuat melalui **ritual pedagogis**—cara mengajar, cara menilai, dan cara berinteraksi di kelas. Ketika guru selalu berbicara dan murid selalu mendengar; ketika pertanyaan kritis dianggap tidak sopan; ketika ketiaatan simbolik lebih dihargai daripada kejujuran intelektual, pendidikan sedang melatih kepatuhan sebagai kebiasaan. Kebiasaan inilah yang kemudian direproduksi dalam kehidupan sosial yang lebih luas. Pendidikan menjadi mesin reproduksi budaya tunduk, bukan ruang latihan kebebasan.



Dalam konteks fiqih pendidikan, hegemoni sering bersembunyi di balik **bahasa kesalehan**. Aturan dipresentasikan sebagai perintah Tuhan, sementara kritik dipersepsikan sebagai pembangkangan iman. Dengan cara ini, struktur kuasa memperoleh legitimasi moral yang sangat kuat. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika hukum dilepaskan dari komunitas moral dan etika, ia mudah menjadi alat dominasi yang efektif. Pendidikan yang tidak menyadari dimensi hegemonik ini berisiko melanggengkan ketidakadilan sambil mengklaim kesucian.

Fiqih pendidikan yang membebaskan harus berani **membongkar mekanisme hegemoni** ini. Pendidikan tidak boleh puas hanya dengan mengajarkan aturan, tetapi harus mengajak peserta didik membaca realitas sosial secara kritis: siapa yang diuntungkan oleh suatu praktik, siapa yang dirugikan, dan bagaimana nilai-nilai agama digunakan untuk membenarkan atau menantang kondisi tersebut. Dalam perspektif Islam, kritik terhadap hegemoni bukan tindakan subversif, melainkan bagian dari amar ma'ruf nahi munkar dalam makna yang paling substantif.

Pendidikan yang melawan hegemoni menuntut **perubahan peran pendidik**. Guru tidak lagi berfungsi sebagai agen reproduksi ideologi dominan, tetapi sebagai fasilitator kesadaran kritis. Ia membantu peserta didik mengenali asumsi-asumsi yang selama ini diterima begitu saja, dan mengajarkan keberanian moral untuk berpikir dan bertanya. Relasi pedagogis yang dialogis menjadi kunci untuk membongkar hegemoni yang bekerja melalui kebiasaan dan simbol.

Penting ditegaskan bahwa melawan hegemoni tidak berarti menolak tradisi atau otoritas secara membabi buta. Yang ditolak adalah **penerimaan tanpa kesadaran**. Tradisi dan otoritas perlu dibaca secara kritis dan etis agar tetap setia pada tujuan kemanusiaan dan keadilan. Pendidikan Islam yang membebaskan justru menguatkan tradisi dengan cara menghidupkannya dalam kesadaran, bukan membekukannya dalam kepatuhan.

QS. Al-A'raf [7]: 157

وَيَضْعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالُ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ

“...dan Dia (Muhammad) membebaskan mereka dari beban-beban dan belenggu-belenggu yang ada pada mereka.”

Ayat ini menegaskan misi profetik sebagai **pembebasan dari belenggu**, termasuk belenggu non-fisik: cara berpikir yang dikendalikan, norma yang diterima tanpa refleksi, dan kepatuhan yang diwariskan sebagai “kebenaran”. Pendidikan yang tidak menyadari hegemoni berpotensi memperkuat belenggu-belenggu ini, alih-alih melepaskannya.

QS. Al-Baqarah [2]: 42

وَلَا تُلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَطْلَى وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ

“Janganlah kamu mencampuradukkan kebenaran dengan kebatilan dan menyembunyikan kebenaran, padahal kamu mengetahuinya.”

Ayat ini mengkritik praktik **penyembunyian kebenaran secara sistemik**. Dalam pendidikan, hegemoni bekerja bukan dengan kebohongan terang-terangan, tetapi dengan **seleksi pengetahuan**: apa yang diajarkan, apa yang disenyapkan, dan bagaimana suatu pandangan diposisikan sebagai “normal”.

Hadits – Jihad dengan Kebenaran

أَفْضَلُ الْجِهَادِ كَلِمَةُ حَقٌّ عِنْدَ سُلْطَانٍ جَائِرٍ

“Jihad yang paling utama adalah menyampaikan kebenaran di hadapan penguasa yang zalim.” (HR. Abu Dawud, no. 4344, Dinilai hasan sahih)

Hadits ini menempatkan **kesadaran kritis dan keberanian moral** sebagai puncak amal. Pendidikan fiqh yang membebaskan mempersiapkan peserta didik untuk berani menyuarakan kebenaran—bukan hanya tunduk pada otoritas yang mapan.



Dengan demikian, pendidikan dan hegemoni memiliki relasi yang kompleks dan menentukan. Pendidikan bisa menjadi alat paling efektif untuk melanggengkan dominasi, tetapi juga bisa menjadi kekuatan paling strategis untuk pembebasan. Fiqih pendidikan yang membebaskan memiliki jalan kedua: menjadikan pendidikan sebagai ruang kesadaran, dialog, dan transformasi sosial. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 9, yaitu **pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan**, untuk merumuskan bagaimana kesadaran kritis dapat diterjemahkan menjadi tindakan pedagogis yang nyata dan berkelanjutan.

Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan

Pendidikan Islam mencapai maknanya yang paling otentik ketika ia tidak berhenti pada wacana normatif atau kritik teoretis, tetapi menjelma menjadi **praksis pembebasan**—yakni tindakan sadar yang menghubungkan refleksi dan aksi dalam upaya memanusiakan manusia. Praksis di sini bukan sekadar aktivitas praktis, melainkan tindakan pedagogis yang lahir dari kesadaran kritis dan diarahkan pada transformasi diri, relasi sosial, dan struktur yang tidak adil. Dalam perspektif ini, fiqih pendidikan yang membebaskan bukan hanya kerangka berpikir, tetapi **cara hidup dan cara mendidik**.

Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa pembebasan hanya mungkin terjadi melalui praksis: refleksi kritis atas realitas yang diikuti oleh tindakan untuk mengubahnya. Prinsip ini sejalan dengan ajaran Islam yang menolak pemisahan antara iman dan amal. Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan memadukan **kesadaran tauhid, nalar kritis, dan tindakan etis**. Tauhid membebaskan manusia dari penghambaan selain kepada Tuhan; nalar kritis membebaskan dari kebodohan dan manipulasi; tindakan etis membebaskan dari ketidakadilan yang nyata.

Dalam konteks fiqih, praksis pembebasan berarti mengajarkan hukum Islam sebagai **panduan etis yang hidup**, bukan sebagai seperangkat aturan beku. Peserta didik diajak memahami bagaimana hukum bekerja dalam realitas sosial, bagaimana ia dapat melindungi yang lemah, dan bagaimana



ia harus dikritik ketika disalahgunakan. Pendidikan fiqh tidak lagi bertanya semata “apa hukumnya?”, tetapi juga “apa dampaknya?”, “siapa yang dilindungi?”, dan “bagaimana hukum ini memuliakan martabat manusia?”. Pertanyaan-pertanyaan ini menghubungkan refleksi hukum dengan tanggung jawab sosial.

Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan juga menuntut **perubahan metode pedagogis**. Metode ceramah satu arah yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif harus digantikan dengan metode dialogis, problem-posing, dan reflektif. Peserta didik diajak membaca realitas mereka sendiri—keluarga, sekolah, masyarakat—sebagai teks yang perlu ditafsirkan secara etis. Dalam proses ini, guru berperan sebagai pendamping yang membantu mengasah nalar dan nurani, bukan sebagai penjaga jawaban tunggal.

Praksis pembebasan juga tampak dalam **pengalaman belajar yang kontekstual**. Pendidikan tidak boleh terpisah dari realitas ketidakadilan yang dialami peserta didik dan masyarakatnya. Isu kemiskinan, ketimpangan, kekerasan, dan diskriminasi perlu dihadirkan dalam ruang belajar sebagai bahan refleksi fiqh dan etika. Dengan cara ini, pendidikan Islam membantu peserta didik memahami bahwa iman memiliki konsekuensi sosial, dan bahwa ibadah tidak bisa dipisahkan dari tanggung jawab kemanusiaan.

Lebih jauh, pendidikan sebagai praksis pembebasan menuntut **keberanian institusional**. Lembaga pendidikan Islam perlu merefleksikan perannya sendiri: apakah ia mereproduksi kepatuhan dan ketimpangan, ataukah ia menjadi ruang aman bagi dialog, kritik, dan pertumbuhan kesadaran. Kurikulum, kebijakan disiplin, dan sistem evaluasi harus ditata ulang agar selaras dengan tujuan pembebasan. Tanpa keberanian struktural ini, praksis pembebasan akan berhenti sebagai ideal individual yang terisolasi.

Dalam kerangka spiritual, praksis pembebasan menegaskan bahwa **ibadah adalah tindakan memerdekan**. Shalat melatih disiplin dan kese-taraan, zakat menantang akumulasi dan ketimpangan, puasa membangun empati dan pengendalian diri, sementara haji mengajarkan persaudaraan



universal. Pendidikan Islam yang membebaskan menghubungkan praktik ibadah ini dengan kesadaran sosial, sehingga ibadah tidak berhenti pada ritual, tetapi menjadi energi transformasi etis.

Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan juga membentuk **subjek moral yang bertanggung jawab**. Peserta didik tidak hanya diajarkan untuk menaati aturan, tetapi untuk mengambil keputusan etis dalam situasi kompleks yang tidak selalu memiliki jawaban tunggal. Mereka dilatih menimbang nilai, membaca konteks, dan bertanggung jawab atas pilihannya. Inilah manusia merdeka yang menjadi tujuan besar fiqih pendidikan yang membebaskan: manusia yang beriman secara sadar, berpikir secara kritis, dan bertindak secara adil.

QS. Ar-Ra'd [13]: 11

إِنَّ اللَّهَ لَا يَغِيرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يَغِيرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ

“Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah keadaan suatu kaum sampai mereka mengubah apa yang ada pada diri mereka sendiri.”

Ayat ini menegaskan prinsip kunci praksis pembebasan: **perubahan struktural mensyaratkan perubahan kesadaran**. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak berhenti pada transfer ilmu atau kritik wacana, tetapi mengarahkan peserta didik untuk **mengubah diri dan realitas secara sadar**. Fiqih, dalam kerangka ini, berfungsi sebagai **kompas etis tindakan**, bukan sekadar kumpulan norma.

QS. Al-Qasas [28]: 5

وَنُرِيدُ أَنْ نُنْهِنَّ عَلَى الَّذِينَ أَسْتُضْعِفُوْا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلْهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلْهُمْ
الْوَرِثَةِ

“Kami hendak memberi karunia kepada orang-orang yang tertindas di bumi, dan menjadikan mereka pemimpin serta pewaris.”

Ayat ini menegaskan orientasi pembebasan yang **berpihak pada yang dilemahkan**. Pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan tidak netral secara moral; ia berpihak pada keadilan dan pemulihan martabat. Fiqih pendidikan yang membebaskan mengarahkan ilmu untuk **memberdayakan**, bukan menjustifikasi ketimpangan.

Hadits – Mengubah Kemungkaran

مِنْ رَأْيِكُمْ مُنَكِّرًا فِي لِغِيْرِهِ بِيَدِهِ، فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فِي لِسَانِهِ، فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فِي قَلْبِهِ

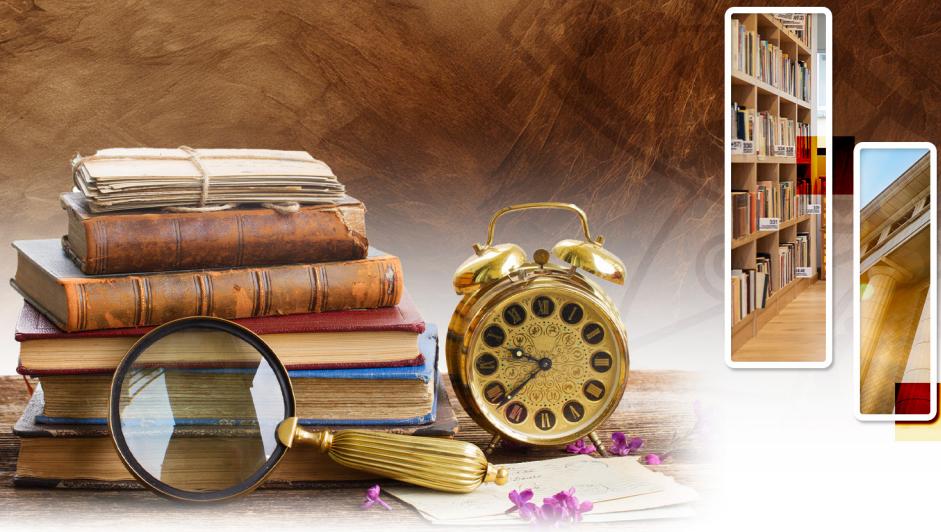
“Barang siapa di antara kalian melihat kemungkaran, hendaklah ia mengubahnya dengan tangannya; jika tidak mampu, maka dengan lisannya; jika tidak mampu, maka dengan hatinya.” (HR. Muslim, no. 49)

Hadits ini memetakan **tangga praksis pembebasan**: dari kesadaran batin, ekspresi lisan, hingga tindakan nyata—sesuai kemampuan dan konteks. Pendidikan fiqih yang membebaskan melatih peserta didik **menilai konteks, memilih cara, dan bertindak etis**, bukan sekadar mengutuk kemungkaran dari kejauhan.

Dengan demikian, pendidikan Islam sebagai praksis pembebasan menutup Bab 9 dengan satu penegasan kuat: **pembebasan adalah proses yang harus dihidupi, bukan slogan yang dihafalkan**. Kesadaran kritis harus diterjemahkan ke dalam tindakan pedagogis yang nyata, konsisten, dan berkelanjutan. Dari titik inilah buku ini akan melangkah ke Bab 10 tentang **prinsip-prinsip fiqih pendidikan yang membebaskan**, untuk merumuskan fondasi normatif dan etis yang dapat membimbing praksis pembebasan dalam pendidikan Islam secara sistematis dan bertanggung jawab.







BAB 10

PRINSIP-PRINSIP FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBASKAN

Bab 10 merupakan **poros normatif dan etis** dari keseluruhan bangunan buku *Fiqih Pendidikan yang Membebaskan*. Setelah kritik tajam terhadap formalisme, pembongkaran ideologi, dan penegasan pendidikan sebagai praksis pembebasan, bab ini hadir untuk merumuskan **prinsip-prinsip dasar** yang dapat menjadi kompas bagi praktik pendidikan Islam yang memerdekan manusia. Tanpa prinsip yang jelas, pembebasan mudah terjebak pada slogan; dengan prinsip yang kokoh, pembebasan menjadi kerja pedagogis yang terarah dan bertanggung jawab.

Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak lahir dari kehampaan normatif. Ia berakar pada **tauhid, maqashid syariah, dan tradisi etika Islam**, sekaligus berdialog dengan realitas kemanusiaan kontemporer. Prinsip-prinsip yang dirumuskan dalam bab ini bukanlah aturan teknis

yang kaku, melainkan **pedoman etis** yang menuntun cara berpikir, bersikap, dan bertindak dalam pendidikan. Prinsip-prinsip ini berfungsi sebagai jembatan antara nilai transenden wahyu dan kebutuhan konkret manusia dalam proses belajar.

Bab ini menegaskan bahwa pembebasan dalam pendidikan Islam **bukan relativisme tanpa batas**, tetapi kebebasan yang berakar pada nilai. Kebebasan berpikir tidak berarti meniadakan kebenaran, melainkan mencari kebenaran dengan cara yang memanusiakan. Kebebasan bertanya tidak berarti menolak otoritas, melainkan menempatkan otoritas dalam relasi dialogis dan etis. Prinsip-prinsip fiqh pendidikan yang membebaskan menjaga agar kebebasan tetap berada dalam koridor keadilan, rahmah, dan tanggung jawab moral.

Prinsip pertama yang akan dibahas adalah **tauhid sebagai fondasi kebebasan**. Tauhid dipahami bukan sekadar doktrin teologis, tetapi sebagai kesadaran eksistensial yang membebaskan manusia dari segala bentuk penghambaan selain kepada Tuhan—termasuk penghambaan kepada sistem pendidikan yang menindas, otoritas yang absolut, dan tradisi yang membeku. Dari tauhid lahir keberanian moral untuk berpikir dan bersikap merdeka.

Prinsip berikutnya adalah **keadilan dan kesetaraan pendidikan**, yang menegaskan bahwa setiap manusia memiliki hak yang sama untuk belajar, bertanya, dan berkembang tanpa diskriminasi. Pendidikan yang membebaskan tidak boleh mereproduksi ketimpangan sosial, gender, atau kultural atas nama agama. Keadilan bukan akses semata, tetapi juga pengalaman belajar yang bermartabat.

Bab ini juga menempatkan **rahmah sebagai etika pedagogis utama**. Rahmah bukan kelembutan sentimental, tetapi komitmen aktif untuk menjaga martabat manusia dalam seluruh proses pendidikan. Guru, kurikulum, dan institusi harus mencerminkan kasih sayang yang membangun, bukan ketakutan yang melumpuhkan. Pendidikan tanpa rahmah kehilangan ruh profetiknya.

Selanjutnya, bab ini akan menguraikan **maqashid syariah sebagai orientasi pendidikan**. Hukum dan pendidikan tidak boleh berhenti pada kepatuhan formal, tetapi harus diarahkan pada penjagaan akal, jiwa, martabat, dan masa depan manusia. Dengan menjadikan maqashid sebagai orientasi, fiqih pendidikan mampu bergerak lentur dan relevan tanpa kehilangan prinsip.

Bab ini ditutup dengan penegasan bahwa **fiqih adalah panduan etis, bukan alat represif**. Fiqih pendidikan yang membebaskan memosisikan hukum sebagai sahabat kesadaran, bukan musuh kebebasan. Ia membimbing manusia untuk memilih kebaikan secara sadar, bukan memaksa kepatuhan melalui ketakutan.

Dengan Bab 10 ini, buku memasuki fase konstruktif yang sistematis. Prinsip-prinsip yang dirumuskan di sini akan menjadi dasar bagi pembahasan bab-bab selanjutnya tentang hak peserta didik, peran guru, kurikulum, keadilan sosial, hingga manifesto pembebasan pendidikan Islam. Dari sinilah proyek besar membangun **manusia merdeka melalui hukum, ilmu, logika, dan kesadaran** memperoleh pijakan normatif yang utuh dan berdaya hidup.

Tauhid sebagai fondasi kebebasan

Tauhid merupakan inti ajaran Islam yang paling mendasar, namun dalam konteks pendidikan sering kali direduksi menjadi **pengakuan teologis semata**, bukan sebagai kesadaran eksistensial yang membebaskan manusia. Padahal, tauhid pada hakikatnya adalah pernyataan radikal tentang kebebasan: bahwa manusia tidak boleh tunduk secara mutlak kepada apa pun selain Tuhan. Dalam perspektif ini, tauhid bukan hanya soal siapa yang disembah, tetapi juga **siapa yang tidak boleh disembah**—termasuk sistem, otoritas, tradisi, dan ideologi yang merendahkan martabat manusia.

Dalam pendidikan, tauhid sebagai fondasi kebebasan berarti menolak segala bentuk **penghambaan pedagogis**. Peserta didik tidak boleh dijadikan objek manipulasi, alat legitimasi kuasa, atau sekadar wadah



penjejalan pengetahuan. Ketika pendidikan menuntut kepatuhan tanpa pemahaman, melarang pertanyaan, dan mematikan nalar kritis, ia sejati-nya telah menciptakan berhala-berhala baru dalam ruang belajar. Tauhid hadir untuk menghancurkan berhala-berhala tersebut dan mengembalikan pendidikan pada tujuan memanusiakan manusia.

Tauhid juga menegaskan **kesetaraan ontologis manusia**. Di hadapan Tuhan, tidak ada manusia yang memiliki otoritas absolut atas manusia lain. Guru, pengelola institusi, dan ulama memiliki peran dan tanggung jawab, tetapi bukan hak untuk menundukkan kesadaran peserta didik. Dalam pendidikan yang berlandaskan tauhid, otoritas bersifat amanah, bukan kekuasaan; bersifat pedagogis, bukan represif. Relasi ini membangun suasana belajar yang dialogis dan bermartabat, di mana setiap manusia diperlakukan sebagai subjek moral yang utuh.

Lebih jauh, tauhid membebaskan manusia dari **ketakutan eksistensial**. Ketika manusia menyadari bahwa hanya Tuhan yang memiliki otoritas mutlak, ia tidak lagi takut berpikir, bertanya, atau berbeda pendapat secara jujur. Ketakutan terhadap label, stigma, atau sanksi sosial kehilangan daya lumpuhnya. Dalam konteks pendidikan fiqih, tauhid melahirkan keberanian intelektual: keberanian untuk membedakan antara wahyu dan tafsir, antara nilai ilahi dan kepentingan manusiawi. Ibn Rushd (1997) mene-gaskan bahwa akal yang jujur tidak bertentangan dengan iman, justru merupakan wujud ketaatan kepada Tuhan yang menganugerahkan akal.

Tauhid juga menjadi fondasi **tanggung jawab moral**. Kebebasan yang lahir dari tauhid bukan kebebasan tanpa arah, melainkan kebebasan yang disertai kesadaran akan pertanggungjawaban di hadapan Tuhan. Peserta didik tidak diajarkan untuk patuh karena takut hukuman, tetapi untuk bertindak benar karena sadar akan nilai dan konsekuensinya. Pendidikan yang bertumpu pada tauhid menumbuhkan otonomi moral: kemampuan memilih kebaikan secara sadar, bukan karena tekanan eksternal.

Dalam sejarah Islam, tauhid selalu menjadi **energi pembebasan sosial**. Ia membebaskan manusia dari penindasan suku, kelas, dan kekuasaan. Pendidikan Islam yang kehilangan dimensi pembebasan tauhid berarti

telah menjauh dari misi profetiknya. Ketika pendidikan agama justru melatih kepatuhan buta kepada struktur yang tidak adil, tauhid direduksi menjadi simbol, bukan kesadaran hidup. Fiqih pendidikan yang membebaskan hadir untuk mengembalikan tauhid ke perannya yang transformatif.

Tauhid sebagai fondasi kebebasan juga menuntut **kejujuran intelektual** dalam pendidikan. Mengakui keterbatasan pengetahuan manusia, membuka ruang perbedaan, dan bersedia merevisi pandangan adalah bagian dari etika tauhid. Kesombongan epistemologis—mengklaim kebenaran mutlak atas nama agama—bertentangan dengan tauhid, karena ia memosisikan manusia sebagai penguasa makna ilahi. Pendidikan yang membebaskan justru melatih kerendahan hati intelektual sebagai bentuk ketundukan sejati kepada Tuhan.

Dalam praktik pedagogis, tauhid harus tercermin dalam **metode, bahasa, dan kebijakan pendidikan**. Bahasa pendidikan harus menghidupkan harapan, bukan ketakutan; metode pembelajaran harus mendorong pemahaman, bukan penjinakan; kebijakan disiplin harus bersifat mendidik, bukan menghukum. Ketika seluruh ekosistem pendidikan selaras dengan nilai tauhid, ruang belajar berubah menjadi ruang pembebasan—tempat manusia belajar menjadi hamba Tuhan yang merdeka, bukan budak sistem.

QS. Az-Zumar [39]: 29

صَرَبَ اللَّهُ مُثْلًا رِجْلًا فِيْ رِجْلِ شَرِكَاءٍ مُّتَشَكِّسُونَ وَرِجْلًا سَلِيْلًا لِرِجْلٍ
هَلْ يَسْتَوِيَانِ مُثْلًا أَحْمَدُ اللَّهَ بِلَ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ

“Allah membuat perumpamaan tentang seorang hamba yang dimiliki oleh banyak tuan yang saling berselisih, dan seorang hamba yang hanya dimiliki oleh satu tuan. Apakah kedua keadaan itu sama? Segala puji bagi Allah, tetapi kebanyakan mereka tidak mengetahui.”

Ayat ini menghadirkan metafora tauhid sebagai **pembebasan eksistensial**. Manusia yang tunduk kepada banyak “tuan”—norma menindas, kekuasaan sewenang-wenang, tradisi beku, atau ketakutan sosial—adalah manusia yang tercerai kesadarannya. Tauhid membebaskan manusia dari



perbudakan ganda itu dengan mengarahkan seluruh kepatuhan hanya kepada Allah. Dalam pendidikan, tauhid menjadi **landasan kebebasan berpikir dan bertindak**, karena tidak ada otoritas manusia yang boleh menggantikan posisi Tuhan.

QS. Al-Baqarah [2]: 256

لَا إِكْرَاهٌ فِي الدِّينِ

“Tidak ada paksaan dalam agama.”

Ayat ini adalah deklarasi teologis tentang **kebebasan kesadaran**. Iman yang dipaksakan adalah kontradiksi. Pendidikan fiqh yang membebaskan memaknai ayat ini sebagai prinsip pedagogis: **ketaatan yang sah hanya lahir dari kesadaran dan pilihan merdeka**, bukan dari tekanan, ancaman, atau manipulasi simbolik.

Hadits – Menolak Perbudakan Manusia atas Manusia

مَنْ أَسْتَعْبَدْتُمْ أَنَّاسٍ وَقَدْ وَلَدْتُمُوهُمْ أَهْرَارًا

“Sejak kapan kalian memperbudak manusia, padahal ibu-ibu mereka melahirkan mereka dalam keadaan merdeka?” (Riwayat Umar bin Khattab dalam Musannaf Abd al-Razzaq (no. 20735), Dikuatkan secara maknawi oleh banyak ulama sejarah)

Pernyataan ini—meski berstatus atsar—merepresentasikan **kesadaran tauhid yang radikal**: tidak ada manusia yang berhak memperbudak manusia lain. Dalam pendidikan, ini berarti tidak ada guru, institusi, atau sistem yang berhak **menundukkan akal dan martabat peserta didik** atas nama agama.

Dengan demikian, tauhid sebagai fondasi kebebasan menegaskan bahwa pendidikan Islam yang sejati adalah pendidikan yang **memerdekaan akal, nurani, dan tindakan manusia** dalam bingkai tanggung jawab ilahi. Dari fondasi ini, prinsip-prinsip berikutnya—keadilan, rahmah, dan orientasi maqashid—menemukan maknanya yang utuh. Pembahasan

selanjutnya akan beralih ke **keadilan dan kesetaraan pendidikan**, untuk menegaskan bahwa kebebasan tauhidik harus diwujudkan dalam struktur dan praktik pendidikan yang adil bagi semua.

Keadilan dan kesetaraan pendidikan

Keadilan merupakan prinsip sentral dalam Islam yang tidak dapat dipisahkan dari tauhid. Jika tauhid menegaskan kebebasan manusia dari segala bentuk penghambaan selain kepada Tuhan, maka keadilan memastikan bahwa kebebasan tersebut **terwujud secara nyata dalam relasi sosial**, termasuk dalam dunia pendidikan. Pendidikan yang membebaskan tidak cukup hanya mengajarkan nilai keadilan sebagai konsep normatif, tetapi harus **mempraktikkan keadilan dan kesetaraan** dalam seluruh struktur, kebijakan, dan pengalaman belajar peserta didik.

Keadilan dalam pendidikan Islam tidak identik dengan perlakuan yang seragam, melainkan dengan **perlakuan yang proporsional dan bermartabat**. Setiap peserta didik hadir dengan latar belakang sosial, ekonomi, budaya, dan kemampuan yang berbeda. Pendidikan yang adil adalah pendidikan yang peka terhadap perbedaan tersebut dan berusaha memastikan bahwa tidak ada satu pun peserta didik yang tertinggal atau terpinggirkan. Ketika pendidikan memperlakukan ketimpangan sebagai keniscayaan, ia sejatinya telah mengkhianati misi pembebasannya.

Dalam praktik pendidikan fiqih, ketidakadilan sering muncul melalui **akses yang tidak setara terhadap pengetahuan dan ruang partisipasi**. Peserta didik tertentu diberi ruang bertanya dan berdiskusi, sementara yang lain dibungkam secara halus melalui stigma, stereotip, atau ekspektasi rendah. Ada yang dianggap “pintar dan pantas”, ada pula yang secara implisit dinilai “tidak cocok” untuk berpikir kritis. Pendidikan semacam ini tidak hanya tidak adil, tetapi juga merusak potensi manusia yang sejatinya diciptakan setara di hadapan Tuhan.

Kesetaraan pendidikan juga menuntut **penghapusan diskriminasi atas nama agama, gender, kelas sosial, atau latar budaya**. Dalam sejarah,



pendidikan agama tidak jarang mereproduksi ketimpangan gender dengan membatasi peran dan akses perempuan terhadap ilmu. Padahal, Islam sejak awal menegaskan kewajiban menuntut ilmu bagi setiap manusia tanpa pengecualian. Pendidikan fiqh yang membebaskan harus berani mengoreksi praktik-praktik diskriminatif yang bersembunyi di balik dalih tradisi atau tafsir sempit.

Keadilan dalam pendidikan juga berkaitan erat dengan **keadilan epistemik**—yakni keadilan dalam pengakuan terhadap pengalaman, suara, dan pengetahuan peserta didik. Ketika hanya satu jenis pengetahuan yang diakui sah, sementara pengalaman hidup peserta didik dianggap tidak relevan, pendidikan sedang melakukan ketidakadilan epistemik. Fiqih pendidikan yang membebaskan mengakui bahwa pengetahuan lahir dari dialog antara teks, akal, dan realitas hidup manusia. Dengan demikian, suara peserta didik bukan gangguan, melainkan sumber pembelajaran.

Dalam perspektif fiqh, keadilan pendidikan harus dibaca melalui **maqashid syariah**, terutama penjagaan akal (*hifz al-‘aql*) dan martabat manusia (*hifz al-‘ird*). Pendidikan yang merendahkan, mempermalukan, atau menyingkirkan peserta didik jelas bertentangan dengan tujuan syariat. Keadilan bukan hanya soal hasil akhir, tetapi juga soal **proses yang bermartabat**. Cara mendidik sama pentingnya dengan apa yang diajarkan.

Pendidikan yang adil juga menuntut **keadilan dalam evaluasi dan disiplin**. Sistem penilaian yang hanya menghargai hafalan dan kepatuhan simbolik menguntungkan sebagian peserta didik dan merugikan yang lain. Evaluasi yang adil harus mengakui keragaman cara belajar, kemampuan berpikir, dan perkembangan individu. Demikian pula, disiplin harus bersifat mendidik dan restoratif, bukan menghukum dan mempermalukan. Tujuan disiplin adalah pemulihan kesadaran, bukan peneguhan hierarki.

Lebih jauh, keadilan dan kesetaraan pendidikan memiliki dimensi **struktural dan kebijakan**. Akses terhadap fasilitas, kualitas guru, dan dukungan belajar sering kali mencerminkan ketimpangan sosial yang lebih luas. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak boleh menutup mata terhadap realitas ini. Ia harus berani berpihak pada kelompok yang

terpinggirkan dan menjadikan pendidikan sebagai alat mobilitas sosial dan pembelaan martabat manusia, bukan sebagai mekanisme reproduksi ketimpangan.

QS. An-Nahl [16]: 90

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَنِ

“Sesungguhnya Allah menyuruh (menegakkan) keadilan dan kebajikan.”

Ayat ini sering disebut sebagai **ayat paling komprehensif tentang etika sosial dalam Islam**. Perintah keadilan (*al-'adl*) tidak bersifat opsional atau kontekstual, tetapi **imperatif ilahi**. Dalam pendidikan, ayat ini menegaskan bahwa keadilan bukan sekadar nilai tambahan, melainkan **inti dari seluruh proses pedagogis**. Pendidikan yang mengabaikan keadilan—dalam akses, perlakuan, dan kesempatan—adalah pendidikan yang kehilangan legitimasi moralnya.

QS. Al-Hadid [57]: 25

لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلًا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ
بِالْقِسْطِ

“Sungguh Kami telah mengutus para rasul dengan bukti-bukti yang nyata dan Kami turunkan bersama mereka Kitab dan neraca (keadilan) agar manusia menegakkan keadilan.”

Ayat ini menunjukkan bahwa **tujuan risalah adalah tegaknya keadilan**, bukan sekadar keteraturan ritual. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menjadi dasar bahwa kurikulum, metode, dan evaluasi harus diarahkan untuk **membangun keadilan sosial dan kesetaraan manusia**, bukan hanya kepatuhan administratif.



Hadits – Keadilan sebagai Syarat Ketakwaan

اتقوا اللَّهَ وَاعْدُلُوا بَيْنَ أَوْلَادِكُمْ

“Bertakwalah kepada Allah dan berlaku adillah terhadap anak-anak kalian.”

(HR. Al-Bukhari, no. 2587, HR. Muslim, no. 1623)

Hadits ini menegaskan bahwa **ketakwaan diukur melalui keadilan dalam relasi**, bukan sekadar kesalehan personal. Dalam pendidikan, peserta didik adalah “anak-anak” secara moral; ketidakadilan dalam perhatian, penilaian, atau kesempatan belajar adalah **pelanggaran etis yang serius**.

Dengan demikian, keadilan dan kesetaraan pendidikan merupakan syarat mutlak bagi terwujudnya fiqh pendidikan yang membebaskan. Tanpa keadilan, kebebasan akan menjadi privilese segelintir orang; tanpa kesetaraan, pendidikan akan melanggengkan ketimpangan atas nama agama. Prinsip ini menegaskan bahwa memerdekaan manusia berarti memastikan setiap orang **memiliki kesempatan yang adil untuk tumbuh, berpikir, dan berkontribusi**. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke **rahmah sebagai etika pedagogis**, untuk menunjukkan bahwa keadilan dalam pendidikan harus dijalankan dengan kasih sayang yang membangun, bukan dengan kekerasan yang menakutkan.

Rahmah sebagai etika pedagogis

Rahmah merupakan jantung etika Islam dan menjadi prinsip yang tidak tergantikan dalam fiqh pendidikan yang membebaskan. Namun, dalam praktik pendidikan, rahmah sering dipersempit menjadi sikap lembut atau kebaikan emosional semata, padahal rahmah sejatinya adalah **komitmen etis aktif untuk memuliakan manusia dan menjaga martabatnya**. Pendidikan yang kehilangan rahmah akan mudah tergelincir menjadi ruang penaklukan, meskipun dibungkus dengan bahasa disiplin dan kesalehan.

Dalam konteks pedagogis, rahmah menuntut agar setiap proses pendidikan—mulai dari pengajaran, penilaian, hingga penegakan



disiplin—dilandasi oleh **kepedulian terhadap pertumbuhan manusia**, bukan sekadar pencapaian target atau ketertiban administratif. Rahmah tidak meniadakan ketegasan, tetapi mengarahkan ketegasan pada tujuan mendidik, bukan menghukum. Ketika guru menegur, ia bertujuan menyadarkan, bukan memermalukan; ketika institusi menetapkan aturan, ia bertujuan melindungi, bukan menekan.

Nabi Muhammad SAW memberikan teladan pedagogis yang sangat kuat dalam hal rahmah. Ia mendidik dengan **kesabaran, empati, dan dialog**, bahkan terhadap mereka yang melakukan kesalahan. Kesalahan tidak diperlakukan sebagai dosa permanen, melainkan sebagai kesempatan belajar. Dalam konteks ini, rahmah menjadi metode pendidikan yang membebaskan, karena ia membuka ruang pertumbuhan tanpa rasa takut. Pendidikan yang menakutkan mungkin menghasilkan kepatuhan, tetapi pendidikan yang berlandaskan rahmah menghasilkan kesadaran dan cinta terhadap nilai.

Rahmah sebagai etika pedagogis juga menuntut **pengakuan atas keterbatasan manusia**. Peserta didik bukan makhluk sempurna yang langsung paham dan patuh, melainkan manusia yang belajar melalui trial and error. Pendidikan yang membebaskan tidak memperlakukan kesalahan sebagai kegagalan moral, tetapi sebagai bagian dari proses belajar yang manusiawi. Dalam perspektif fiqih, pendekatan ini sejalan dengan prinsip *taysir* (kemudahan) dan *raf' al-haraj* (penghilangan kesulitan) yang menjadi ruh syariat.

Dalam relasi guru–peserta didik, rahmah membangun **hubungan pedagogis yang aman dan bermartabat**. Peserta didik merasa dihargai sebagai manusia, bukan dinilai semata dari kesesuaian perilaku atau kemampuan akademik. Rasa aman ini merupakan prasyarat tumbuhnya keberanian berpikir, bertanya, dan bereksperimen. Tanpa rahmah, ruang belajar menjadi ruang waspada yang mematikan kreativitas dan nalar kritis.

Rahmah juga berperan penting dalam **bahasa dan simbol pendidikan**. Cara guru berbicara, memberi umpan balik, dan menyampaikan kritik memiliki dampak pedagogis yang mendalam. Bahasa yang menghakimi dan merendahkan, meskipun dibungkus dalil, bertentangan dengan etika



rahmah. Pendidikan yang membebaskan menuntut bahasa yang membangun, mengajak refleksi, dan meneguhkan harga diri peserta didik. Dengan demikian, rahmah menjadi praksis linguistik sekaligus moral.

Dalam skala institusional, rahmah menuntut **kebijakan pendidikan yang manusiawi**. Sistem disiplin yang represif, evaluasi yang menekan, dan budaya kompetisi yang tidak sehat perlu ditinjau ulang. Pendidikan Islam yang membebaskan harus berani mengembangkan pendekatan restoratif yang menekankan pemulihan relasi dan tanggung jawab, bukan penghukuman dan stigma. Rahmah pada level ini menjadi prinsip kebijakan, bukan sekadar sikap personal.

Rahmah juga memiliki dimensi **keadilan sosial**. Kasih sayang dalam pendidikan tidak boleh selektif atau elitis. Ia harus menjangkau peserta didik yang paling rentan—mereka yang tertinggal secara akademik, ekonomi, atau sosial. Pendidikan yang penuh rahmah berpihak pada yang lemah, karena di sanalah martabat manusia paling sering terancam. Dalam konteks ini, rahmah dan keadilan bukan dua hal yang bertentangan, melainkan saling menguatkan.

QS. Al-Anbiya' [21]: 107

وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ

“Dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad) melainkan sebagai rahmat bagi seluruh alam.”

Ayat ini menegaskan identitas profetik Islam sebagai **agama rahmah**, bukan agama intimidasi. Jika Nabi adalah rahmat bagi seluruh alam, maka seluruh praksis yang mengatasnamakan ajaran beliau—termasuk pendidikan—harus memancarkan **kasih sayang, pemulihan, dan pemanusiaan**. Pendidikan yang melukai jiwa, mempermalukan, atau menakut-nakuti peserta didik jelas bertentangan dengan misi kenabian ini.

QS. At-Taubah [9]: 128

لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنْتُمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ
بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ

“Sungguh telah datang kepadamu seorang rasul dari kaummu sendiri; berat terasa olehnya penderitaanmu, ia sangat menginginkan (kebaikan) bagimu, dan ia amat penyantun lagi penyayang terhadap orang-orang beriman.”

Ayat ini menggambarkan **empati pedagogis Nabi**: beliau merasakan penderitaan umatnya dan tidak rela mereka terluka. Dalam pendidikan fiqh yang membebaskan, ayat ini menjadi dasar bahwa **kepedulian emosional** bukan kelemahan, melainkan **kekuatan etis pendidik**.

Hadits – Kasih Sayang sebagai Syarat Keutamaan

لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَا يَرْحُمُ صَغِيرَنَا وَيُؤْقِرُ كَبِيرَنَا

“Bukan termasuk golongan kami orang yang tidak menyayangi yang muda dan tidak menghormati yang tua.” (Sumber: HR. At-Tirmidzi, no. 1919, Dinilai hasan sahih)

Hadits ini menempatkan **rahmah sebagai identitas keislaman**. Dalam konteks pendidikan, peserta didik—terutama yang muda—memiliki hak moral atas kasih sayang, perlindungan, dan bimbingan. Pendidikan yang keras dan dingin secara emosional adalah **pendidikan yang kehilangan ruh keislamannya**.

Hadits – Kelembutan sebagai Metode

إِنَّ اللَّهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الْرَّفِيقَ فِي الْأَمْرِ كُلِّهِ

“Sesungguhnya Allah Maha Lembut dan mencintai kelembutan dalam setiap urusan.” (HR. Al-Bukhari, no. 6927, HR. Muslim, no. 2165)

Hadits ini menegaskan bahwa **kelembutan bukan pilihan metodologis, tetapi preferensi Ilahi**. Dalam pendidikan fiqh, *rifq* (kelembutan)



menjadi etika dasar dalam menyampaikan hukum, mengoreksi kesalahan, dan membimbing pertumbuhan moral.

Dengan demikian, rahmah sebagai etika pedagogis menegaskan bahwa pendidikan Islam yang membebaskan harus **keras terhadap ketidakadilan, tetapi lembut terhadap manusia**. Ia menolak kekerasan, penghinaan, dan ketakutan sebagai metode mendidik, dan menggantinya dengan empati, dialog, dan komitmen pada pertumbuhan manusia. Dari prinsip rahmah inilah pendidikan memperoleh ruh profetiknya kembali. Selanjutnya, pembahasan akan beralih ke **maqashid syariah dalam pendidikan**, untuk merumuskan orientasi tujuan yang memastikan bahwa kebebasan, keadilan, dan rahmah bergerak menuju penjagaan kehidupan dan masa depan manusia secara utuh.

Maqashid syariah dalam pendidikan

Maqashid syariah memberikan kerangka tujuan yang sangat penting bagi fiqh pendidikan yang membebaskan. Jika tauhid menjadi fondasi kebebasan, keadilan menjamin kesetaraan, dan rahmah menjadi etika pedagogis, maka maqashid syariah berfungsi sebagai **kompas orientasi**—menentukan ke mana pendidikan Islam harus diarahkan dan untuk tujuan apa hukum serta pengetahuan diajarkan. Tanpa orientasi maqashid, pendidikan fiqh mudah terjebak pada kepatuhan formal yang kehilangan makna kemanusiaannya.

Secara klasik, maqashid syariah dirumuskan sebagai upaya menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta. Namun dalam konteks pendidikan, maqashid ini tidak boleh dibaca secara sempit dan legalistik, melainkan secara **dinamis dan pedagogis**. Menjaga agama berarti menumbuhkan iman yang sadar dan dewasa, bukan sekadar kepatuhan ritual. Menjaga jiwa berarti menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis, bebas dari kekerasan dan perendahan. Menjaga akal berarti membebaskan nalar, mendorong berpikir kritis, dan menolak pembodohan atas nama agama.



Maqashid penjagaan akal (*hifz al-‘aql*) memiliki implikasi langsung terhadap metode dan isi pendidikan. Pendidikan yang menakut-nakuti, melarang bertanya, dan mematikan diskusi sejatinya bertentangan dengan maqashid ini. Akal adalah amanah Ilahi yang harus dirawat melalui dialog, refleksi, dan kebebasan berpikir yang bertanggung jawab. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, menjaga akal berarti menjadikan berpikir sebagai bagian dari ibadah, bukan sebagai ancaman terhadap iman.

Penjagaan jiwa (*hifz al-nafs*) dalam pendidikan menuntut **penghapusan kekerasan pedagogis**, baik fisik maupun simbolik. Lingkungan belajar yang menekan, memermalukan, atau menakut-nakuti peserta didik merusak jiwa dan bertentangan dengan tujuan syariat. Pendidikan Islam yang berorientasi maqashid harus memprioritaskan keselamatan, kesehatan mental, dan rasa aman peserta didik sebagai prasyarat tumbuhnya kesadaran dan tanggung jawab moral.

Maqashid juga mencakup penjagaan martabat dan kehormatan manusia (*hifz al-‘ird*), yang sangat relevan dalam konteks pendidikan. Praktik memermalukan, memberi label negatif, atau menyingkirkan peserta didik atas nama disiplin jelas bertentangan dengan tujuan ini. Pendidikan yang membebaskan memperlakukan setiap peserta didik sebagai manusia bermartabat, bukan sebagai masalah yang harus dikendalikan. Dengan demikian, maqashid menjadi dasar etis untuk menolak segala bentuk pedagogi yang merendahkan manusia.

Dalam dimensi sosial, maqashid syariah menuntut agar pendidikan berkontribusi pada **keadilan dan kemaslahatan publik**. Pendidikan tidak boleh terputus dari realitas ketimpangan, kemiskinan, dan ketidakadilan struktural. Fiqih pendidikan yang berorientasi maqashid membantu peserta didik memahami bahwa hukum dan ilmu harus berpihak pada kehidupan bersama yang adil. Dengan cara ini, pendidikan Islam melahirkan individu yang tidak hanya saleh secara personal, tetapi juga bertanggung jawab secara sosial.

Pendekatan maqashid juga memberikan **fleksibilitas metodologis** dalam pendidikan. Karena yang dijaga adalah tujuan, bukan semata bentuk,



pendidikan dapat beradaptasi dengan perubahan zaman tanpa kehilangan orientasi nilai. Kurikulum, metode, dan evaluasi dapat dikembangkan secara kreatif selaras dengan tujuan penjagaan akal, jiwa, martabat, dan masa depan manusia. Inilah yang membedakan fiqih pendidikan yang hidup dari fiqih pendidikan yang membeku.

Dalam konteks ini, maqashid syariah mencegah dua ekstrem: **legalisme kaku dan kebebasan tanpa arah**. Legalisme kaku mengabaikan tujuan kemanusiaan hukum, sementara kebebasan tanpa maqashid berisiko kehilangan orientasi etis. Fiqih pendidikan yang membebaskan bergerak di antara keduanya: bebas dalam metode, tetapi teguh dalam tujuan; terbuka terhadap perubahan, tetapi setia pada nilai-nilai keadilan dan kemanusiaan.

QS. Al-Baqarah [2]: 185

يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ

“Allah menghendaki kemudahan bagimu dan tidak menghendaki kesukaran bagimu.”

Ayat ini menegaskan orientasi dasar syariah: **kemaslahatan dan kemudahan manusia**, bukan penderitaan. Dalam pendidikan, ayat ini menjadi prinsip bahwa aturan, kurikulum, dan disiplin tidak boleh berubah menjadi beban yang melumpuhkan potensi belajar. Pendidikan fiqih yang membebaskan membaca hukum melalui **tujuan-tujuan kemanusiaan**, bukan sekadar bentuk lahiriah.

QS. An-Nisa' [4]: 165

رَسُّلًا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لَنَّلَا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حِجَةٌ بَعْدَ الرَّسُّلِ

“Para rasul itu diutus sebagai pembawa kabar gembira dan pemberi peringatan agar tidak ada alasan bagi manusia di hadapan Allah setelah (diutusnya) para rasul.”

Ayat ini menunjukkan bahwa tujuan risalah adalah **penyadaran dan tanggung jawab**, bukan penundukan. Pendidikan Islam yang maqashidi tidak menekan, tetapi **memberi alasan moral dan rasional** agar manusia bertindak sadar.

Hadits – Menghilangkan Bahaya

لَا ضَرَرَ وَلَا ضَرَارَ

“Tidak boleh ada bahaya dan tidak boleh saling membahayakan.” (Sumber: HR. Ibn Majah, no. 2341, Dinilai hasan sahih)

Hadits ini adalah **kaidah emas maqashidi**. Dalam pendidikan, setiap kebijakan, metode, atau hukuman yang merusak fisik, psikis, atau martabat peserta didik bertentangan dengan tujuan syariah. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan prinsip ini sebagai **filter etis utama**.

Dengan demikian, maqashid syariah dalam pendidikan menerangkan bahwa **tujuan utama pendidikan Islam adalah menjaga dan mengembangkan kehidupan manusia secara utuh**—akalnya, jiwanya, martabatnya, dan masa depannya. Ketika pendidikan berorientasi pada maqashid, fiqih tidak lagi dipersepsikan sebagai beban normatif, tetapi sebagai panduan etis yang membebaskan dan memanusiakan. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke prinsip terakhir Bab 10, yakni **fiqih sebagai panduan etis, bukan alat represif**, untuk menegaskan kembali posisi hukum dalam pendidikan pembebasan.

Fiqih sebagai panduan etis, bukan alat represif

Prinsip terakhir dalam Bab 10 menegaskan posisi fiqih yang paling mendasar namun paling sering disalahpahami dalam praktik pendidikan: **fiqih adalah panduan etis untuk memuliakan kehidupan, bukan alat represif untuk menundukkan manusia**. Ketika fiqih direduksi menjadi seperangkat larangan, sanksi, dan kontrol perilaku, ia kehilangan ruhnya sebagai



hasil ijtihad manusia yang bertujuan menjaga kemaslahatan. Fiqih pendidikan yang membebaskan berangkat dari kesadaran bahwa hukum hadir untuk membimbing kesadaran, bukan menggantikannya.

Secara historis, fiqih lahir sebagai **respon etis terhadap realitas hidup manusia**. Ia berkembang melalui dialog, perbedaan pendapat, dan pertimbangan konteks sosial. Para fuqaha klasik tidak membangun fiqih untuk menciptakan ketakutan massal, melainkan untuk membantu umat menjalani kehidupan yang adil, tertib, dan bermakna. Ketika fiqih dipisahkan dari tujuan etisnya dan dijadikan alat pendisiplinan pedagogis, yang rusak bukan hanya pendidikan, tetapi juga kepercayaan manusia terhadap agama itu sendiri.

Dalam pendidikan, fiqih yang berfungsi sebagai alat represif tampak pada **pendekatan legalistik yang mengutamakan kepatuhan lahiriah**. Peserta didik dinilai dari seberapa patuh mereka terhadap aturan simbolik, bukan dari seberapa dalam mereka memahami nilai dan tujuan di baliknya. Pelanggaran kecil diperlakukan sebagai kegagalan moral besar, sementara proses belajar diabaikan. Pola ini tidak membentuk kesadaran, tetapi menciptakan ketakutan dan kepatuhan semu—sebagaimana telah dibahas dalam bab-bab sebelumnya.

Fiqih sebagai panduan etis, sebaliknya, mengajak peserta didik untuk **memahami alasan moral di balik hukum**. Mengapa suatu tindakan dinilai baik atau buruk? Nilai apa yang ingin dijaga? Dampak apa yang mungkin ditimbulkan bagi diri dan orang lain? Pertanyaan-pertanyaan ini menjadikan fiqih sebagai sarana refleksi etis yang hidup. Peserta didik belajar bahwa hukum bukan jebakan yang harus dihindari, melainkan peta nilai yang menuntun pilihan hidup secara sadar.

Pendekatan etis ini menuntut **perubahan cara mengajar fiqih**. Guru tidak lagi berperan sebagai “penjaga pagar hukum”, tetapi sebagai pembimbing dialog etis. Ia membantu peserta didik menimbang dalil, konteks, dan dampak sosial dari suatu ketentuan. Dalam relasi ini, otoritas fiqih tidak hilang, tetapi ditempatkan secara pedagogis—menguatkan pemahaman, bukan menekan kebebasan berpikir. Otoritas yang demikian justru lebih

dihormati, karena lahir dari kepercayaan dan keteladanan, bukan dari rasa takut.

Fiqih sebagai panduan etis juga sejalan dengan **prinsip tanggung jawab moral**. Pendidikan yang membebaskan tidak mencetak manusia yang hanya taat ketika diawasi, tetapi manusia yang mampu mengambil keputusan etis dalam situasi kompleks. Dalam dunia yang terus berubah, banyak persoalan baru yang tidak memiliki jawaban fiqih siap pakai. Di sinilah pentingnya pendidikan fiqih yang melatih penalaran maqashidi, kepekaan sosial, dan keberanian moral, sehingga peserta didik mampu bertanggung jawab atas pilihannya.

Lebih jauh, menjadikan fiqih sebagai panduan etis berarti **menolak penggunaan hukum untuk mempermalukan dan menyingkirkan**. Hukuman yang merendahkan martabat manusia bertentangan dengan tujuan syariat. Pendidikan Islam yang membebaskan mengedepankan pendekatan restoratif—memulihkan kesadaran, memperbaiki relasi, dan menumbuhkan tanggung jawab—bukan pendekatan balas dendam yang menguatkan hierarki kuasa. Dengan cara ini, fiqih kembali menjadi sarana rahmah dan keadilan.

Dalam perspektif tauhid, penggunaan fiqih sebagai alat represif juga bermasalah secara teologis. Ketika manusia memaksakan kepatuhan melalui ketakutan, ia seolah-olah mengambil alih peran Tuhan sebagai hakim mutlak. Fiqih pendidikan yang membebaskan justru menegaskan bahwa **hidayah dan kesadaran tidak bisa dipaksakan**. Tugas pendidikan adalah membuka jalan pemahaman dan tanggung jawab, bukan memproduksi kepatuhan mekanis.

QS. Al-Qalam [68]: 4

وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ

“Dan sungguh, engkau (Muhammad) benar-benar berada di atas akhlak yang agung”



Ayat ini menegaskan bahwa puncak keberagamaan Nabi bukan pada kekuasaan hukum, melainkan **keagungan akhlak**. Fiqih, dalam terang ayat ini, tidak boleh dipahami sebagai sistem kontrol perilaku semata, tetapi sebagai **jalan pembentukan etika hidup**. Pendidikan fiqih yang membebaskan menjadikan akhlak—bukan ketakutan—sebagai orientasi utama.

QS. Al-Ma''idah [5]: 2

وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبَرِّ وَالْتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدُونِ

“Tolong-menolonglah kalian dalam kebajikan dan ketakwaan, dan jangan tolong-menolong dalam dosa dan permusuhan.”

Ayat ini menegaskan bahwa hukum Islam berorientasi pada **kerja sama etis**, bukan dominasi sepihak. Dalam pendidikan, fiqih seharusnya menjadi **ruang kolaborasi moral** antara guru dan peserta didik, bukan alat untuk menundukkan atau mempermalukan.

Hadits – Misi Akhlak Nabi

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَعْصِمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

“Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.” (HR. Ahmad, no. 8952, Diniyah Hasan)

Hadits ini adalah **deklarasi misi pendidikan Islam**. Jika fiqih tidak berujung pada pemuliaan akhlak, maka ia telah keluar dari tujuan kenabian. Pendidikan fiqih yang membebaskan mengembalikan hukum pada **fungsi etik-transformasional**, bukan represif.

Hadits – Memudahkan, bukan Menyulitkan

سِرُوا وَلَا تُعْسِرُوا

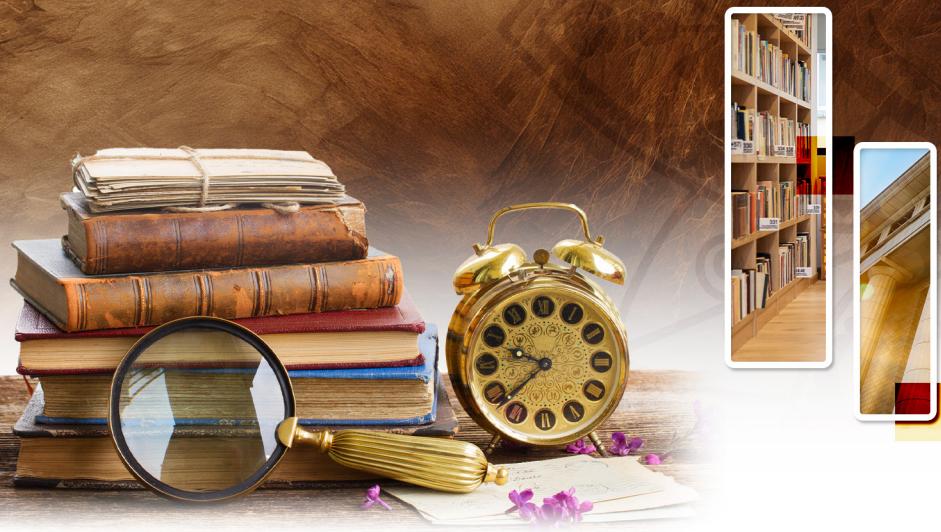
“Mudahkanlah dan jangan mempersulit.” (HR. Al-Bukhari, no. 3038, HR. Muslim, no. 1734)

Hadits ini menolak logika pendidikan yang mengukur keberhasilan dari tingkat kesulitan dan hukuman. Fiqih yang membebaskan menilai keberhasilan dari **kedalaman pemahaman, kejujuran niat, dan kematangan moral**.

Dengan demikian, prinsip ini menutup Bab 10 dengan satu penegasan kuat: **fiqih harus kembali ke posisi asalnya sebagai panduan etis yang memerdekaan manusia untuk memilih kebaikan secara sadar**. Ketika fiqih berfungsi demikian, pendidikan Islam tidak lagi menjadi ruang penjikanan, tetapi menjadi ruang pembentukan manusia merdeka—manusia yang beriman dengan akal yang hidup, berakhlak dengan kesadaran, dan bertindak dengan tanggung jawab sosial.







BAB 11

HAK DAN MARTABAT PESERTA DIDIK

Bab 11 menurunkan prinsip-prinsip normatif fiqh pendidikan yang membebaskan ke dalam wilayah yang paling konkret dan paling sering terabaikan dalam praktik pendidikan Islam: **hak dan martabat peserta didik**. Setelah Bab 10 menegaskan fondasi tauhidik, keadilan, rahmah, maqashid, dan posisi fiqh sebagai panduan etis, bab ini mengajukan pertanyaan yang sederhana tetapi menentukan: *siapakah peserta didik dalam pandangan pendidikan Islam—objek yang harus diatur, atau manusia yang harus dimuliakan?*

Dalam banyak praktik pendidikan agama, peserta didik masih diperlakukan sebagai **wadah kosong** yang harus diisi, atau sebagai subjek bermasalah yang harus dikendalikan. Hak-hak mereka sering dipahami secara minimal: hak hadir, hak menerima pelajaran, dan hak dinilai. Padahal, dalam perspektif Islam, manusia adalah makhluk bermartabat (*karamah*

insaniyyah) yang sejak awal dianugerahi akal, nurani, dan kebebasan moral. Pendidikan yang membebaskan harus berpijak pada pengakuan penuh atas martabat ini, bukan sekadar pada kepatuhan administratif.

Bab ini menegaskan bahwa **martabat peserta didik bukan hadiah dari institusi**, melainkan hak ontologis yang melekat pada kemanusiaannya. Pendidikan tidak menciptakan martabat, tetapi berkewajiban menjaganya. Setiap praktik pedagogis yang merendahkan, memermalukan, membungkam, atau menyingkirkan peserta didik—atas nama disiplin, moral, atau agama—bertentangan dengan tujuan syariat dan misi profetik Islam. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus berdiri tegas di pihak martabat manusia.

Hak peserta didik dalam bab ini tidak dipahami secara sempit sebagai hak prosedural, tetapi sebagai **hak eksistensial dan pedagogis**. Hak untuk berpikir, bertanya, berbeda pendapat, gagal, dan belajar dari kesalahan merupakan bagian dari hak asasi pendidikan yang harus dijamin. Tanpa hak-hak ini, pendidikan berubah menjadi latihan kepatuhan, bukan proses pembentukan manusia merdeka. Pendidikan Islam yang membebaskan menempatkan hak-hak ini sebagai prasyarat tumbuhnya iman yang sadar dan akhlak yang bertanggung jawab.

Bab 11 juga menolak dikotomi palsu antara **hak dan adab**. Mengakui hak peserta didik bukan berarti meniadakan adab, dan menegakkan adab bukan berarti meniadakan hak. Justru adab sejati tumbuh ketika hak diakui dan martabat dijaga. Pendidikan yang menuntut adab melalui ketakutan dan perendahan diri telah kehilangan makna adab itu sendiri. Bab ini akan menunjukkan bahwa adab dalam Islam adalah ekspresi kesadaran, bukan hasil penindasan.

Secara struktural, bab ini juga mengkritik sistem pendidikan yang **mengabaikan suara peserta didik** dalam pengambilan keputusan pedagogis. Kurikulum, metode, dan aturan sering dirancang tanpa melibatkan pengalaman dan kebutuhan nyata peserta didik. Pendidikan yang membebaskan menuntut partisipasi—bukan sekadar formalitas—sebagai wujud

pengakuan atas martabat dan agensi peserta didik. Di sinilah pendidikan berubah dari relasi kuasa menjadi relasi tanggung jawab bersama.

Bab 11 akan dibahas melalui lima subbab: peserta didik sebagai manusia utuh; hak berpikir dan bertanya; hak berbeda dan berpendapat; hak gagal dan belajar dari kesalahan; serta perlindungan martabat peserta didik dalam fiqh. Setiap subbab akan menguraikan bagaimana hak-hak tersebut berakar dalam nilai Islam dan bagaimana ia harus diwujudkan dalam praktik pendidikan yang membebaskan.

Dengan memasuki Bab 11, buku ini menegaskan bahwa **tidak ada pendidikan Islam yang membebaskan tanpa penghormatan penuh terhadap martabat peserta didik**. Di sinilah prinsip-prinsip besar fiqh pendidikan diuji secara nyata: apakah ia benar-benar berpihak pada manusia, atau hanya berhenti pada wacana. Dari pengakuan atas hak dan martabat peserta didik inilah pendidikan Islam menemukan wajah kemanusiaannya yang paling otentik—sekaligus membuka jalan menuju pembahasan berikutnya tentang peran guru, otoritas, dan etika pendidikan.

Peserta didik sebagai manusia utuh

Peserta didik dalam pendidikan Islam tidak boleh dipahami secara reduktif sebagai sekadar **penerima materi, objek pembinaan moral, atau angka dalam laporan evaluasi**. Dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan, peserta didik adalah **manusia utuh**—makhluk berakal, bermoral, berperasaan, dan berkesadaran spiritual—yang sedang menjalani proses menjadi dirinya secara penuh. Pendidikan yang mengabaikan keutuhan ini akan selalu jatuh pada penjinakan, betapapun religius bahasa yang digunakannya.

Konsep manusia utuh berakar kuat dalam ajaran Islam tentang **karamah insaniyyah**. Al-Qur'an menegaskan bahwa manusia dimuliakan sejak awal penciptaannya, bukan setelah ia patuh atau sempurna. Artinya, martabat peserta didik **tidak bersyarat** pada prestasi akademik, kesalehan simbolik, atau kepatuhan perilaku. Pendidikan tidak berhak mencabut martabat



seseorang hanya karena ia lambat memahami, berbeda pandangan, atau melakukan kesalahan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan pengakuan atas martabat ini sebagai titik tolak seluruh praktik pedagogis.

Memahami peserta didik sebagai manusia utuh berarti mengakui bahwa **belajar bukan hanya proses kognitif**, tetapi juga emosional, sosial, dan spiritual. Ketika pendidikan hanya menekankan hafalan, ujian, dan kepatuhan prosedural, ia mengabaikan dimensi perasaan, pengalaman hidup, dan pencarian makna yang sedang dialami peserta didik. Akibatnya, pendidikan terasa asing dan tidak relevan. Pendidikan Islam yang membebaskan justru berangkat dari kehidupan nyata peserta didik, menjadikan pengalaman mereka sebagai bagian sah dari proses belajar.

Peserta didik sebagai manusia utuh juga berarti **subjek yang memiliki agensi**, bukan objek yang harus dikendalikan. Mereka memiliki kemampuan menilai, merasakan ketidakadilan, dan membentuk pandangan moral, meskipun masih dalam proses. Ketika pendidikan menolak mengakui agensi ini, ia melatih ketergantungan dan ketundukan. Sebaliknya, ketika pendidikan memberi ruang partisipasi, dialog, dan pengambilan keputusan, ia sedang melatih tanggung jawab dan kedewasaan moral. Inilah inti pembebasan dalam pendidikan.

Dalam konteks fiqih, memperlakukan peserta didik sebagai manusia utuh berarti **tidak memisahkan hukum dari dampaknya terhadap jiwa dan martabat manusia**. Aturan yang secara lahiriah benar tetapi merusak harga diri, menimbulkan trauma, atau mematikan harapan bertentangan dengan tujuan syariat. Pendidikan fiqih yang membebaskan menilai keberhasilan bukan dari seberapa ketat aturan ditegakkan, tetapi dari seberapa manusiawi peserta didik tumbuh melalui proses tersebut.

Peserta didik juga merupakan manusia yang **sedang mencari makna**, bukan hanya jawaban benar-salah. Dalam proses belajar agama, mereka membawa pertanyaan eksistensial tentang Tuhan, keadilan, penderitaan, dan identitas diri. Pendidikan yang memaksa mereka menerima jawaban tanpa ruang refleksi akan memutus dialog batin yang sangat penting bagi kedewasaan iman. Fiqih pendidikan yang membebaskan membuka ruang



aman bagi pertanyaan-pertanyaan ini, karena iman yang matang lahir dari pencarian yang jujur, bukan dari penyeragaman paksa.

Mengakui peserta didik sebagai manusia utuh juga berarti **menghormati keragaman ritme belajar dan perkembangan**. Tidak semua peserta didik berkembang dengan cara dan kecepatan yang sama. Pendidikan yang adil dan membebaskan tidak menjadikan perbedaan ini sebagai dasar pelabelan atau pengucilan, tetapi sebagai fakta kemanusiaan yang harus diakomodasi secara pedagogis. Prinsip ini sejalan dengan maqashid syariah dalam menjaga akal dan jiwa.

Dalam relasi pedagogis, pengakuan atas keutuhan peserta didik menuntut **perubahan sikap pendidik**. Guru tidak lagi memosisikan diri sebagai pemilik kebenaran yang menghadapi “murid bermasalah”, tetapi sebagai sesama manusia yang mendampingi proses tumbuh. Otoritas guru tetap penting, tetapi bersifat membimbing, bukan mendominasi. Relasi semacam ini menciptakan ruang belajar yang aman, dialogis, dan bermartabat.

QS. At-Tin [95]: 4

لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَنَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ

“Sungguh, Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya.”

Ayat ini meletakkan dasar ontologis pendidikan Islam: manusia—termasuk peserta didik—adalah makhluk bermartabat tinggi sejak awal penciptaannya. Ia bukan “wadah kosong” yang harus diisi, apalagi objek yang harus ditundukkan. Pendidikan fiqh yang membebaskan memulai seluruh proses pedagogis dari pengakuan bahwa setiap peserta didik adalah **ciptaan Allah yang utuh**, membawa potensi intelektual, moral, emosional, dan spiritual yang harus ditumbuhkan, bukan dikendalikan secara mekanis.



QS. Al-Isra' [17]: 70

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بْنَ إِدَمَ

“Dan sungguh, Kami telah memuliakan anak cucu Adam.”

Kemuliaan manusia (*karamah al-insan*) bersifat universal dan melekat, tidak bergantung pada prestasi akademik, ketaatan formal, atau kepatuhan institusional. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menegaskan bahwa martabat peserta didik **tidak boleh ditangguhkan atau dicabut** hanya karena kesalahan, keterbatasan, atau perbedaan pandangan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan karamah manusia sebagai **batas etis absolut** dalam setiap kebijakan dan praktik belajar.

Hadits – Setiap Manusia Dilahirkan dengan Potensi

كُلُّ مُولُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ

“Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah.” (HR. Al-Bukhari, no. 1358, HR. Muslim, no. 2658)

Hadits ini menegaskan bahwa peserta didik membawa **potensi kebaikan dan kesiapan belajar** sejak awal. Pendidikan bukan proses “memperbaiki manusia rusak”, melainkan **menjaga, mengarahkan, dan mengembangkan fitrah** agar tumbuh secara sehat. Pendidikan yang menindas justru berisiko merusak fitrah ini—mematikan rasa ingin tahu, keberanian bertanya, dan kejujuran moral.

Dengan demikian, menempatkan peserta didik sebagai manusia utuh merupakan **fondasi etis bagi seluruh hak pendidikan**. Dari pengakuan inilah lahir hak berpikir, hak bertanya, hak berbeda, dan hak belajar dari kesalahan. Tanpa pengakuan ini, hak-hak tersebut akan selalu dianggap ancaman terhadap ketertiban. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **hak berpikir dan bertanya**, untuk menegaskan bahwa kebebasan intelektual adalah hak dasar peserta didik dalam pendidikan Islam yang membebaskan.

Hak berpikir dan bertanya

Hak berpikir dan bertanya merupakan **hak dasar yang melekat pada martabat peserta didik sebagai manusia berakal**. Dalam Islam, akal bukan sekadar alat kognitif, melainkan amanah Ilahi yang harus digunakan untuk memahami diri, realitas, dan wahyu. Karena itu, pendidikan yang membungkam berpikir dan melarang bertanya—atas nama adab, ketertiban, atau kesalahan—sesungguhnya sedang mengingkari amanah tersebut. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan hak berpikir dan bertanya sebagai prasyarat tumbuhnya iman yang sadar dan akhlak yang bertanggung jawab.

Al-Qur'an sendiri berulang kali mendorong manusia untuk **berpikir, merenung, dan bertanya**. Pertanyaan-pertanyaan retoris seperti *afala ta'qilun* dan *afala tatafakkarun* menunjukkan bahwa berpikir adalah tindakan religius. Dalam tradisi kenabian, dialog dan pertanyaan bukanlah ancaman, melainkan metode pendidikan. Nabi Muhammad SAW menjawab pertanyaan yang beragam—bahkan yang kritis dan sensitif—with kesabaran dan kebijaksanaan. Teladan ini menegaskan bahwa bertanya bukan tanda pembangkangan iman, tetapi bagian dari proses pencarian kebenaran.

Namun dalam praktik pendidikan agama kontemporer, hak berpikir dan bertanya sering kali **direduksi atau disyaratkan secara ketat**. Peserta didik hanya boleh bertanya jika pertanyaannya “aman”, “sopan”, dan sesuai dengan jawaban yang sudah disiapkan. Pertanyaan yang menyentuh wilayah kritis—tentang perbedaan pendapat, keadilan, atau relevansi hukum—kerap dicurigai sebagai tanda kurang iman. Pola ini melahirkan ketakutan epistemologis dan mengajarkan peserta didik untuk menyensor pikirannya sendiri. Pendidikan semacam ini jelas bertentangan dengan tujuan pembebasan.

Hak berpikir tidak berarti kebebasan tanpa tanggung jawab. Fiqih pendidikan yang membebaskan mengajarkan bahwa **berpikir kritis harus disertai adab intelektual**: kejujuran, keterbukaan pada argumen, dan kesediaan merevisi pandangan. Namun adab tidak boleh dijadikan alat



untuk membungkam. Adab sejati justru tumbuh ketika peserta didik merasa aman untuk berpikir dan bertanya tanpa takut dipermalukan atau distigma. Di sinilah perbedaan mendasar antara adab sebagai kesadaran dan adab sebagai kontrol.

Hak bertanya juga berkaitan erat dengan **keadilan epistemik**. Setiap peserta didik memiliki pengalaman hidup dan latar belakang yang membentuk pertanyaannya. Ketika pertanyaan tertentu dianggap tidak layak hanya karena datang dari kelompok yang terpinggirkan atau dari sudut pandang yang tidak dominan, pendidikan sedang melakukan ketidakadilan epistemik. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut agar semua suara diperlakukan setara dalam ruang belajar, selama disampaikan dengan niat mencari kebenaran.

Dalam konteks fiqih, hak berpikir dan bertanya berarti **membedakan antara wahyu dan tafsir**. Peserta didik berhak memahami bahwa perbedaan pendapat adalah bagian sah dari tradisi Islam, dan bahwa bertanya tentang penafsiran bukanlah mempertanyakan wahyu. Pendidikan yang menutup ruang ini melahirkan absolutisme tafsir dan mematikan dinamika ijтиhad. Sebaliknya, pendidikan yang membuka ruang dialog melatih peserta didik menghargai perbedaan dan bertanggung jawab atas pilihannya.

Hak berpikir dan bertanya juga memiliki dampak langsung pada **pembentukan otonomi moral**. Peserta didik yang terbiasa bertanya dan menalar akan lebih mampu mengambil keputusan etis secara mandiri. Mereka tidak bergantung sepenuhnya pada otoritas eksternal, tetapi memiliki kompas nilai internal yang dibentuk melalui refleksi. Inilah manusia merdeka yang menjadi tujuan fiqih pendidikan yang membebaskan: manusia yang taat karena memahami, bukan karena takut.

Dalam praktik pedagogis, penghormatan terhadap hak berpikir dan bertanya menuntut **perubahan metode dan sikap guru**. Guru perlu memandang pertanyaan sebagai peluang belajar, bukan sebagai gangguan. Ruang kelas harus dirancang sebagai ruang aman untuk dialog, di mana kesalahan berpikir diperlakukan sebagai bagian dari proses belajar.

Evaluasi pembelajaran pun perlu menghargai proses penalaran, bukan hanya jawaban akhir.

QS. Az-Zumar [39]: 9

فَقُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ

“Katakanlah: apakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui? Sesungguhnya hanya orang-orang berakal yang dapat mengambil pelajaran.”

Ayat ini menempatkan **akal dan pengetahuan** sebagai pembeda kualitas manusia. Namun pengetahuan tidak mungkin tumbuh tanpa keberanian berpikir dan bertanya. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menjadi legitimasi Qur’ani bahwa **aktivitas intelektual—bertanya, meragukan, menalar—adalah bagian dari ibadah akal**, bukan ancaman terhadap iman.

QS. Al-Baqarah [2]: 44

أَفَلَا تَعْقِلُونَ

“...maka tidakkah kamu menggunakan akal?”

Pertanyaan retoris ini berulang kali muncul dalam Al-Qur'an sebagai **teguran pedagogis**. Al-Qur'an tidak mematikan pertanyaan; justru ia memprovokasi kesadaran kritis. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan ayat-ayat ini sebagai dasar bahwa **menggunakan akal adalah kewajiban moral**, bukan sekadar hak opsional.

Hadits – Obat Kebodohan adalah Bertanya

أَلَا سَأَلُوا إِذْ لَمْ يَعْلُمُوا؟ فَإِنَّمَا شِفَاءُ الْعِيِّ السُّؤَالُ

“Mengapa mereka tidak bertanya ketika tidak mengetahui? Sesungguhnya obat kebodohan adalah bertanya.” (Sumber: HR. Abu Dawud, no. 336, Dinilai hasan)



Hadits ini memberikan legitimasi teologis yang sangat kuat terhadap **hak bertanya**. Kebodohan bukan aib; yang berbahaya adalah **melarang pertanyaan**. Pendidikan fiqh yang membebaskan melihat pertanyaan sebagai **tanda kehidupan akal**, bukan pembangkangan.

Hadits – Menuntut Ilmu sebagai Kewajiban

طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ

“Menuntut ilmu adalah kewajiban bagi setiap Muslim.” (HR. Ibn Majah, no. 224, Dinilai hasan)

Kewajiban menuntut ilmu tidak mungkin dipenuhi tanpa kebebasan berpikir dan bertanya. Karena itu, setiap sistem pendidikan yang membungkam pertanyaan sesungguhnya **menghalangi pelaksanaan kewajiban agama itu sendiri**.

Dengan demikian, hak berpikir dan bertanya bukan ancaman bagi ketertiban atau iman, melainkan **fondasi bagi pendidikan Islam yang hidup dan membebaskan**. Tanpa hak ini, pendidikan akan melahirkan kepatuhan rapuh dan iman yang dangkal. Dari pengakuan atas hak berpikir dan bertanya, pembahasan akan berlanjut ke subbab **hak berbeda dan berpendapat**, untuk menegaskan bahwa perbedaan adalah keniscayaan yang harus dikelola secara etis dan dialogis dalam pendidikan Islam.

Hak berbeda dan berpendapat

Hak berbeda dan berpendapat merupakan konsekuensi logis dari pengakuan atas **martabat, akal, dan kebebasan moral peserta didik**. Jika berpikir dan bertanya diakui sebagai hak dasar, maka perbedaan pandangan adalah keniscayaan yang tidak boleh diperlakukan sebagai ancaman. Dalam tradisi Islam, perbedaan (*ikhtilaf*) bukanlah penyakit yang harus diberantas, melainkan realitas epistemologis yang lahir dari keterbatasan manusia dalam memahami wahyu yang maha luas. Fiqih pendidikan yang



membebaskan menjadikan perbedaan sebagai **ruang belajar etis**, bukan medan penyeragaman paksa.

Sejarah intelektual Islam menunjukkan bahwa perbedaan pendapat adalah **mesin penggerak ilmu**. Para ulama besar tidak hanya berbeda dengan generasi sebelumnya, tetapi juga dengan guru dan rekan sezamannya. Ikhtilaf dipahami sebagai bagian dari ijtihad yang jujur, selama didasarkan pada niat mencari kebenaran dan argumentasi yang sahih. Ketika pendidikan fiqh menutup ruang perbedaan dan menuntut keseragaman tafsir, ia sedang memutus mata rantai tradisi keilmuan yang justru menjadi kebanggaan peradaban Islam.

Dalam praktik pendidikan, hak berbeda sering kali **dibatasi oleh dalih adab dan stabilitas kelas**. Peserta didik yang mengemukakan pandangan berbeda dianggap mengganggu ketertiban, kurang sopan, atau tidak hormat kepada guru. Padahal, perbedaan pendapat tidak identik dengan pembangkangan. Yang perlu dikelola bukan perbedaannya, melainkan **cara mengekspresikannya**. Fiqih pendidikan yang membebaskan membedakan secara tegas antara perbedaan sebagai ekspresi nalar dan sikap tidak beradab sebagai persoalan etika komunikasi.

Hak berbeda dan berpendapat juga berkaitan dengan **pengakuan atas pluralitas penafsiran** dalam Islam. Peserta didik berhak mengetahui bahwa dalam banyak persoalan fiqh, tidak ada satu jawaban tunggal yang absolut. Mengajarkan keragaman pendapat—beserta argumentasi dan konteksnya—melatih peserta didik untuk berpikir terbuka dan bertanggung jawab. Mereka belajar bahwa memilih pendapat adalah tindakan etis yang memerlukan pertimbangan, bukan sekadar mengikuti otoritas secara mekanis.

Menolak hak berbeda sering kali melahirkan **budaya diam dan ketepuhan semu**. Peserta didik belajar menyembunyikan pandangan yang berbeda demi keamanan sosial dan religius. Di ruang kelas mereka patuh, tetapi di ruang privat mereka menjauh dari nilai yang dipaksakan. Pola ini tidak hanya merusak integritas pribadi, tetapi juga merusak kejujuran



intelektual. Pendidikan yang membebaskan justru mendorong kejujuran: lebih baik berbeda secara terbuka dan beradab daripada patuh secara palsu.

Hak berpendapat juga memiliki dimensi **keadilan dan inklusivitas**. Peserta didik dari latar belakang minoritas—baik secara sosial, budaya, maupun intelektual—sering kali suaranya paling mudah dibungkam. Ketika hanya pandangan mayoritas yang dianggap sah, pendidikan sedang melanggengkan ketimpangan kuasa. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut agar ruang belajar menjadi ruang aman bagi semua suara, terutama suara yang selama ini terpinggirkan.

Dalam perspektif etika Islam, hak berbeda harus dijalankan dengan **tanggung jawab moral**. Berpendapat bukan sekadar mengekspresikan ego, tetapi menyampaikan pandangan dengan niat mencari kebenaran dan kemaslahatan. Pendidikan perlu mengajarkan adab ikhtilaf: mendengar dengan hormat, berargumen dengan jujur, dan menerima kemungkinan salah. Adab semacam ini tidak mungkin tumbuh dalam iklim penakutuan, tetapi hanya dalam ruang dialog yang setara dan bermartabat.

Dalam praktik pedagogis, pengakuan atas hak berbeda menuntut **metode pembelajaran dialogis dan komparatif**. Diskusi mazhab, studi kasus, dan debat terarah menjadi sarana melatih peserta didik mengelola perbedaan secara dewasa. Guru berperan sebagai moderator etis yang menjaga agar dialog tetap produktif dan beradab, bukan sebagai hakim yang memutuskan satu kebenaran final. Dengan demikian, perbedaan menjadi sumber pembelajaran, bukan sumber konflik.

QS. Hud [11]: 118

وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَحْدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ

“Sekiranya Tuhanmu menghendaki, niscaya Dia menjadikan manusia satu umat saja, tetapi mereka senantiasa berbeda-beda.”

Ayat ini adalah pengakuan teologis paling jujur tentang **pluralitas**. Perbedaan bukan kecelakaan sejarah atau kegagalan dakwah, melainkan **kehendak Ilahi**. Dalam pendidikan Islam, ayat ini menjadi dasar bahwa **hak**



berbeda bukan penyimpangan, tetapi bagian dari sunnatullah. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak memaksakan keseragaman pendapat, karena keseragaman absolut justru menyalahi desain penciptaan manusia.

QS. Al-Hujurat [49]: 13

يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّنْ ذِكْرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ
لِتَعَارِفُوا

“Wahai manusia, sesungguhnya Kami menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, dan menjadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal.”

Ayat ini menegaskan bahwa perbedaan diciptakan untuk **ta‘aruf**—saling mengenal, bukan saling meniadakan. Dalam pendidikan, perbedaan pendapat seharusnya menjadi **sumber dialog dan pembelajaran**, bukan dasar stigmatisasi atau pengucilan.

Hadits – Pahala dalam Perbedaan Ijtihad

إِذَا أَجْتَهَدَ الْخَاتَمُ فَأَصَابَ فَلَهُ أَجْرٌ، وَإِذَا أَجْتَهَدَ فَأَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ

“Apabila seorang mujtahid berijtihad lalu benar, maka baginya dua pahala; dan apabila ia berijtihad lalu keliru, maka baginya satu pahala.” (Sumber: HR. Al-Bukhari, no. 7352, HR. Muslim, no. 1716)

Hadits ini adalah legitimasi profetik terhadap **perbedaan pendapat yang jujur dan bertanggung jawab**. Kesalahan intelektual tidak dihukum, tetapi tetap diapresiasi selama prosesnya benar. Dalam pendidikan fiqh yang membebaskan, hadits ini menegaskan bahwa **berbeda pendapat bukan dosa**, melainkan bagian dari dinamika pencarian kebenaran.

Dengan demikian, hak berbeda dan berpendapat menegaskan bahwa pendidikan Islam yang membebaskan **tidak takut pada keragaman pikiran**, karena ia percaya pada kekuatan dialog dan nilai etika. Mengelola perbedaan secara bermartabat justru menyiapkan peserta didik untuk



hidup dalam masyarakat plural dan demokratis, tanpa kehilangan komitmen nilai. Dari pengakuan atas hak berbeda inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **hak gagal dan belajar dari kesalahan**, untuk menegaskan bahwa kebebasan berpikir dan berpendapat hanya dapat tumbuh dalam pendidikan yang tidak mematikan manusia melalui ketakutan akan kegagalan.

Hak gagal dan belajar dari kesalahan

Hak gagal dan belajar dari kesalahan merupakan salah satu hak paling manusiawi, tetapi juga paling sering diingkari dalam praktik pendidikan. Pendidikan yang dibangun di atas ketakutan terhadap kesalahan cenderung melahirkan kepatuhan mekanis dan kepura-puraan moral. Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, **kesalahan bukan ancaman**, melainkan bagian tak terpisahkan dari proses belajar manusia yang berakal dan bertanggung jawab. Mengingkari hak gagal berarti mengingkari hak belajar itu sendiri.

Dalam Islam, manusia dipahami sebagai makhluk yang **tidak luput dari salah dan lupa**. Kesempurnaan hanya milik Tuhan, sementara manusia tumbuh melalui proses mencoba, keliru, dan memperbaiki diri. Pendidikan yang menuntut kesempurnaan perilaku dan pemahaman sejak awal justru bertentangan dengan antropologi Islam. Fiqih pendidikan yang membebaskan memandang kesalahan sebagai momen pedagogis yang kaya, tempat nilai tanggung jawab, refleksi, dan perbaikan diri dapat ditumbuhkan secara otentik.

Namun dalam banyak sistem pendidikan agama, kesalahan sering diperlakukan sebagai **aib moral**. Peserta didik yang salah menjawab, salah berperilaku, atau berbeda pemahaman kerap dipermalukan, dihukum, atau dilabeli negatif. Praktik ini tidak hanya merusak harga diri, tetapi juga menciptakan trauma belajar yang berkepanjangan. Peserta didik belajar untuk menghindari risiko berpikir, bukan untuk memahami nilai. Pendidikan semacam ini menghasilkan ketertiban semu yang dibangun di atas ketakutan, bukan kesadaran.



Hak gagal juga berkaitan erat dengan **kebebasan intelektual dan kreativitas**. Tanpa ruang untuk gagal, peserta didik tidak akan berani bertanya, bereksperimen, atau mengemukakan gagasan baru. Dalam konteks fiqih, ini sangat berbahaya, karena ijihad—sebagai jantung tradisi hukum Islam—lahir dari keberanian berpikir dan menerima kemungkinan salah. Pendidikan fiqih yang menutup ruang gagal sejatinya sedang membunuh potensi ijihad sejak dini.

Belajar dari kesalahan menuntut **pendekatan reflektif**, bukan represif. Ketika peserta didik melakukan kesalahan, pendidikan yang membebaskan mengajaknya merenung: apa yang terjadi, mengapa terjadi, dan bagaimana memperbaikinya. Proses ini menumbuhkan tanggung jawab moral dan kedewasaan, bukan rasa bersalah yang melumpuhkan. Dalam perspektif maqashid syariah, pendekatan ini lebih sejalan dengan penjagaan jiwa dan akal daripada pendekatan hukuman yang merusak.

Hak gagal juga menuntut **perubahan paradigma evaluasi**. Sistem penilaian yang hanya menghargai jawaban benar dan menghukum kesalahan akan selalu meminggirkan proses belajar. Pendidikan yang membebaskan mengakui bahwa kesalahan adalah indikator proses berpikir, bukan sekadar kegagalan hasil. Evaluasi harus dirancang untuk memberikan umpan balik yang membangun, membantu peserta didik memahami kekeliruan, dan mendorong perbaikan berkelanjutan.

Dalam relasi pedagogis, pengakuan atas hak gagal menuntut **empati dan kesabaran guru**. Guru perlu melihat kesalahan peserta didik sebagai tanggung jawab pedagogis bersama, bukan sebagai ancaman terhadap wibawa. Keteladanan guru dalam mengakui keterbatasan dan kesalahan sendiri justru memperkuat otoritas moralnya. Relasi semacam ini membangun kepercayaan dan rasa aman yang menjadi fondasi pembelajaran bermakna.

Hak gagal juga memiliki dimensi **keadilan sosial**. Peserta didik dari latar belakang kurang beruntung sering kali lebih rentan disalahkan dan dihukum. Pendidikan yang membebaskan harus peka terhadap ketimpangan ini dan memastikan bahwa kesalahan tidak dijadikan alat untuk



melanggengkan stigma dan eksklusi. Setiap peserta didik berhak atas kesempatan yang adil untuk belajar dan berkembang, terlepas dari titik awalnya.

QS. Al-Baqarah [2]: 286

لَا يُكَفِّرُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا

“Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya.”

Ayat ini menegaskan prinsip **realistik dan manusiawi** dalam Islam. Manusia memiliki batas kemampuan, ruang belajar, dan tahapan pertumbuhan. Dalam pendidikan, ayat ini menjadi dasar etis bahwa **kesalahan dan kegagalan adalah bagian wajar dari proses mencapai kemampuan**, bukan bukti cacat moral. Pendidikan fiqh yang membebaskan tidak menuntut kesempurnaan instan, tetapi menghargai proses bertahap sesuai kapasitas manusia.

QS. Az-Zumar [39]: 53

قُلْ يَعْبُدِي الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ

“Katakanlah: Wahai hamba-hamba-Ku yang melampaui batas terhadap diri mereka sendiri, janganlah kamu berputus asa dari rahmat Allah.”

Ayat ini adalah deklarasi ilahi tentang **hak untuk bangkit kembali**. Bahkan kegagalan moral pun tidak menghapus harapan, apalagi kegagalan akademik atau intelektual. Dalam pendidikan, ayat ini menolak budaya memermalukan peserta didik karena kesalahan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan **harapan dan pemulihan** sebagai inti proses belajar.

Hadits – Setiap Manusia Pernah Salah

كُلُّ بْنَ آدَمَ خَطَّاءٌ، وَخَيْرُ الْخَطَّائِينَ التَّوَابُونَ

“Setiap anak Adam pasti pernah berbuat salah, dan sebaik-baik orang yang bersalah adalah mereka yang mau memperbaiki diri.” (Sumber: HR. At-Tirmidzi, no. 2499, Dinilai hasan)

Hadits ini menormalisasi kesalahan sebagai **keniscayaan antropologis**. Ukuran kematangan bukan pada bebas salah, tetapi pada **kemampuan refleksi dan perbaikan**. Pendidikan fiqh yang membebaskan menjadikan kesalahan sebagai **bahan pembelajaran etis**, bukan stigma identitas.

Hadits – Kesalahan dalam Proses Ijtihad

إِذَا أَجْتَهَدَ الْحَاكُمُ فَأَخْطَأَهُ فَلَهُ أَجْرٌ

“Jika seorang mujahid berijtihad lalu keliru, maka baginya satu pahala.” (HR. Al-Bukhari, no. 7352, HR. Muslim, no. 1716)

Hadits ini menegaskan bahwa **kesalahan intelektual yang jujur tidak dihukum**, bahkan dihargai. Dalam pendidikan, ini berarti peserta didik berhak mencoba, menalar, dan keliru tanpa takut dipermalukan. Tanpa hak gagal, **ijtihad dan kreativitas mustahil tumbuh**.

Dengan demikian, hak gagal dan belajar dari kesalahan menegaskan bahwa pendidikan Islam yang membebaskan **memihak pada pertumbuhan manusia, bukan pada ilusi kesempurnaan**. Pendidikan semacam ini melahirkan individu yang berani mencoba, jujur mengakui keterbatasan, dan bertanggung jawab memperbaiki diri. Dari pengakuan atas hak gagal inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 11, yaitu **perlindungan martabat peserta didik dalam fiqh**, untuk merumuskan kerangka hukum dan etis yang memastikan bahwa seluruh hak peserta didik benar-benar dijaga dalam praktik pendidikan Islam.

Perlindungan martabat peserta didik dalam fiqh

Perlindungan martabat peserta didik merupakan puncak dari seluruh pembahasan tentang hak-hak pendidikan dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan. Jika peserta didik telah diakui sebagai manusia



utuh, memiliki hak berpikir, bertanya, berbeda, dan gagal, maka pertanyaan kuncinya adalah: **bagaimana fiqih menjamin agar martabat tersebut tidak dilanggar dalam praktik pendidikan?** Di sinilah fiqih diuji bukan sebagai kumpulan norma abstrak, tetapi sebagai perangkat etis-hukum yang berpihak pada kemanusiaan.

Dalam Islam, martabat manusia (*karamah al-insan*) adalah prinsip dasar yang bersifat **universal dan tidak bersyarat**. Martabat tidak diberikan oleh guru, sekolah, atau negara, dan tidak pula dicabut oleh kesalahan, ketidaktahuan, atau perbedaan pandangan. Fiqih yang berorientasi pada pembebasan harus menempatkan prinsip ini sebagai landasan setiap penerapan aturan dan kebijakan pendidikan. Ketika praktik pendidikan merendahkan, memermalukan, atau melukai peserta didik—baik secara fisik, verbal, maupun simbolik—maka praktik tersebut bertentangan dengan tujuan syariat, betapapun ia dibenarkan dengan dalil normatif.

Dalam sejarah fiqih, perlindungan martabat manusia tercermin dalam berbagai kaidah dasar, seperti *la darar wa la dirar* (tidak boleh menimbulkan bahaya dan saling membahayakan) serta prinsip *raf' al-haraj* (menghilangkan kesulitan). Kaidah-kaidah ini memberikan landasan kuat untuk menolak **kekerasan pedagogis**, baik yang bersifat fisik maupun psikis. Hukuman yang merusak harga diri, praktik memermalukan di depan umum, atau bahasa pendidikan yang menghina tidak hanya melanggar etika pedagogis, tetapi juga melanggar spirit fiqih itu sendiri.

Perlindungan martabat peserta didik juga menuntut **pembedaan yang tegas antara disiplin dan kekerasan**. Disiplin dalam pendidikan bertujuan membentuk tanggung jawab dan kesadaran, sementara kekerasan bertujuan menundukkan dan mengontrol. Fiqih pendidikan yang membebaskan hanya membenarkan disiplin yang bersifat mendidik dan restoratif—yakni disiplin yang membantu peserta didik memahami dampak tindakannya dan memperbaiki relasi yang terganggu. Disiplin yang merendahkan martabat justru menciptakan luka yang bertentangan dengan penjagaan jiwa dan akal.

Dalam konteks fiqih, perlindungan martabat peserta didik juga berkaitan dengan **hak atas privasi dan kehormatan**. Membuka aib, menyebarkan kesalahan, atau memberi label negatif adalah bentuk pelanggaran kehormatan yang serius. Pendidikan yang membebaskan menuntut kehati-hatian etis dalam menangani pelanggaran dan kesalahan. Proses koreksi harus bersifat proporsional, tertutup, dan berorientasi pada pemulihan, bukan pada pencitraan moral institusi atau peneguhan wibawa guru.

Lebih jauh, perlindungan martabat peserta didik menuntut **keadilan prosedural** dalam penerapan aturan. Peserta didik berhak diperlakukan secara adil, didengar penjelasannya, dan dilibatkan dalam proses penyelesaian masalah yang menyangkut dirinya. Keputusan sepihak yang mengabaikan suara peserta didik mencerminkan relasi kuasa yang bertentangan dengan etika fiqih pendidikan yang membebaskan. Dalam perspektif ini, mendengar adalah bentuk penghormatan, dan dialog adalah bentuk perlindungan martabat.

Fiqih pendidikan yang membebaskan juga harus melindungi peserta didik dari **stigmatisasi struktural**. Label seperti “nakal”, “bodoh”, atau “bermasalah” sering kali melekat lebih lama daripada kesalahan itu sendiri dan merusak masa depan peserta didik. Fiqih yang berorientasi maqashid menolak segala praktik yang menghalangi potensi manusia untuk tumbuh dan berubah. Perlindungan martabat berarti memberi kesempatan kedua, bahkan ketiga, karena manusia adalah makhluk yang terus menjadi, bukan produk final.

Dalam dimensi institusional, perlindungan martabat peserta didik menuntut **kebijakan pendidikan yang eksplisit dan konsisten**. Hak-hak peserta didik harus dijamin dalam aturan sekolah, mekanisme pengaduan harus tersedia dan aman, serta budaya pendidikan harus dibangun di atas penghormatan, bukan ketakutan. Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak berhenti pada kesalahan individu guru, tetapi menuntut tanggung jawab struktural lembaga pendidikan dalam menjaga martabat manusia.



QS. Al-Isra' [17]: 70

وَلَقَدْ كَرِمَنَا بَنَىٰ عَادَمَ

“Sungguh, Kami telah memuliakan anak cucu Adam.”

Ayat ini adalah fondasi teologis paling kuat tentang **martabat manusia yang melekat (inherent dignity)**. Kemuliaan manusia tidak bersyarat pada kepatuhan, prestasi, atau kesempurnaan moral. Dalam pendidikan, ayat ini menetapkan batas etis absolut: **tidak ada alasan apa pun—disiplin, aturan, bahkan agama—yang membenarkan perendahan martabat peserta didik**. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai *prinsip non-negotiable*.

QS. Al-Hujurat [49]: 11

يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخِرُ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يُكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ

“Wahai orang-orang yang beriman, janganlah suatu kaum merendahkan kaum yang lain; boleh jadi mereka yang direndahkan itu lebih baik dari mereka.”

Ayat ini melarang **penghinaan, ejekan, dan pelecehan simbolik**, yang sering terjadi secara halus dalam ruang pendidikan—melalui label, candaan, perbandingan, atau stigma akademik dan moral. Dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, praktik semacam ini bukan sekadar kesalahan pedagogis, tetapi **pelanggaran etika keislaman**.

Hadits – Kesucian Darah, Harta, dan Kehormatan

إِنَّ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ عَلَيْكُمْ حَرَامٌ

“Sesungguhnya darah, harta, dan kehormatan kalian adalah suci (tidak boleh dilanggar).” (HR. Al-Bukhari, no. 1739, HR. Muslim, no. 1679)

Hadits ini menempatkan **kehormatan ('ird)** sejajar dengan darah dan harta dalam tingkat kesuciannya. Dalam pendidikan, kehormatan peserta didik mencakup harga diri, identitas, privasi, dan integritas psikologis.

Setiap bentuk **permalukan publik, kekerasan verbal, atau stigma permanen** adalah pelanggaran serius terhadap prinsip ini.

Hadits – Larangan Menyakiti

الْمُسْلِمُ مِنْ سَلْمَ الْمُسْلِمُونَ مِنْ لِسَانِهِ وَيَدِهِ

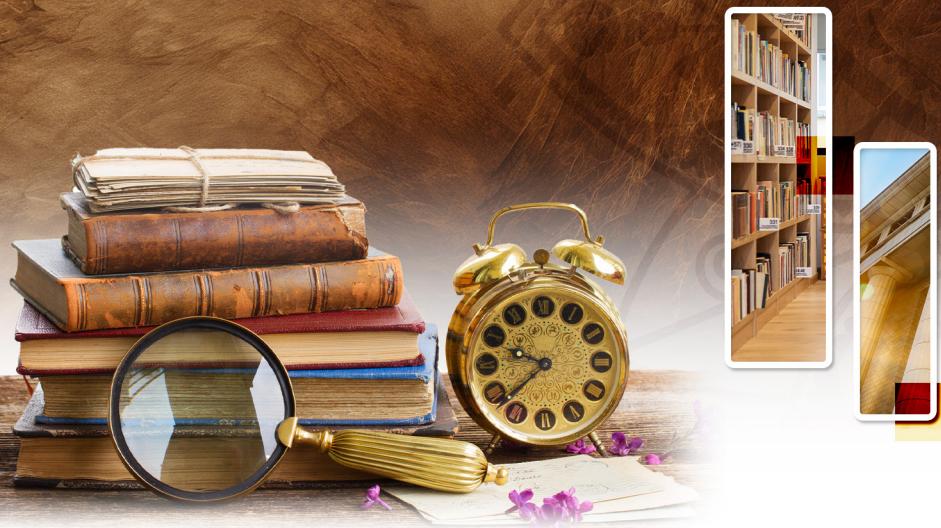
“Seorang Muslim adalah yang kaum Muslimin selamat dari gangguan lisan dan tangannya.” (HR. Al-Bukhari, no. 10, HR. Muslim, no. 40)

Hadits ini memperluas makna kekerasan: **lisan bisa melukai sama dalamnya dengan tangan**. Dalam pendidikan, ucapan guru—label, bentakan, sindiran—memiliki dampak jangka panjang terhadap jiwa peserta didik. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut **kesadaran etis atas kuasa bahasa**.

Dengan demikian, perlindungan martabat peserta didik dalam fiqih menegaskan bahwa **tidak ada tujuan pendidikan yang sah jika dicapai dengan cara merendahkan manusia**. Pendidikan Islam yang membebaskan adalah pendidikan yang tegas terhadap ketidakadilan, tetapi lembut terhadap manusia; disiplin terhadap perilaku, tetapi penuh hormat terhadap martabat. Dari sinilah pendidikan Islam menemukan wajah etikanya yang paling autentik.







BAB 12

GURU, OTORITAS, DAN ETIKA PENDIDIKAN

Bab 12 membawa pembahasan fiqih pendidikan yang membebaskan ke jantung relasi pedagogis: **peran guru dan makna otoritas dalam pendidikan Islam**. Setelah Bab 11 menegaskan hak dan martabat peserta didik, bab ini mengajukan pertanyaan yang tidak kalah menentukan: *bagaimana seharusnya guru hadir agar pendidikan benar-benar memerdekaan, bukan menundukkan?* Di sinilah posisi guru diuji bukan hanya sebagai pengajar ilmu, tetapi sebagai figur etis yang membentuk arah kesadaran dan kemanusiaan peserta didik.

Dalam banyak praktik pendidikan, guru sering ditempatkan sebagai **pemilik otoritas absolut**—penentu kebenaran, penjaga moral, dan pengendali ketertiban. Otoritas semacam ini kerap dibenarkan atas nama tradisi, adab, dan hierarki keilmuan. Namun ketika otoritas berubah menjadi otoritarianisme, pendidikan kehilangan watak dialogisnya dan berubah

menjadi ruang penjinakan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut **penataan ulang makna otoritas**, dari kekuasaan yang menekan menjadi amanah yang membimbing.

Bab ini berangkat dari kesadaran bahwa **guru memiliki posisi strategis dan menentukan**. Tidak ada kurikulum pembebasan yang dapat hidup tanpa guru yang memiliki kesadaran etis dan kerendahan hati intelektual. Guru bukan sekadar pelaksana aturan, tetapi penafsir nilai. Cara guru berbicara, mendengar, menegur, dan memberi teladan membentuk iklim moral pendidikan jauh lebih kuat daripada teks tertulis. Karena itu, etika guru menjadi persoalan fiqih pendidikan yang sangat fundamental.

Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak meniadakan otoritas guru, tetapi **memurnikannya**. Otoritas tidak dipahami sebagai hak untuk ditaati tanpa pertanyaan, melainkan sebagai tanggung jawab untuk membimbing kesadaran. Otoritas yang sah lahir dari kompetensi, keteladanan, dan integritas moral, bukan dari ketakutan atau sanksi. Dalam perspektif ini, semakin membebaskan seorang guru, semakin kuat pula otoritas etiknya.

Bab ini juga menolak dikotomi sempit antara **ketegasan dan kemanusiaan**. Guru tidak harus memilih antara disiplin dan kasih sayang. Fiqih pendidikan yang membebaskan justru menuntut ketegasan yang manusawi—ketegasan yang jelas nilainya, adil prosedurnya, dan rahmah caranya. Ketegasan tanpa etika melahirkan kekerasan, sementara kelembutan tanpa prinsip melahirkan ketidakjelasan. Bab ini akan menunjukkan bagaimana keduanya dapat disatukan secara etis.

Selain itu, Bab 12 mengkaji **relasi kuasa dalam pendidikan**. Guru selalu berada dalam posisi yang lebih kuat secara struktural. Kesadaran akan relasi kuasa ini penting agar guru tidak menyalahgunakan wewenangnya, baik secara sadar maupun tidak. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut refleksi diri guru: sejauh mana tindakannya membangun kesadaran, dan sejauh mana justru melanggengkan ketakutan dan ketergantungan.

Bab ini akan dibahas melalui lima subbab: guru sebagai murabbi dan fasilitator; otoritas pedagogis versus otoritarianisme; keteladanan moral dan

intelektual guru; relasi dialogis guru–peserta didik; serta etika kekuasaan dalam pendidikan Islam. Setiap subbab akan menguraikan bagaimana peran guru dapat ditata ulang agar selaras dengan tujuan pembebasan, keadilan, dan rahmah yang telah dirumuskan dalam bab-bab sebelumnya.

Dengan memasuki Bab 12, buku ini menegaskan bahwa **pendidikan yang membebaskan tidak mungkin lahir dari guru yang takut pada kebebasan peserta didik**. Guru yang memerdekaan adalah guru yang berani mendidik dengan kesadaran, bukan dengan ketakutan; dengan teladan, bukan dengan tekanan. Dari sinilah pendidikan Islam menemukan figur pendidiknya yang profetik—tegas dalam nilai, rendah hati dalam ilmu, dan luas dalam kasih sayang.

Guru sebagai murabbi dan fasilitator

Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, guru tidak cukup dipahami sebagai **pengajar materi atau penyampai kurikulum**, melainkan sebagai **murabbi**—pendidik yang menumbuhkan manusia secara utuh—sekaligus fasilitator yang membuka jalan bagi tumbuhnya kesadaran, nalar, dan tanggung jawab moral peserta didik. Perubahan cara pandang ini bersifat fundamental, karena dari sinilah arah relasi pedagogis ditentukan: apakah pendidikan menjadi ruang pertumbuhan, atau sekadar ruang pengendalian.

Konsep *murabbi* berakar pada makna *tarbiyah*, yakni proses menumbuhkan, memelihara, dan mengembangkan potensi manusia secara bertahap dan berkesinambungan. Seorang murabbi tidak memaksa pertumbuhan, tetapi **menyediakan lingkungan yang memungkinkan tumbuh**. Ia memahami bahwa setiap peserta didik memiliki ritme, latar belakang, dan potensi yang berbeda. Dalam perspektif ini, tugas guru bukan membentuk peserta didik sesuai cetakan tertentu, melainkan membantu mereka menjadi diri mereka yang paling bermartabat dan bertanggung jawab.

Sebagai murabbi, guru memiliki **tanggung jawab etis yang mendalam**, bukan sekadar tanggung jawab administratif. Ia tidak hanya bertanya



“apakah materi tersampaikan?”, tetapi “apakah manusia di hadapanku bertumbuh?”. Pertanyaan ini menggeser fokus pendidikan dari hasil semata ke proses kemanusiaan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan keberhasilan pendidikan pada sejauh mana peserta didik berkembang sebagai subjek yang sadar, bukan sejauh mana mereka patuh secara formal.

Pada saat yang sama, guru juga harus berperan sebagai **fasilitator pembelajaran**. Peran ini menuntut guru untuk melepaskan sebagian kontrol dan memberi ruang bagi inisiatif, pertanyaan, dan eksplorasi peserta didik. Fasilitator tidak mendikte jalan berpikir, tetapi menyediakan sumber, konteks, dan bimbingan agar peserta didik dapat menemukan pemahaman secara mandiri dan reflektif. Dalam pendidikan fiqih, peran ini sangat penting agar hukum dipahami sebagai hasil penalaran etis, bukan sebagai dogma yang beku.

Menjadi fasilitator bukan berarti **kehilangan otoritas**, melainkan memurnikannya. Otoritas guru tidak lagi bertumpu pada posisi struktural semata, tetapi pada kompetensi keilmuan, integritas moral, dan keteladanannya sikap. Guru yang mampu mendengarkan, mengakui keterbatasan, dan menghargai pertanyaan justru membangun otoritas yang lebih kuat dan berkelanjutan. Peserta didik menghormati bukan karena takut, tetapi karena percaya.

Peran guru sebagai murabbi dan fasilitator juga menuntut **kesadaran reflektif**. Guru perlu terus-menerus meninjau cara mengajarnya: apakah ia membuka ruang dialog atau menutupnya, apakah ia menumbuhkan keberanian berpikir atau justru menanamkan ketakutan. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, refleksi diri guru adalah bagian dari ibadah pedagogis—upaya menjaga amanah ilmu dan kemanusiaan.

Dalam praktik kelas, peran ini tercermin dalam **metode pembelajaran yang dialogis dan kontekstual**. Guru mengaitkan materi dengan pengalaman hidup peserta didik, mengajak mereka menganalisis kasus nyata, dan memberi ruang untuk diskusi serta perbedaan pandangan. Kesalahan diperlakukan sebagai bahan refleksi bersama, bukan sebagai

alasan penghukuman. Dengan cara ini, ruang kelas berubah dari arena kontrol menjadi komunitas belajar.

Guru sebagai murabbi dan fasilitator juga memiliki tanggung jawab untuk **melindungi martabat peserta didik**. Ia menjadi penjaga ruang aman pedagogis, tempat peserta didik dapat belajar tanpa takut direndahkan. Perlindungan ini bukan sikap permisif tanpa batas, tetapi komitmen untuk menegakkan nilai dengan cara yang manusiawi. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai teladan bagaimana kekuasaan dapat dijalankan secara etis dan membebaskan.

QS. Ali 'Imran [3]: 164

لَقَدْ مِنَ اللَّهِ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنفُسِهِمْ يَتَلَوَّ عَلَيْهِمْ
إِذَا يَتَهَمِّ وَيُزَكِّيهِمْ وَيَعْلَمُهُمُ الْكِتَبَ وَالْحِكْمَةَ

“Sungguh Allah telah memberi karunia kepada orang-orang beriman ketika Dia mengutus di antara mereka seorang rasul dari kalangan mereka sendiri, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan mereka, dan mengajarkan kepada mereka Kitab dan hikmah.”

Ayat ini menggambarkan **model pendidik profetik**: membaca realitas wahyu (*tilawah*), memurnikan kepribadian (*tazkiyah*), dan mengembangkan pengetahuan serta kebijaksanaan (*ta'lim al-kitab wa al- ikmah*). Guru, dalam pendidikan Islam, bukan sekadar pengajar materi, melainkan **murabbi**—pendidik yang menumbuhkan manusia secara utuh. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan guru sebagai **agen pertumbuhan**, bukan aparat kontrol.

QS. Al-Baqarah [2]: 151

كَمَا أَرْسَلْنَا فِيهِمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتَلَوَّ عَلَيْكُمْ إِذَا يَتَهَمِّ وَيُزَكِّيْكُمْ
الْكِتَبَ وَالْحِكْمَةَ وَيَعْلَمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ



Pengulangan struktur pedagogis ini menegaskan bahwa **pendidikan adalah proses pemanusiaan**—mengantar manusia dari ketidaktahuan menuju pemahaman yang bermakna. Guru sebagai murabbi memfasilitasi proses ini dengan **hikmah**, bukan dominasi.

Hadits – Nabi sebagai Guru yang Memudahkan

إِنَّمَا بُعْثُتُ مَعَنِي

“Sesungguhnya aku diutus sebagai seorang pendidik.” (HR. Ibn Majah, no. 229, Dinali hasan)

Hadits ini menegaskan identitas kenabian sebagai **pendidik**, bukan penguasa. Pendidikan Nabi tidak membelenggu, tetapi membebaskan. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, guru meneladani metode ini: **mengarahkan, bukan menekan; membimbing, bukan menundukkan**.

Hadits – Kelembutan dalam Mengajar

إِنَّ اللَّهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ فِي الْأَمْرِ كُلِّهِ

“Sesungguhnya Allah Maha Lembut dan mencintai kelembutan dalam setiap urusan.” (HR. Al-Bukhari, no. 6927, HR. Muslim, no. 2165)

Kelembutan (*rifq*) adalah **metode pedagogis Ilahi**. Guru yang lembut menciptakan rasa aman psikologis yang memungkinkan berpikir kritis dan keberanian bertanya. Kekerasan—verbal atau simbolik—mematikan proses belajar.

Dengan demikian, peran guru sebagai murabbi dan fasilitator menegaskan bahwa **pendidikan Islam yang membebaskan bergantung pada kualitas kehadiran guru**, bukan sekadar pada kelengkapan kurikulum. Guru yang memerdekaan adalah guru yang menumbuhkan, mendampingi, dan menginspirasi—bukan yang mengendalikan dan menakut-nakuti. Dari pemahaman ini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **otoritas pedagogis versus otoritarianisme**, untuk mengkaji batas etis

antara kewenangan yang membimbing dan kekuasaan yang menindas dalam pendidikan Islam.

Otoritas pedagogis vs otoritarianisme

Otoritas merupakan elemen yang tidak dapat dihindari dalam pendidikan, namun **cara otoritas dijalankan** menentukan apakah pendidikan menjadi ruang pembebasan atau penindasan. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, perlu dibedakan secara tegas antara **otoritas pedagogis** dan **otoritarianisme**. Keduanya sering tampak serupa di permukaan, tetapi memiliki konsekuensi etis dan pedagogis yang sangat berbeda bagi pembentukan manusia merdeka.

Otoritas pedagogis bersumber dari **amanah keilmuan dan tanggung jawab etis**. Guru memiliki otoritas karena ia lebih dahulu belajar, memahami, dan berkomitmen membimbing peserta didik menuju kedewasaan intelektual dan moral. Otoritas ini bersifat melayani, bukan menguasai; membimbing, bukan menundukkan. Dalam kerangka ini, otoritas hadir untuk **membuka jalan pemahaman**, bukan untuk menutup ruang pertanyaan. Peserta didik didorong untuk memahami alasan di balik aturan dan nilai, bukan sekadar mematuhinya.

Sebaliknya, otoritarianisme adalah bentuk penyalahgunaan otoritas yang bertumpu pada **ketakutan dan kontrol**. Dalam pola ini, guru menuntut kepatuhan mutlak, memandang pertanyaan sebagai ancaman, dan menggunakan sanksi sebagai alat utama pengelolaan kelas. Otoritarianisme sering dibungkus dengan bahasa adab, disiplin, dan kesalehan, sehingga sulit dikenali sebagai masalah etis. Namun dampaknya jelas: ia melumpuhkan nalar kritis, merusak kepercayaan, dan menciptakan relasi pedagogis yang timpang.

Perbedaan mendasar antara otoritas pedagogis dan otoritarianisme terletak pada **tujuan dan cara**. Otoritas pedagogis bertujuan membangun kesadaran dan tanggung jawab internal peserta didik, sementara otoritarianisme bertujuan memastikan kepatuhan eksternal. Otoritas pedagogis



menggunakan dialog, teladan, dan argumentasi; otoritarianisme menggunakan larangan, ancaman, dan stigma. Dalam pendidikan Islam yang membebaskan, hanya bentuk pertama yang dapat dibenarkan secara etis dan fiqhiyah.

Dalam konteks fiqh, otoritarianisme sering muncul ketika **tafsir manusia disamakan dengan kehendak Tuhan**. Guru atau institusi menempatkan pandangannya sebagai kebenaran final yang tidak boleh dipertanyakan. Praktik ini bukan hanya bermasalah secara pedagogis, tetapi juga secara teologis, karena mengaburkan batas antara wahyu dan ijihad. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak absolutisme tafsir dan menegaskan bahwa otoritas keilmuan harus selalu terbuka terhadap dialog dan koreksi.

Otoritas pedagogis yang sehat justru **menguat ketika dihadapkan pada pertanyaan dan perbedaan**. Guru yang mampu menjawab dengan jujur, atau mengakui keterbatasan pengetahuannya, membangun kepercayaan yang mendalam. Kejujuran intelektual ini adalah bagian dari etika Islam dan menjadi teladan bagi peserta didik. Dalam relasi semacam ini, peserta didik belajar bahwa otoritas tidak identik dengan kesempurnaan, melainkan dengan tanggung jawab dan integritas.

Pendidikan yang dikuasai oleh otoritarianisme sering menghasilkan **kepatuhan semu**. Peserta didik tampak patuh di hadapan guru, tetapi kehilangan otonomi moral ketika pengawasan hilang. Sebaliknya, otoritas pedagogis yang dialogis melahirkan kepatuhan yang sadar dan bertanggung jawab. Peserta didik mematuhi nilai bukan karena takut dihukum, tetapi karena memahami dan meyakininya. Inilah bentuk kepatuhan yang selaras dengan tujuan pendidikan Islam.

Dalam praktik kelas, membedakan otoritas pedagogis dari otoritarianisme menuntut **kepekaan etis guru**. Guru perlu bertanya pada dirinya sendiri: apakah aturan ini membantu peserta didik tumbuh, atau sekadar memudahkan pengendalian? Apakah teguran ini bertujuan menyadarkan, atau melampiaskan frustrasi? Refleksi semacam ini menjaga agar otoritas tetap berada dalam koridor pembebasan.



QS. Ali 'Imran [3]: 159

فِيمَا رَحْمَةٌ مِّنَ اللَّهِ لِنَتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيلًا غَلِيلَ الْقُلُوبِ لَا نَفَضُّوا
مِنْ حَوْلِكَ

“Maka berkat rahmat dari Allah engkau bersikap lemah lembut kepada mereka. Sekiranya engkau bersikap keras dan berhati kasar, niscaya mereka akan menjauh dari sekitarmu.”

Ayat ini memberikan **parameter kepemimpinan pedagogis** yang sangat jelas: keberhasilan otoritas Nabi justru terletak pada **kelembutan dan empati**, bukan kekerasan. Dalam pendidikan, ayat ini menjadi dalil kuat bahwa **kekuasaan yang kasar merusak relasi belajar**. Otoritas yang membuat peserta didik menjauh, takut, atau diam bukanlah otoritas mendidik, melainkan bentuk awal otoritarianisme.

QS. Ash-Shura [42]: 38

وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ

“Urusan mereka diputuskan dengan musyawarah di antara mereka.”

Musyawarah adalah prinsip kepemimpinan Islam yang **inklusif dan partisipatif**. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menegaskan bahwa peserta didik bukan objek pasif, tetapi subjek yang layak didengar. Otoritas pedagogis mengajak berdialog; otoritarianisme mematikan suara.

Hadits – Setiap Pemimpin adalah Amanah

كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُلٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ

“Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 893, HR. Muslim, no. 1829)

Hadits ini mengubah makna kekuasaan menjadi **amanah moral**, bukan hak absolut. Dalam pendidikan, guru memegang kuasa pedagogis



atas ruang belajar—dan karena itu **bertanggung jawab secara etis** atas dampak psikologis, intelektual, dan spiritual dari setiap keputusan yang diambil.

Hadits – Larangan Kekerasan dalam Kepemimpinan

اللَّهُمَّ مَنْ وَلَيْ مِنْ أَمْرٍ أَمْتَى شَيْئاً فَشَقَّ عَلَيْهِ فَأَشْقُّ عَلَيْهِ

“Ya Allah, siapa pun yang mengurusi urusan umatku lalu mempersulit mereka, maka persulitlah ia.” (HR. Muslim, no. 1828)

Doa Nabi ini adalah **peringatan keras** bagi setiap pemegang otoritas. Dalam pendidikan, guru yang menggunakan kekuasaan untuk menekan, menakut-nakuti, atau mempermalukan peserta didik sesungguhnya telah menyimpang dari etika profetik.

Dengan demikian, fiqh pendidikan yang membebaskan tidak menghapus otoritas, tetapi **memurnikannya dari hasrat dominasi**. Otoritas yang etis adalah otoritas yang membuat dirinya secara perlahan menjadi tidak diperlukan, karena peserta didik tumbuh menjadi subjek yang mandiri dan bertanggung jawab. Dari pemurnian makna otoritas inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **keteladanan moral dan intelektual guru**, untuk menegaskan bahwa otoritas sejati dalam pendidikan Islam lahir dari teladan hidup, bukan dari kekuasaan struktural.

Keteladanan moral dan intelektual guru

Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, **keteladanan guru** merupakan sumber otoritas yang paling kuat dan paling bertahan lama. Keteladanan tidak lahir dari jabatan, suara keras, atau sanksi, melainkan dari **konsistensi hidup** antara apa yang diajarkan dan apa yang dijalani. Peserta didik belajar jauh lebih banyak dari cara guru bersikap, berpikir, dan merespons perbedaan, daripada dari ceramah normatif yang panjang. Karena itu, pendidikan yang membebaskan tidak dapat dipisahkan dari integritas moral dan intelektual pendidiknya.



Keteladanan moral berarti guru menghadirkan **nilai secara hidup**, bukan sekadar sebagai konsep. Kejujuran, keadilan, kesabaran, dan tanggung jawab tidak hanya disampaikan sebagai materi akhlak, tetapi diwujudkan dalam keputusan sehari-hari di ruang kelas. Cara guru menegur tanpa merendahkan, menilai tanpa pilih kasih, dan mendengar tanpa menghakimi adalah pelajaran etika yang jauh lebih efektif daripada perintah moral apa pun. Dalam Islam, akhlak selalu didahulukan daripada wacana, karena ia menyentuh nurani secara langsung.

Keteladanan intelektual sama pentingnya dengan keteladanan moral. Guru yang membebaskan menunjukkan **kejujuran berpikir**, keterbukaan terhadap perbedaan, dan keberanian untuk mengatakan “saya belum tahu”. Sikap ini bukan tanda kelemahan, melainkan tanda integritas keilmuan. Peserta didik belajar bahwa ilmu bukan kumpulan jawaban final, tetapi proses pencarian yang menuntut kerendahan hati dan ketekunan. Dalam konteks fiqih, keteladanan intelektual mengajarkan bahwa perbedaan pendapat adalah bagian sah dari tradisi ilmiah, bukan ancaman terhadap iman.

Keteladanan juga tampak dalam **cara guru berelasi dengan kuasa**. Guru yang memerdekan tidak menggunakan posisi strukturalnya untuk memenangkan argumen atau membungkam kritik. Ia menggunakan otoritasnya untuk melindungi ruang dialog dan memastikan setiap suara didengar secara adil. Ketika terjadi konflik, guru menunjukkan bagaimana kekuasaan dapat dijalankan secara etis—tegas pada nilai, tetapi lembut pada manusia. Inilah pelajaran politik-ethis yang sangat penting bagi peserta didik sebagai calon warga masyarakat.

Dalam pendidikan agama, keteladanan guru juga berkaitan dengan **cara beragama**. Guru yang membebaskan menampilkan religiositas yang tenang, reflektif, dan inklusif—bukan religiositas yang penuh ketakutan dan penghakiman. Peserta didik belajar bahwa iman yang dewasa tidak membutuhkan intimidasi untuk bertahan. Cara guru menyikapi perbedaan mazhab, pandangan, dan praktik keagamaan menjadi cermin bagaimana Islam dapat hadir sebagai rahmat, bukan sebagai beban.



Keteladanan moral dan intelektual menuntut **konsistensi yang tidak mudah**, karena guru juga manusia yang memiliki keterbatasan. Namun justru dalam pengakuan atas keterbatasan itulah keteladanan menemukan maknanya. Guru yang berani meminta maaf, merevisi sikap, atau memperbaiki kesalahan menunjukkan bahwa belajar adalah proses seumur hidup. Sikap ini membebaskan peserta didik dari ilusi kesempurnaan dan menumbuhkan budaya refleksi yang sehat.

Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, keteladanan dipahami sebagai **ibadah pedagogis**. Setiap tindakan guru—disadari atau tidak—membentuk kesadaran peserta didik. Karena itu, menjaga etika pribadi, kejujuran intelektual, dan keadilan relasional bukan urusan privat semata, tetapi tanggung jawab profesional dan spiritual. Guru menjadi jembatan nilai antara teks dan kehidupan nyata.

QS. Ash-Shaff [61]: 2-3

يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَمْ تَقُولُنَّ مَا لَا تَفْعَلُنَّ كَبُرُّ مُقْتَنِيَّةٌ عِنْدَ اللَّهِ
أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُنَّ

“Wahai orang-orang yang beriman, mengapa kamu mengatakan apa yang tidak kamu kerjakan? Sangat besar kebencian di sisi Allah bahwa kamu mengatakan apa yang tidak kamu kerjakan.”

Ayat ini merupakan kritik moral paling keras terhadap **disonansi antara ucapan dan tindakan**. Dalam konteks pendidikan, ayat ini langsung menasarkan pendidik. Guru yang mengajarkan kejujuran tetapi bersikap manipulatif, yang mengajarkan adab tetapi berbahasa kasar, sedang **meruntuhkan kredibilitas moral pendidikan itu sendiri**. Fiqih pendidikan yang membebaskan menegaskan bahwa keteladanan bukan pelengkap kurikulum, melainkan **inti dari proses pembelajaran nilai**.

QS. Al-Ahzab [33]: 21

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ

“Sungguh, pada diri Rasulullah terdapat teladan yang baik bagi kalian.”

Ayat ini menegaskan bahwa metode pendidikan Nabi bukan pertama-tama ceramah, melainkan **keteladanah hidup**. Nabi mengajarkan nilai melalui cara beliau bersikap, berbicara, mengambil keputusan, dan menghadapi perbedaan. Guru dalam pendidikan Islam mewarisi **fungsi keteladanah ini**, bukan sekadar fungsi transfer ilmu.

Hadits – Akhlak Nabi sebagai Pendidikan

إِنَّمَا بَعَثْتُ لِتَعْمِلُ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

“Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.” (HR. Ahmad, no. 8952, Dinilai hasan)

Hadits ini menegaskan bahwa **pendidikan Islam berpuncak pada pembentukan akhlak**, dan akhlak paling efektif diajarkan melalui teladan. Fiqih pendidikan yang membebaskan memandang guru sebagai **model hidup nilai-nilai yang diajarkan**, bukan sekadar evaluator perilaku peserta didik.

Hadits – Ilmu yang Tidak Diamalkan

أَشَدُ النَّاسِ عَذَابًا يَوْمَ الْقِيَمَةِ عَالِمٌ لَمْ يَنْتَفِعْ بِعِلْمِهِ

“Manusia yang paling berat siksaannya pada hari kiamat adalah orang alim yang tidak mengambil manfaat dari ilmunya.” (HR. Al-Bayhaqi dalam Syu'ab al-Iman, Dikuatkan maknanya oleh banyak riwayat)

Peringatan ini menunjukkan bahwa **ilmu tanpa keteladanah adalah beban moral**. Dalam pendidikan, guru yang cerdas secara intelektual tetapi miskin integritas justru berpotensi **merusak kepercayaan peserta didik terhadap nilai-nilai yang diajarkan**.



Dengan demikian, keteladanan moral dan intelektual guru menegaskan bahwa **otoritas sejati dalam pendidikan lahir dari integritas hidup**, bukan dari kontrol struktural. Guru yang memerdekan tidak memerintah kesadaran, tetapi menginspirasinya. Dari keteladanan inilah peserta didik belajar menjadi manusia yang utuh: berpikir jujur, bersikap adil, dan bertindak bertanggung jawab. Selanjutnya, pembahasan akan berlanjut ke subbab **relasi dialogis guru–peserta didik**, untuk menguraikan bagaimana keteladanan tersebut diwujudkan dalam interaksi pedagogis yang setara, hidup, dan membebaskan.

Relasi dialogis guru–peserta didik

Relasi dialogis antara guru dan peserta didik merupakan jantung pedagogi pembebasan. Tanpa dialog, pendidikan akan selalu condong menjadi monolog kekuasaan; dengan dialog, pendidikan berubah menjadi **perjumpaan kemanusiaan** yang memungkinkan tumbuhnya kesadaran, tanggung jawab, dan makna. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, dialog bukan sekadar metode komunikasi, melainkan **sikap etis** yang mengakui peserta didik sebagai subjek bermartabat dan berakal.

Dialog menuntut perubahan mendasar dalam cara memandang peran masing-masing. Guru tidak lagi berdiri di atas sebagai pemilik makna tunggal, dan peserta didik tidak lagi berada di bawah sebagai penerima pasif. Keduanya hadir sebagai **mitra belajar yang berbeda peran**: guru membawa pengalaman, keilmuan, dan tanggung jawab membimbing; peserta didik membawa pertanyaan, pengalaman hidup, dan potensi berpikir. Relasi ini tidak menghapus otoritas guru, tetapi menempatkannya dalam kerangka amanah dan pelayanan.

Dalam tradisi Islam, dialog memiliki akar yang kuat. Al-Qur'an menghadirkan dialog antara Tuhan dan manusia, antara nabi dan umatnya, bahkan antara nabi dan para penentangnya. Nabi Muhammad SAW mendidik dengan **mendengar sebelum menjawab**, memahami konteks sebelum memberi penilaian. Keteladanan ini menunjukkan bahwa dialog bukan kelemahan otoritas, melainkan bentuk tertinggi dari kebijaksanaan



pedagogis. Pendidikan fiqih yang membebaskan mewarisi semangat ini dengan menjadikan dialog sebagai medium utama pembelajaran.

Relasi dialogis juga menuntut **kesetaraan etis**, meskipun tidak selalu kesetaraan peran. Kesetaraan etis berarti setiap suara diperlakukan dengan hormat, setiap pertanyaan dianggap sah, dan setiap pendapat dinilai berdasarkan argumennya, bukan berdasarkan siapa yang mengucapkannya. Dalam ruang dialogis, peserta didik belajar bahwa perbedaan tidak harus berujung pada konflik, dan kritik tidak identik dengan ketidakhormatan. Nilai-nilai ini sangat penting dalam membentuk warga yang dewasa secara demokratis dan religius.

Dialog yang membebaskan juga bersifat **problem-posing**, bukan sekadar problem-solving. Guru tidak hanya memberi jawaban atas pertanyaan, tetapi mengajak peserta didik **memformulasikan masalah** yang relevan dengan kehidupan mereka. Dalam pendidikan fiqih, ini berarti mengaitkan hukum dengan realitas konkret—keadilan sosial, relasi keluarga, etika digital—sehingga peserta didik melihat fiqih sebagai alat memahami kehidupan, bukan sekadar daftar ketentuan. Dialog semacam ini menumbuhkan nalar maqashidi dan kepekaan etis.

Relasi dialogis menuntut **keberanian pedagogis** dari guru. Dialog membuka kemungkinan ketidakpastian, perbedaan tajam, bahkan kritik terhadap pandangan yang mapan. Guru yang memerdekanan tidak takut pada ketidakpastian ini, karena ia percaya bahwa kebenaran tumbuh melalui proses pencarian bersama. Keberanian ini sekaligus melatih peserta didik untuk bersikap dewasa: menyampaikan pendapat dengan adab, mendengar dengan empati, dan menerima koreksi dengan lapang dada.

Dalam praktik kelas, dialog diwujudkan melalui **strategi konkret**: diskusi terarah, studi kasus, tanya-jawab reflektif, kerja kelompok, dan penilaian formatif berbasis umpan balik. Guru merancang pertanyaan terbuka yang menantang nalar, memberi waktu berpikir, dan merespons jawaban dengan memperdalam, bukan menutup percakapan. Kesalahan dan perbedaan diperlakukan sebagai bahan belajar kolektif, bukan sebagai pelanggaran.



Relasi dialogis juga berfungsi sebagai **mekanisme perlindungan martabat**. Dalam ruang dialogis, peserta didik tidak perlu menyembunyikan kebingungan atau perbedaannya. Mereka merasa aman untuk menjadi diri sendiri dalam proses belajar. Rasa aman inilah yang memungkinkan tumbuhnya keberanian moral dan intelektual. Tanpa dialog, pendidikan mudah melahirkan kepatuhan semu; dengan dialog, pendidikan melahirkan komitmen yang sadar.

QS. An-Nahl [16]: 125

أَدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجِدِّلُهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ

“Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan hikmah, pelajaran yang baik, dan berdialoglah dengan mereka dengan cara yang paling baik.”

Ayat ini menegaskan **dialog** sebagai metode utama dakwah—and dengan demikian, metode utama pendidikan. Kata *jādilhum* (berdialoglah) menunjukkan relasi dua arah yang mengakui keberadaan akal dan pengalaman lawan bicara. Dalam pendidikan, ayat ini menjadi dasar bahwa **guru tidak hanya menyampaikan, tetapi mendengarkan; tidak hanya menjelaskan, tetapi juga menanggapi**. Fiqih pendidikan yang membebaskan memaknai dialog sebagai **jalan menuju kesadaran**, bukan sekadar teknik komunikasi.

QS. Al-Kahfi [18]: 54

وَلَقَدْ صَرَفْنَا فِي هَذَا الْقُرْءَانِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ

“Dan sungguh, Kami telah mengulang-ulang dalam Al-Qur'an ini berbagai perumpamaan bagi manusia.”

Pengulangan perumpamaan menunjukkan **pendekatan pedagogis dialogis**: kebenaran disampaikan dengan berbagai cara, disesuaikan dengan

konteks dan kesiapan penerima. Pendidikan yang dialogis menghormati keberagaman cara memahami, bukan memaksakan satu gaya berpikir.

Hadits – Nabi Mendengarkan dan Menanggapi

مَا خَيْرٌ رَسُولُ اللَّهِ بَيْنَ أَمْرَيْنِ إِلَّا أَخْتَارَ أَيْسَرَهُمَا

“Rasulullah tidak pernah diberi pilihan antara dua perkara kecuali beliau memilih yang lebih mudah.” (HR. Al-Bukhari, no. 3560, HR. Muslim, no. 2327)

Hadits ini mencerminkan **sensitivitas Nabi terhadap kondisi manusia**—hasil dari mendengar, memahami, dan mempertimbangkan. Dalam pendidikan, sikap ini meniscayakan dialog: **guru perlu mengetahui kondisi peserta didik sebelum menentukan metode dan tuntutan.**

Hadits – Nabi Tidak Memotong Pembicaraan

كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَا يَقْطَعُ عَلَى أَحَدٍ حَدِيثَهُ

“Rasulullah tidak pernah memotong pembicaraan seseorang.” (HR. Abu Dawud, no. 4800, Dinilai hasan)

Hadits ini menunjukkan **etika dialog Nabi**: menghargai suara orang lain. Dalam pendidikan, etika ini bermakna besar—**peserta didik berhak didengar tanpa dipatahkan, direndahkan, atau disilangkan secara otoriter.**

Dengan demikian, relasi dialogis guru–peserta didik menegaskan bahwa pendidikan Islam yang membebaskan **berjalan melalui perjumpaan, bukan penaklukan**. Dialog menghidupkan ilmu, memanusiakan hukum, dan menumbuhkan kesadaran. Dari relasi dialogis inilah etika kekuasaan dalam pendidikan perlu ditata secara lebih luas. Oleh karena itu, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 12, yaitu **etika kekuasaan dalam pendidikan Islam**, untuk memastikan bahwa seluruh praktik pedagogis berjalan dalam koridor keadilan, rahmah, dan tanggung jawab.



Etika kekuasaan dalam pendidikan Islam

Kekuasaan merupakan realitas yang tidak terelakkan dalam pendidikan. Guru, kepala sekolah, dan institusi pendidikan memiliki wewenangan untuk mengatur, menilai, dan mengambil keputusan yang berdampak langsung pada kehidupan peserta didik. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, persoalannya bukan apakah kekuasaan itu ada, melainkan **bagaimana kekuasaan dijalankan secara etis** agar tidak berubah menjadi alat penindasan yang merusak martabat manusia. Etika kekuasaan menjadi penentu apakah pendidikan berfungsi sebagai ruang pembebasan atau sebagai mekanisme kontrol sosial.

Dalam perspektif Islam, kekuasaan selalu dipahami sebagai **amanah**, bukan hak milik. Amanah mengandung dua dimensi sekaligus: wewenangan dan pertanggungjawaban. Guru dan institusi pendidikan memiliki wewenang pedagogis, tetapi wewenang tersebut harus dijalankan dalam bingkai tanggung jawab moral kepada Tuhan dan manusia. Ketika kekuasaan dilepaskan dari etika amanah, ia mudah berubah menjadi dominasi yang dibenarkan oleh struktur dan tradisi. Fiqih pendidikan yang membebaskan hadir untuk mengembalikan kekuasaan pada fungsi asalnya: melayani kemaslahatan.

Etika kekuasaan dalam pendidikan menuntut **kesadaran akan relasi asimetris**. Peserta didik berada dalam posisi yang lebih lemah secara struktural—bergantung pada penilaian, rekomendasi, dan kebijakan pendidik. Kesadaran ini penting agar kekuasaan tidak disalahgunakan, baik secara sadar maupun tidak. Bahkan tindakan yang tampak sepele—cara berbicara, ekspresi wajah, atau nada suara—dapat berdampak besar pada psikologi dan harga diri peserta didik. Etika kekuasaan menuntut kepekaan terhadap dampak ini.

Salah satu bentuk penyalahgunaan kekuasaan yang paling umum adalah **normalisasi kekerasan pedagogis**. Kekerasan tidak selalu berbentuk fisik; ia juga hadir dalam bentuk verbal, simbolik, dan struktural. Memermalukan di depan umum, memberi label negatif, mengancam dengan sanksi, atau menggunakan agama sebagai alat menakut-nakuti



adalah contoh kekerasan yang sering dianggap wajar. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, praktik-praktik ini harus ditolak karena bertentangan dengan penjagaan jiwa, akal, dan martabat manusia.

Etika kekuasaan juga menuntut **transparansi dan keadilan prosedural**. Keputusan pendidikan—terutama yang bersifat disipliner—harus memiliki dasar yang jelas, proporsional, dan dapat dipertanggungjawabkan. Peserta didik berhak mengetahui alasan keputusan yang menyangkut dirinya dan memiliki ruang untuk menyampaikan penjelasan. Praktik sepihak yang tertutup mencerminkan kekuasaan yang tidak etis dan berpotensi menimbulkan ketidakadilan. Dialog dan keterbukaan adalah bagian dari etika kekuasaan yang membebaskan.

Dalam konteks fiqh, etika kekuasaan menolak **absolutisme moral**. Tidak ada manusia yang berhak mengklaim diri sebagai penjaga tunggal kehendak Tuhan dalam pendidikan. Kesadaran akan keterbatasan manusia menuntut kerendahan hati dan kesediaan untuk dikritik. Guru dan institusi yang membuka diri terhadap evaluasi justru menunjukkan kedewasaan moral dan komitmen terhadap amanah pendidikan. Inilah bentuk kekuasaan yang kuat secara etis, meskipun tampak lembut dalam praktik.

Etika kekuasaan juga berkaitan dengan **pemberdayaan**. Kekuasaan yang etis tidak mempertahankan ketergantungan, tetapi secara bertahap memampukan peserta didik untuk mengambil alih tanggung jawab atas belajarnya. Guru yang memerdekakan menggunakan kekuasaannya untuk menciptakan kondisi di mana peserta didik dapat tumbuh mandiri secara intelektual dan moral. Ketika kekuasaan berhasil memberdayakan, ia tidak lagi diperlukan dalam bentuk yang sama—and inilah keberhasilan sejati kekuasaan pedagogis.

Dalam skala institusional, etika kekuasaan menuntut **budaya pendidikan yang akuntabel dan manusiawi**. Mekanisme pengaduan, perlindungan terhadap peserta didik, dan evaluasi internal harus tersedia dan berfungsi. Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak bergantung pada kesalahan individual semata, tetapi menuntut sistem yang melindungi dari



penyalahgunaan kekuasaan. Dengan cara ini, pendidikan Islam menjadi ruang yang aman dan bermartabat bagi semua.

QS. An-Nisa' [4]: 58

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤْدُوا الْأَمْنَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ إِنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ

“Sesungguhnya Allah memerintahkan kamu menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya dan apabila kamu menetapkan hukum di antara manusia, hendaklah kamu menetapkannya dengan adil.”

Ayat ini meletakkan **kerangka etika kekuasaan**: amanah dan keadilan. Dalam pendidikan, kekuasaan guru—menilai, mengatur, mendisiplinkan—adalah amanah yang harus dijalankan **demi kemaslahatan peserta didik**, bukan demi kenyamanan, gengsi, atau kontrol. Fiqih pendidikan yang membebaskan membaca ayat ini sebagai rambu tegas: **setiap kuasa pedagogis wajib dipertanggungjawabkan secara moral**.

QS. Al-Qashash [28]: 77

وَلَا تَبْغُ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ

“Dan janganlah kamu berbuat kerusakan di muka bumi.”

Kerusakan (*fasād*) tidak selalu fisik; ia juga bisa **psikologis dan simbolik**. Pendidikan yang menyakiti jiwa, mematahkan rasa percaya diri, atau membungkam akal adalah bentuk kerusakan. Ayat ini menjadi dasar bahwa **penyalahgunaan kuasa dalam pendidikan adalah perbuatan tercela secara syar'i**.

Hadits – Kekuasaan Adalah Tanggung Jawab

إِنَّهَا أَمَانَةٌ، وَإِنَّهَا يَوْمٌ الْقِيَمَةُ خَرِبٌ وَنَدَامَةٌ

“Sesungguhnya kekuasaan itu adalah amanah, dan pada hari kiamat ia akan menjadi kehinaan dan penyesalan.” (HR. Muslim, no. 1825)

Hadits ini menegaskan bahwa kekuasaan—sekecil apa pun—bukan kehormatan, melainkan **beban pertanggungjawaban**. Dalam pendidikan, posisi guru, kepala sekolah, atau pengelola lembaga adalah **tugas melayani pertumbuhan manusia**, bukan privilese untuk menekan atau mempermalukan.

Hadits – Doa terhadap Penyalahgunaan Kuasa

اللَّهُمَّ مَنْ وَلَيَ مِنْ أَمْرِ أُمَّتِي شَيْئاً فَشَقَّ عَلَيْهِمْ فَأَشْقُّ عَلَيْهِ

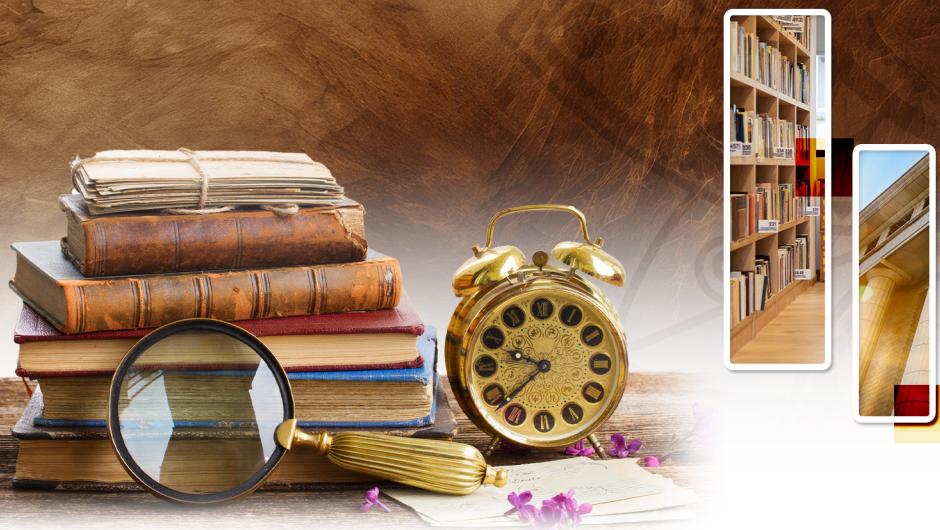
“Ya Allah, siapa pun yang mengurus urusan umatku lalu mempersulit mereka, maka persulitlah ia.” (HR. Muslim, no. 1828)

Doa Nabi ini adalah **peringatan etis yang sangat keras**. Pendidikan yang mempersulit tanpa maslahat, menghukum tanpa mendidik, dan mengontrol tanpa empati berada di bawah ancaman moral ini. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan hadits ini sebagai **alarm etika** bagi setiap pemegang kuasa pedagogis.

Dengan demikian, etika kekuasaan dalam pendidikan Islam menegaskan bahwa **kekuasaan yang sah adalah kekuasaan yang memerdekaan**. Kekuasaan yang menumbuhkan kesadaran, melindungi martabat, dan memberdayakan manusia sejalan dengan tujuan syariat dan misi profetik. Dengan berakhirnya Bab 12, buku ini menunjukkan bahwa pembebasan dalam pendidikan tidak hanya soal ide dan metode, tetapi juga soal bagaimana kekuasaan dijalankan secara etis dalam relasi pedagogis sehari-hari.







BAB 13

KURIKULUM, METODE, DAN EVALUASI YANG MEMBEBASKAN

Bab 13 membawa fiqih pendidikan yang membebaskan ke wilayah yang paling operasional sekaligus paling menentukan: **bagaimana pendidikan dirancang, dijalankan, dan dinilai**. Jika bab-bab sebelumnya telah membangun fondasi filosofis, etis, dan relasional—tentang tauhid, keadilan, martabat peserta didik, serta peran guru—maka bab ini menguji seluruh gagasan tersebut dalam **arsitektur sistem pembelajaran**. Di sinilah pembebasan harus turun dari wacana ke praktik yang dapat dirasakan sehari-hari oleh peserta didik.

Kurikulum, metode, dan evaluasi sering dianggap sebagai urusan teknis yang netral. Namun dalam perspektif fiqih pendidikan yang membebaskan, ketiganya adalah **ruang ideologis dan etis** yang menentukan arah pembentukan manusia. Kurikulum memilih pengetahuan apa yang

dianggap penting; metode menentukan bagaimana pengetahuan itu dihayati; evaluasi menentukan perilaku dan cara berpikir apa yang dihargai. Jika ketiganya dibangun tanpa kesadaran etis, pendidikan akan dengan mudah mereproduksi kepatuhan, ketakutan, dan ketimpangan—bahkan ketika berbicara tentang nilai-nilai luhur.

Bab ini berangkat dari kritik terhadap **kurikulum yang padat materi tetapi miskin makna**. Pendidikan agama sering dipenuhi hafalan konsep, definisi, dan hukum, tetapi gagal mengaitkannya dengan kehidupan nyata peserta didik. Akibatnya, fiqh terasa jauh dari realitas, dan agama dipersepsikan sebagai beban kognitif, bukan sumber orientasi hidup. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut kurikulum yang berorientasi pada tujuan (*maqashid*), bukan sekadar pada akumulasi materi.

Metode pembelajaran juga menjadi medan penting pembebasan atau penjinakan. Metode ceramah satu arah, hukuman simbolik, dan penyeragaman jawaban membentuk **subjek pasif** yang terbiasa menunggu instruksi. Sebaliknya, metode dialogis, reflektif, dan kontekstual membentuk subjek yang aktif, bertanggung jawab, dan berani berpikir. Bab ini menegaskan bahwa **cara mengajar adalah pesan etis**: metode yang menindas akan selalu melahirkan kesadaran yang tertindas, betapapun baik isi materinya.

Evaluasi merupakan aspek yang paling menentukan perilaku belajar, karena ia memberi sinyal kuat tentang apa yang dihargai dan apa yang diabaikan. Ketika evaluasi hanya mengukur hafalan dan kepatuhan, peserta didik belajar bahwa berpikir kritis dan kejujuran intelektual tidak penting. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak evaluasi sebagai alat kontrol dan menggantinya dengan **evaluasi sebagai proses pembelajaran**—yang memberi umpan balik, membuka refleksi, dan mendorong pertumbuhan.

Bab 13 juga menyoroti **budaya ujian dan hafalan** yang telah lama mendominasi pendidikan, termasuk pendidikan Islam. Budaya ini sering melahirkan kecemasan, kompetisi tidak sehat, dan kepatuhan semu. Pendidikan yang membebaskan tidak menolak penilaian, tetapi menolak

reduksi manusia menjadi angka. Ia menuntut sistem evaluasi yang menghargai proses, konteks, dan perkembangan individual peserta didik.

Dalam kerangka fiqih pendidikan yang membebaskan, kurikulum, metode, dan evaluasi harus dibangun secara **koheren dengan nilai tauhid, keadilan, rahmah, dan maqashid syariah**. Tidak cukup berbicara tentang pembebasan di tingkat visi, sementara praktik pembelajaran masih menindas. Konsistensi antara nilai dan sistem menjadi syarat etis pendidikan Islam yang otentik.

Bab ini akan dibahas melalui lima subbab: kurikulum berbasis maqashid; integrasi ilmu agama dan sains; metode dialogis dan reflektif; evaluasi autentik tanpa penindasan; serta kritik terhadap budaya ujian dan hafalan. Setiap subbab akan menguraikan bagaimana desain pembelajaran dapat menjadi **alat pembebasan yang konkret**, bukan sekadar ideal normatif.

Dengan memasuki Bab 13, buku ini menegaskan bahwa **pembebasan dalam pendidikan harus terlihat dalam pengalaman belajar sehari-hari peserta didik**. Di ruang kelas, di dalam tugas, dan dalam cara menilai—di sanalah fiqih pendidikan yang membebaskan diuji. Dari sini, pembahasan akan bergerak ke subbab pertama tentang **kurikulum berbasis maqashid**, sebagai fondasi desain pembelajaran yang berorientasi pada tujuan kemanusiaan dan keberlanjutan peradaban.

Kurikulum berbasis maqashid

Kurikulum merupakan jantung pendidikan, karena melalui kurikulum ditentukan **pengetahuan apa yang diwariskan, nilai apa yang ditekankan, dan manusia seperti apa yang hendak dibentuk**. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, kurikulum tidak boleh berhenti sebagai daftar materi atau target kompetensi administratif, melainkan harus dipahami sebagai **peta tujuan kemanusiaan**. Di sinilah pendekatan maqashid syariah menemukan relevansinya yang paling strategis.

Kurikulum berbasis maqashid berangkat dari pertanyaan mendasar: *untuk apa peserta didik belajar?* Pertanyaan ini menggeser fokus dari “apa



yang harus dihafal” menuju “nilai dan kemampuan apa yang harus tumbuh”. Maqashid syariah—penjagaan akal, jiwa, martabat, kebebasan beragama, dan kemaslahatan sosial—menjadi orientasi utama dalam memilih dan menyusun materi pembelajaran. Dengan orientasi ini, fiqih tidak lagi tampil sebagai beban normatif, tetapi sebagai **panduan hidup yang bermakna**.

Dalam pendidikan fiqih, kurikulum berbasis maqashid menolak **fragmentasi pengetahuan**. Hukum tidak diajarkan secara terpisah dari tujuan etis dan konteks sosialnya. Setiap pembahasan hukum dihubungkan dengan nilai yang dijaga: keadilan, kemanusiaan, dan kesejahteraan. Peserta didik diajak memahami mengapa suatu hukum ada, nilai apa yang ingin dilindungi, dan bagaimana hukum tersebut harus diterapkan secara bijak dalam situasi yang beragam. Pendekatan ini melatih nalar etis, bukan sekadar kepatuhan formal.

Kurikulum maqashidi juga menuntut **seleksi materi yang kritis dan proporsional**. Tidak semua detail hukum memiliki bobot pedagogis yang sama. Materi yang memperkuat kesadaran etis, kemampuan berpikir, dan kepekaan sosial harus diutamakan daripada materi yang hanya menambah beban hafalan. Pendidikan yang membebaskan berani melepaskan sebagian konten demi pendalaman makna. Prinsip ini sering sulit diterima dalam budaya pendidikan yang mengukur kualitas dari kepadatan materi, tetapi justru di sinilah keberanian etis diperlukan.

Kurikulum berbasis maqashid juga membuka ruang bagi **konteksualisasi dan aktualisasi**. Peserta didik hidup dalam realitas sosial yang kompleks: teknologi digital, pluralitas budaya, tantangan keadilan sosial, dan krisis lingkungan. Kurikulum fiqih yang membebaskan mengaitkan nilai-nilai syariah dengan realitas ini, sehingga pendidikan agama tidak terasa ahistoris dan terasing. Dengan cara ini, fiqih menjadi alat membaca zaman, bukan sekadar warisan masa lalu.

Pendekatan maqashid juga menuntut **fleksibilitas pedagogis**. Karena yang dijaga adalah tujuan, bukan bentuk, kurikulum dapat dikembangkan secara adaptif sesuai kebutuhan peserta didik dan konteks lokal. Guru memiliki ruang kreatif untuk mengembangkan materi dan strategi

pembelajaran selama tetap setia pada tujuan kemanusiaan dan etika Islam. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak standardisasi kaku yang mengabaikan keragaman konteks dan pengalaman belajar.

Kurikulum berbasis maqashid juga berimplikasi pada **peran peserta didik**. Peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai konsumen kurikulum, tetapi sebagai subjek yang terlibat dalam proses pembelajaran. Mereka diajak memahami tujuan belajar, merefleksikan makna materi, dan mengaitkannya dengan kehidupan pribadi dan sosial. Keterlibatan ini menumbuhkan rasa memiliki terhadap proses belajar dan memperkuat otonomi moral.

Dalam dimensi evaluasi, kurikulum maqashidi menuntut **keselarasan antara tujuan dan penilaian**. Jika tujuan pendidikan adalah membentuk kesadaran dan tanggung jawab, maka evaluasi harus menilai kemampuan berpikir, refleksi etis, dan penerapan nilai, bukan sekadar hafalan teks. Dengan demikian, kurikulum, metode, dan evaluasi bergerak dalam satu arah yang konsisten dan membebaskan.

QS. Al-Anbiya' [21]: 107

وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ

“Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad) melainkan sebagai rahmat bagi seluruh alam.”

Ayat ini menegaskan bahwa misi kenabian bersifat **rahmatan lil 'alamin**, membawa kemaslahatan universal. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi fondasi bahwa **kurikulum Islam harus berorientasi pada kemaslahatan manusia**, bukan sekadar kepatuhan formal. Kurikulum yang melukai akal, jiwa, atau martabat manusia bertentangan dengan misi rahmah ini. Fiqih pendidikan yang membebaskan menurunkan visi rahmah tersebut ke dalam **tujuan, isi, dan metode kurikulum**.



QS. Al-Baqarah [2]: 185

يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ

“Allah menghendaki kemudahan bagimu dan tidak menghendaki kesulitan bagimu.”

Ayat ini menjadi prinsip dasar **kemudahan (taysir)** dalam syariat. Dalam pendidikan, ayat ini menolak kurikulum yang memberatkan secara tidak proporsional, menekan psikologis peserta didik, atau memutus hubungan belajar dengan kehidupan nyata. Kurikulum berbasis maqashid mengedepankan **kemudahan yang mendidik**, bukan kesulitan yang menindas.

Hadits – Agama yang Mudah

إِنَّ الَّذِينَ يَسِّرُونَ

“Sesungguhnya agama itu mudah.” (HR. Al-Bukhari, no. 39)

Hadits ini sering dikutip dalam konteks ibadah, tetapi implikasinya sangat luas, termasuk pendidikan. Kurikulum yang terlalu padat, kaku, dan menakutkan bertentangan dengan spirit *yusr*. Fiqih pendidikan yang membebaskan menafsirkan hadits ini sebagai **kritik terhadap kurikulum yang mematikan gairah belajar**.

Hadits – Nabi Memudahkan, Bukan Mempersulit

إِسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَلَا شَرِّوْا وَلَا تُنْفِرُوا

“Mudahkanlah dan jangan mempersulit; berilah kabar gembira dan jangan membuat orang lari.” (HR. Al-Bukhari, no. 69, HR. Muslim, no. 1734)

Hadits ini memberikan **kaidah pedagogis universal**. Dalam kurikulum, kaidah ini menuntut desain yang **inklusif, kontekstual, dan motivasi**, bukan menakut-nakuti dengan beban akademik atau ancaman nilai.

Dengan demikian, kurikulum berbasis maqashid menegaskan bahwa **pendidikan Islam harus berorientasi pada tujuan kemanusiaan yang jelas dan hidup**. Ia menghindarkan pendidikan dari legalisme kaku dan relativisme kosong, dengan menempatkan nilai sebagai kompas utama. Dari fondasi kurikulum inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **integrasi ilmu agama dan sains**, untuk menunjukkan bahwa pembebasan dalam pendidikan juga menuntut penghapusan dikotomi pengetahuan yang melemahkan manusia dan peradaban.

Integrasi ilmu agama dan sains

Salah satu hambatan terbesar dalam pendidikan Islam kontemporer adalah **dikotomi ilmu**—pemisahan tajam antara ilmu agama dan ilmu sains— yang sering diwarisi tanpa disadari sebagai konstruksi historis, bukan keniscayaan teologis. Dikotomi ini tidak hanya melemahkan daya jelajah intelektual peserta didik, tetapi juga mereduksi agama menjadi wilayah ritual semata dan sains menjadi wilayah teknis tanpa orientasi etis. Fiqih pendidikan yang membebaskan memandang integrasi ilmu agama dan sains sebagai **syarat epistemologis dan etis** bagi pembentukan manusia merdeka.

Dalam perspektif Islam, seluruh pengetahuan pada dasarnya bersumber dari **realitas ciptaan Tuhan**—baik yang dibaca melalui wahyu maupun yang dipahami melalui akal dan pengalaman empiris. Wahyu memberi orientasi nilai dan makna, sementara sains memberi pemahaman tentang hukum-hukum alam dan realitas sosial. Ketika keduanya dipisahkan, pendidikan kehilangan keseimbangannya: agama menjadi dogmatis tanpa konteks, dan sains menjadi instrumental tanpa nurani. Integrasi bukan berarti mencampuradukkan secara dangkal, melainkan **mendialogkan secara kritis dan saling memperkaya**.

Dalam pendidikan fiqh, integrasi ilmu agama dan sains berarti menempatkan hukum Islam dalam **konteks realitas empiris dan sosial**. Pembahasan fiqh tentang muamalah, lingkungan, kesehatan, teknologi, dan keadilan sosial tidak mungkin dipahami secara utuh tanpa pengetahuan



sains dan ilmu sosial. Peserta didik diajak melihat bahwa ijtihad fiqh selalu memerlukan pemahaman tentang realitas konkret, karena hukum tidak lahir di ruang hampa. Dengan cara ini, fiqh menjadi respons etis terhadap dunia nyata, bukan sekadar teks normatif.

Integrasi juga penting untuk **membebaskan akal dari fragmentasi**. Peserta didik yang belajar agama tanpa sains berisiko terjebak pada absolutisme tekstual, sementara peserta didik yang belajar sains tanpa agama berisiko kehilangan orientasi moral. Pendidikan yang membebaskan menolak kedua ekstrem ini. Ia membentuk nalar yang utuh: kritis secara ilmiah, reflektif secara etis, dan bertanggung jawab secara sosial. Inilah profil manusia merdeka yang mampu menghadapi kompleksitas zaman.

Dalam praktik kurikulum, integrasi ilmu agama dan sains menuntut **pendekatan tematik dan problematik**, bukan sekadar pemisahan mata pelajaran. Isu-isu seperti krisis lingkungan, etika teknologi digital, kesehatan publik, dan keadilan ekonomi dapat menjadi pintu masuk dialog antara fiqh, sains, dan pengalaman hidup peserta didik. Pendekatan ini membantu peserta didik melihat relevansi agama dalam kehidupan modern tanpa harus mengorbankan integritas ilmiah.

Integrasi juga menuntut **perubahan sikap epistemologis guru**. Guru agama perlu terbuka terhadap temuan sains dan ilmu sosial, sementara guru sains perlu menghargai dimensi etika dan nilai. Kerja kolaboratif lintas disiplin menjadi kunci untuk membangun pendidikan yang utuh. Fiqih pendidikan yang membebaskan mendorong budaya belajar bersama, bukan kompetisi disipliner yang sempit.

Lebih jauh, integrasi ilmu agama dan sains berkontribusi pada **pembebasan dari mentalitas defensif**. Pendidikan agama yang terintegrasi tidak merasa terancam oleh pertanyaan ilmiah, dan pendidikan sains yang beretika tidak alergi terhadap nilai spiritual. Peserta didik belajar bahwa iman dan akal bukan musuh, melainkan mitra dalam memahami dan memaknai dunia. Sikap ini sangat penting dalam membentuk kepercayaan diri intelektual generasi Muslim di tengah arus globalisasi pengetahuan.

Dalam perspektif maqashid syariah, integrasi ilmu agama dan sains merupakan bagian dari **penjagaan akal dan kemaslahatan hidup**. Akal dijaga bukan dengan membatasinya, tetapi dengan memberinya ruang untuk bekerja secara utuh dan bertanggung jawab. Pendidikan yang membebaskan tidak takut pada kompleksitas, karena ia percaya bahwa kebenaran etis tumbuh dari dialog yang jujur antara nilai dan fakta.

QS. Al-'Alaq [96]: 1-5

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ
خَلَقَ الْإِنْسَنَ مِنْ عَلَقٍ
وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ
الَّذِي عَلِمَ بِأَقْلَمٍ
عَلِمَ الْإِنْسَنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

“Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan... yang mengajar manusia dengan perantaraan pena, dan mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya.”

Wahyu pertama tidak berbicara tentang ritual, tetapi tentang **pengetahuan, pembacaan realitas, dan proses belajar manusia**. Kata *iqra'* tidak dibatasi pada teks suci, tetapi mencakup alam, masyarakat, dan diri manusia. Ayat ini menjadi fondasi integrasi ilmu agama dan sains: **wahyu memberi orientasi etis, sains memberi pemahaman empiris**. Memisahkan keduanya berarti mengkhianati pesan awal kenabian.

QS. Az-Zumar [39]: 9

قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

“Katakanlah: apakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui?”

Ayat ini tidak membatasi “orang yang mengetahui” pada satu jenis ilmu. Pengetahuan yang dimuliakan Al-Qur'an mencakup **pemahaman agama, penguasaan realitas, dan kebijaksanaan dalam bertindak**. Pendidikan Islam yang memisahkan ilmu agama dari sains justru **memiskinkan makna 'ilmu' itu sendiri**.



Hadits – Hikmah sebagai Milik Orang Beriman

الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ، فَإِنَّمَا وَجَدَهَا فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا

“Hikmah adalah barang hilang milik orang beriman; di mana pun ia menemukannya, ia paling berhak atasnya.” (HR. At-Tirmidzi, no. 2687, Dinali hasan)

Hadits ini meruntuhkan klaim eksklusivitas sumber pengetahuan. Hikmah—termasuk sains, teknologi, dan temuan empiris—adalah **milik umat manusia**, dan orang beriman diperintahkan untuk mengambilnya. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak takut pada sains; ia **memurnikan arah sains dengan etika wahyu**.

Hadits – Keutamaan Ilmu yang Bermanfaat

اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ

“Ya Allah, aku berlindung kepada-Mu dari ilmu yang tidak bermanfaat.” (HR. Muslim, no. 2722)

Doa ini menegaskan kriteria utama ilmu: **manfaat**. Ilmu agama yang tidak membumi dan sains yang kehilangan arah etis sama-sama berpotensi menjadi “ilmu yang tidak bermanfaat”. Integrasi ilmu memastikan bahwa **pengetahuan berpihak pada kehidupan dan kemaslahatan**.

Dengan demikian, integrasi ilmu agama dan sains menegaskan bahwa **pendidikan Islam yang membebaskan harus melampaui sekat-sekat artifisial pengetahuan**. Ia membentuk manusia yang mampu berpikir lintas disiplin, bertindak etis, dan berkontribusi nyata bagi peradaban. Dari integrasi epistemologis inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **metode dialogis dan reflektif**, untuk menguraikan bagaimana integrasi tersebut dihidupkan melalui praktik pembelajaran sehari-hari yang membangun kesadaran dan tanggung jawab.

Metode dialogis dan reflektif

Metode dialogis dan reflektif merupakan jembatan antara kurikulum yang berorientasi maqashid dan pengalaman belajar yang benar-benar membebaskan. Jika kurikulum menentukan **apa dan untuk apa belajar**, maka metode menentukan **bagaimana manusia dibentuk melalui proses belajar itu sendiri**. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, metode bukan alat netral, melainkan **pesan etis yang bekerja diam-diam**: cara mengajar akan membentuk cara berpikir, bersikap, dan beragama peserta didik.

Metode dialogis berangkat dari pengakuan bahwa pengetahuan tidak ditransfer secara satu arah, melainkan **dibangun melalui perjumpaan makna** antara guru, peserta didik, teks, dan realitas. Dialog membuka ruang bagi pertanyaan, perbedaan, dan pencarian bersama. Dalam pendidikan fiqh, dialog berarti mengajak peserta didik memahami hukum melalui diskusi argumen, konteks, dan dampak etis—bukan sekadar menerima kesimpulan akhir. Dengan dialog, fiqh hadir sebagai proses berpikir yang hidup, bukan produk beku yang harus dihafalkan.

Dialog yang membebaskan bersifat **setara secara etis**, meskipun tidak selalu setara secara peran. Guru memegang tanggung jawab membimbing arah dan menjaga nilai, tetapi peserta didik memiliki hak untuk berpartisipasi aktif dalam pembentukan pemahaman. Metode ini menolak budaya “jawaban tunggal” dan menggantinya dengan **pertanyaan terbuka** yang menantang nalar dan kepekaan moral. Peserta didik belajar menyampaikan pendapat dengan adab, mendengar dengan empati, dan menimbang argumen secara jujur.

Metode reflektif melengkapi dialog dengan **ruang perenungan personal dan kolektif**. Refleksi membantu peserta didik mengaitkan pengetahuan dengan pengalaman hidup, nilai dengan tindakan, dan hukum dengan nurani. Dalam pendidikan fiqh, refleksi mengajak peserta didik bertanya: apa makna hukum ini bagi diriku? bagaimana dampaknya bagi orang lain? apa tanggung jawab etisku? Pertanyaan-pertanyaan ini menumbuhkan kesadaran moral yang tidak mungkin lahir dari hafalan semata.



Metode dialogis-reflektif juga menuntut **perubahan peran guru**. Guru tidak lagi menjadi pusat perhatian yang mendominasi waktu bicara, melainkan perancang situasi belajar yang kaya makna. Ia merancang kasus, skenario, dan pertanyaan pemantik; memfasilitasi diskusi; serta memberi umpan balik yang memperdalam pemahaman. Dalam peran ini, otoritas guru justru menguat karena ia hadir sebagai pembimbing yang relevan dan terpercaya.

Dalam praktik kelas, metode ini dapat diwujudkan melalui **studi kasus fiqih kontekstual**, diskusi mazhab komparatif, simulasi pengambilan keputusan etis, jurnal refleksi, dan dialog lintas disiplin. Peserta didik tidak hanya menjawab “apa hukumnya”, tetapi juga menganalisis “mengapa demikian” dan “bagaimana seharusnya diterapkan secara adil”. Kesalahan berpikir diperlakukan sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai kegagalan moral.

Metode dialogis dan reflektif juga berfungsi sebagai **penjaga martabat peserta didik**. Dengan dialog, peserta didik merasa didengar; dengan refleksi, mereka merasa dihargai sebagai subjek moral. Rasa aman ini menumbuhkan keberanian intelektual dan kejujuran etis. Pendidikan yang membebaskan tidak menciptakan ketertiban melalui ketakutan, tetapi melalui pemahaman dan komitmen.

Dalam perspektif maqashid syariah, metode dialogis-reflektif sejalan dengan **penjagaan akal dan jiwa**. Akal dirawat melalui diskusi kritis dan refleksi mendalam; jiwa dijaga melalui suasana belajar yang aman dan bermartabat. Metode ini menolak kekerasan pedagogis dan menggantinya dengan pembelajaran yang manusiawi dan bermakna.

QS. Al-Hashr [59]: 21

لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْءَانَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتُهُ خَشِعاً مُتَحْسِداً مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ

“Sekiranya Kami turunkan Al-Qur'an ini kepada sebuah gunung, niscaya engkau akan melihatnya tunduk dan terbelah karena takut kepada Allah.”

Ayat ini menegaskan **daya reflektif wahyu**. Al-Qur'an tidak diturunkan untuk dihafal secara mekanis, melainkan untuk **menggetarkan kesadaran**, menggugah nalar, dan menggerakkan nurani. Pendidikan yang membebaskan meneladani cara Al-Qur'an bekerja: **menyentuh akal, rasa, dan tindakan melalui refleksi mendalam**, bukan sekadar transmisi informasi.

QS. Sad [38]: 29

كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكُمْ مُّبِّرٌّ كَلِمٌتُهُ مُلَبِّرٌ لِّيَدْبُرُوا مَعَ آيَتِهِ وَلَيَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ

"(Ini adalah) Kitab yang Kami turunkan kepadamu penuh berkah, agar mereka mendabbur ayat-ayatnya dan agar orang-orang berakal mengambil pelajaran."

Kata *tadabbur* menandai **proses refleksi aktif**—berpikir mendalam, mengaitkan makna dengan konteks hidup. Metode reflektif dalam pendidikan Islam berakar langsung dari perintah ini. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak pembelajaran yang berhenti pada hafalan tanpa makna, karena ia **mengkhianati tujuan tadabbur**.

Hadits – Nabi Mengajar dengan Pertanyaan

مَا سُئِلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ شَيْءٍ إِلَّا أَجَابَ

"Tidaklah Rasulullah ditanya tentang sesuatu kecuali beliau menjawabnya."

(HR. Al-Bukhari, no. 125)

Hadits ini menunjukkan bahwa **pertanyaan adalah pintu utama pembelajaran** dalam metode Nabi. Beliau tidak memarahi penanya, tidak memotong proses berpikir, dan tidak menutup dialog. Pendidikan dialogis menempatkan pertanyaan sebagai **motor pembelajaran**, bukan gangguan kelas.

Hadits – Hikmah dalam Penyampaian



كَانَ رَسُولُ اللَّهِ يُعِلِّمُنَا التَّشْهِيدَ كَمَا يُعِلِّمُنَا السُّورَةَ مِنَ الْقُرْءَانِ

“Rasulullah mengajarkan kami tasyahud sebagaimana beliau mengajarkan satu surah dari Al-Qur'an.” (HR. Muslim, no. 403)

Hadits ini menunjukkan **kesabaran**, **pengulangan bermakna**, dan **keterlibatan penuh** dalam proses belajar. Metode reflektif tidak terburu-buru; ia memberi ruang pengulangan agar makna benar-benar meresap.

Dengan demikian, metode dialogis dan reflektif menegaskan bahwa **cara mengajar adalah bagian dari isi ajaran itu sendiri**. Pendidikan Islam yang membebaskan harus diajarkan dengan cara yang membebaskan. Dari metode inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **evaluasi autentik tanpa penindasan**, untuk memastikan bahwa penilaian pembelajaran tidak merusak kesadaran yang telah dibangun melalui dialog dan refleksi.

Evaluasi autentik tanpa penindasan

Evaluasi merupakan aspek pendidikan yang paling menentukan perilaku belajar, karena di sanalah peserta didik belajar **apa yang benar-benar dihargai**. Dalam banyak praktik pendidikan, evaluasi sering berubah menjadi alat kontrol dan penakutuan yang menekan martabat manusia. Fiqih pendidikan yang membebaskan memandang evaluasi bukan sebagai sarana penghukuman, melainkan sebagai **proses reflektif untuk memahami perkembangan dan menumbuhkan tanggung jawab belajar**. Evaluasi yang membebaskan harus autentik, adil, dan manusiawi.

Evaluasi autentik berangkat dari pemahaman bahwa belajar adalah **proses yang kompleks dan kontekstual**, bukan sekadar akumulasi jawaban benar. Ia menilai kemampuan peserta didik untuk memahami, menalar, menerapkan nilai, dan merefleksikan pengalaman. Dalam pendidikan fiqh, evaluasi autentik mengukur sejauh mana peserta didik mampu membaca persoalan nyata, menimbang nilai syariah, dan mengambil keputusan etis yang bertanggung jawab—bukan hanya menghafal rumusan hukum.

Penindasan dalam evaluasi sering muncul melalui **reduksi manusia menjadi angka**. Nilai menjadi identitas, peringkat menjadi ukuran



martabat, dan kegagalan menjadi stigma. Pola ini melahirkan kecemasan, kompetisi tidak sehat, dan ketidakjujuran akademik. Pendidikan yang membebaskan menolak logika ini. Ia mengembalikan evaluasi pada fungsi-sinya sebagai umpan balik yang membangun, bukan label yang melukai. Angka, jika digunakan, harus ditempatkan sebagai alat bantu, bukan tujuan utama.

Evaluasi tanpa penindasan menuntut **keadilan prosedural dan empati pedagogis**. Peserta didik berhak memahami kriteria penilaian, mendapatkan kesempatan memperbaiki, dan menerima umpan balik yang jelas dan menghargai usaha. Dalam perspektif fiqih, prinsip ini sejalan dengan keadilan (*'adl*) dan rahmah. Penilaian yang tidak transparan dan menghukum tanpa dialog bertentangan dengan etika syariat dan tujuan pendidikan pembebasan.

Dalam praktik, evaluasi autentik dapat diwujudkan melalui **beragam instrumen**: proyek kontekstual, studi kasus, portofolio, presentasi reflektif, dan jurnal belajar. Instrumen-instrumen ini memberi ruang bagi peserta didik untuk menampilkan pemahaman secara utuh dan personal. Dalam pendidikan fiqih, misalnya, peserta didik dapat diminta menganalisis persoalan etis di lingkungan mereka dan merumuskan solusi berbasis maqashid. Proses ini menilai kemampuan berpikir dan kepekaan sosial, bukan sekadar hafalan.

Evaluasi yang membebaskan juga menempatkan **kesalahan sebagai sumber belajar**, bukan sebagai aib. Peserta didik diberi kesempatan untuk merefleksikan kesalahan, memahami kekeliruan, dan memperbaiki pemahaman. Pendekatan ini sejalan dengan hak gagal yang telah dibahas sebelumnya. Evaluasi semacam ini membangun resiliensi dan kejujuran intelektual, dua kualitas penting bagi pembentukan manusia merdeka.

Peran guru dalam evaluasi autentik adalah sebagai **pemberi umpan balik yang bermakna**, bukan hakim yang menjatuhkan vonis. Guru membantu peserta didik melihat kekuatan dan area pengembangan, serta merancang langkah perbaikan. Hubungan evaluatif menjadi relasi pedagogis yang mendukung pertumbuhan, bukan relasi kuasa yang menekan.



Dalam kerangka ini, evaluasi justru memperkuat kepercayaan dan motivasi intrinsik peserta didik.

Dalam perspektif maqashid syariah, evaluasi tanpa penindasan berkontribusi pada **penjagaan jiwa dan akal**. Jiwa dijaga dari kecemasan dan perendahan, akal dijaga dari pembelajaran dangkal yang hanya mengejar nilai. Evaluasi menjadi sarana pembentukan kesadaran dan tanggung jawab, bukan sekadar alat seleksi dan klasifikasi.

QS. Al-Baqarah [2]: 286

لَا يُكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا

“Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya.”

Ayat ini adalah **prinsip etik evaluasi** dalam Islam. Penilaian yang adil harus mempertimbangkan **kapasitas, proses, dan konteks individu**, bukan hanya hasil akhir. Evaluasi yang melampaui kemampuan peserta didik—baik secara kognitif maupun psikologis—adalah bentuk ketidakadilan yang bertentangan dengan spirit ayat ini. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan ayat ini sebagai **rambu utama desain evaluasi**.

QS. Az-Zalzalah [99]: 7-8

فَنَّ يَعْمَلُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۝ وَمَنْ يَعْمَلُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا ۝
رُوِيَ وَيَرَهُ

“Barang siapa mengerjakan kebaikan seberat zarah, niscaya dia akan melihat (balasannya); dan barang siapa mengerjakan kejahanan seberat zarah, niscaya dia akan melihat (balasannya).”

Ayat ini menegaskan **keadilan yang detail dan proporsional**. Dalam pendidikan, ini berarti setiap usaha belajar—sekecil apa pun—layak dihargai. Evaluasi yang hanya menghitung kesalahan besar sambil mengabaikan usaha kecil adalah **ketidakadilan pedagogis**.

Hadits – Allah Menilai Niat dan Proses

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِإِنْتِنَاتِ

“Sesungguhnya amal perbuatan itu tergantung pada niatnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 1, HR. Muslim, no. 1907)

Hadits ini menggeser fokus penilaian dari **hasil semata** ke **niat dan proses**. Dalam pendidikan, evaluasi autentik menilai kesungguhan belajar, kejujuran akademik, dan perkembangan individu—bukan sekadar angka. Fiqih pendidikan yang membebaskan memaknai hadits ini sebagai dasar **penilaian yang manusiawi**.

Hadits – Keadilan dalam Menilai

أَعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى

“Berlaku adillah, meskipun terhadap orang yang dekat.” (HR. Ahmad (makna didukung QS. An-Nisa’ [4]: 135))

Keadilan evaluasi menuntut **objektivitas dan konsistensi**. Penilaian yang bias—karena kedekatan, stereotip, atau prasangka—adalah bentuk penyalahgunaan kuasa pedagogis.

Dengan demikian, evaluasi autentik tanpa penindasan menegaskan bahwa **menilai adalah bagian dari mendidik**. Cara kita menilai akan membentuk cara peserta didik memandang diri, belajar, dan nilai. Pendidikan Islam yang membebaskan harus memastikan bahwa evaluasi memperkuat martabat manusia dan mengarahkan pertumbuhan. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 13, yaitu **kritik terhadap budaya ujian dan hafalan**, untuk menutup refleksi tentang bagaimana sistem penilaian dapat menghambat atau mendukung pembebasan dalam pendidikan.



Kritik terhadap budaya ujian dan hafalan

Budaya ujian dan hafalan telah lama menjadi arus utama dalam praktik pendidikan, termasuk pendidikan Islam. Ia sering dipandang sebagai cara paling objektif dan efisien untuk mengukur keberhasilan belajar. Namun dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan, budaya ini perlu dikritik secara serius karena **sering kali mereduksi makna belajar, menekan martabat manusia, dan menghambat tumbuhnya kesadaran kritis**. Kritik ini bukan penolakan total terhadap ujian atau hafalan, melainkan penolakan terhadap **dominasinya** yang menyingkirkan makna, refleksi, dan kemanusiaan.

Hafalan pada dasarnya bukan sesuatu yang keliru. Dalam tradisi Islam, hafalan memiliki tempat penting, terutama dalam penjagaan teks suci dan warisan keilmuan. Namun masalah muncul ketika hafalan **dipisahkan dari pemahaman dan refleksi**, lalu dijadikan ukuran utama kecerdasan dan kesalehan. Peserta didik dilatih mengingat tanpa mengerti, menjawab tanpa menimbang, dan patuh tanpa kesadaran. Dalam kondisi ini, hafalan berubah dari sarana menjadi tujuan, dan pendidikan kehilangan ruh pembebasannya.

Budaya ujian yang berorientasi pada hafalan juga menciptakan **logika belajar yang sempit**. Peserta didik belajar untuk lulus, bukan untuk memahami; untuk mendapat nilai, bukan untuk bertumbuh. Pengetahuan dipersepsikan sebagai sesuatu yang sementara—cukup diingat hingga ujian selesai, lalu dilupakan. Pola ini sangat bertentangan dengan tujuan fiqh pendidikan yang membebaskan, yang menekankan pembentukan kesadaran jangka panjang dan tanggung jawab moral.

Dari sisi psikologis dan etis, budaya ujian yang menekan sering melahirkan **kecemasan, kompetisi tidak sehat, dan ketidakjujuran akademik**. Peserta didik dihadapkan pada tekanan nilai yang berlebihan, sehingga kesalahan dipersepsikan sebagai kegagalan diri, bukan sebagai bagian dari proses belajar. Dalam konteks ini, pendidikan tidak lagi memerdekan, tetapi justru mempersempit ruang aman bagi pertumbuhan manusia. Fiqih



pendidikan yang membebaskan menolak segala sistem yang melukai jiwa atas nama prestasi.

Budaya ujian dan hafalan juga berdampak pada **relasi pedagogis**. Guru terdorong mengajar “demi ujian”, menyederhanakan materi menjadi kisi-kisi, dan mengorbankan dialog serta refleksi. Peserta didik, pada gilirannya, belajar menebak keinginan guru, bukan mengembangkan pemahaman. Relasi ini melahirkan kepatuhan strategis, bukan komitmen nilai. Pendidikan berubah menjadi transaksi, bukan transformasi.

Dalam pendidikan fiqih, dampak ini menjadi lebih serius. Ketika fiqih direduksi menjadi objek hafalan dan ujian, ia kehilangan **daya etis dan transformatifnya**. Peserta didik mungkin mampu mengutip dalil dan rumusan hukum, tetapi gagap menghadapi persoalan nyata yang menuntut pertimbangan nilai dan konteks. Fiqih menjadi wacana kelas, bukan panduan hidup. Inilah salah satu kegagalan paling mendasar pendidikan agama yang tidak membebaskan.

Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak menghapus ujian dan hafalan, tetapi **menempatkannya secara proporsional dan bermakna**. Hafalan diposisikan sebagai fondasi awal untuk memahami, bukan sebagai puncak pencapaian. Ujian diperlakukan sebagai salah satu alat refleksi, bukan sebagai penentu tunggal nilai diri. Pendidikan perlu mengembangkan budaya belajar yang menghargai proses, dialog, dan aplikasi nilai dalam kehidupan nyata.

Alternatif terhadap budaya ujian dan hafalan adalah **budaya pembelajaran reflektif dan kontekstual**. Peserta didik diajak berdiskusi, menulis refleksi, mengerjakan proyek sosial, dan menganalisis kasus nyata. Penilaian diarahkan pada kemampuan berpikir, kejujuran intelektual, dan tanggung jawab etis. Dengan cara ini, belajar kembali menjadi pengalaman bermakna yang membentuk karakter dan kesadaran.

Dalam perspektif maqashid syariah, kritik terhadap budaya ujian dan hafalan sejalan dengan **penjagaan akal dan jiwa**. Akal dijaga dari penyempitan makna belajar, dan jiwa dijaga dari tekanan yang tidak manusiawi. Pendidikan Islam yang membebaskan menuntut keberanian institusional



untuk meninjau ulang sistem penilaian yang selama ini dianggap “biasa”, tetapi sejatinya merusak.

QS. Al-Ma’idah [5]: 100

قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَيْرُ وَالظَّيْنُ وَلَوْ أَعْجَبَ كَثُرَةً الْخَيْرِ

“Katakanlah: tidaklah sama yang buruk dengan yang baik, meskipun banyaknya yang buruk itu menarik hatimu.”

Ayat ini menegaskan bahwa **kuantitas tidak identik dengan kualitas**. Dalam pendidikan, banyaknya ujian, tumpukan soal, dan hafalan tidak otomatis menghasilkan pemahaman atau kebijaksanaan. Budaya ujian yang obsesif sering kali memukau secara administratif, tetapi **kosong secara edukatif**. Fiqih pendidikan yang membebaskan membaca ayat ini sebagai kritik Qur’ani terhadap **praktik pendidikan yang ramai prosedur namun miskin makna**.

QS. Muhammad [47]: 24

أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْءَانَ

“Tidakkah mereka mentadabbur Al-Qur'an?”

Ayat ini menegaskan bahwa **tujuan belajar adalah tadabbur (pemahaman mendalam)**, bukan sekadar penguasaan lafaz. Jika Al-Qur'an saja tidak diturunkan untuk dihafal tanpa pemaknaan, maka menjadikan hafalan sebagai puncak pendidikan fiqih adalah **kesalahan metodologis dan teologis**. Pendidikan yang membebaskan mengembalikan fokus dari “berapa banyak dihafal” ke “**apa yang dipahami dan dihayati**”.

Hadits – Doa Nabi untuk Pemahaman

اللَّهُمَّ فَقِهْهُ فِي الدِّينِ

“Ya Allah, berilah dia pemahaman yang mendalam tentang agama.” (HR. Al-Bukhari, no. 143, HR. Muslim, no. 2477)

Doa Nabi ini tidak berbunyi “*hafalkanlah agama*”, tetapi “**fahhim—pahamkanlah**”. Ini adalah dalil kuat bahwa tujuan utama pendidikan fiqh adalah **kedalaman pemahaman**, bukan kecepatan menjawab soal. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan hadits ini sebagai **koreksi profetik** terhadap budaya ujian dangkal.

Hadits – Ilmu tanpa Pemahaman

رَبُّ حَامِلِ فِتْنَةٍ إِلَيْهِ مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ

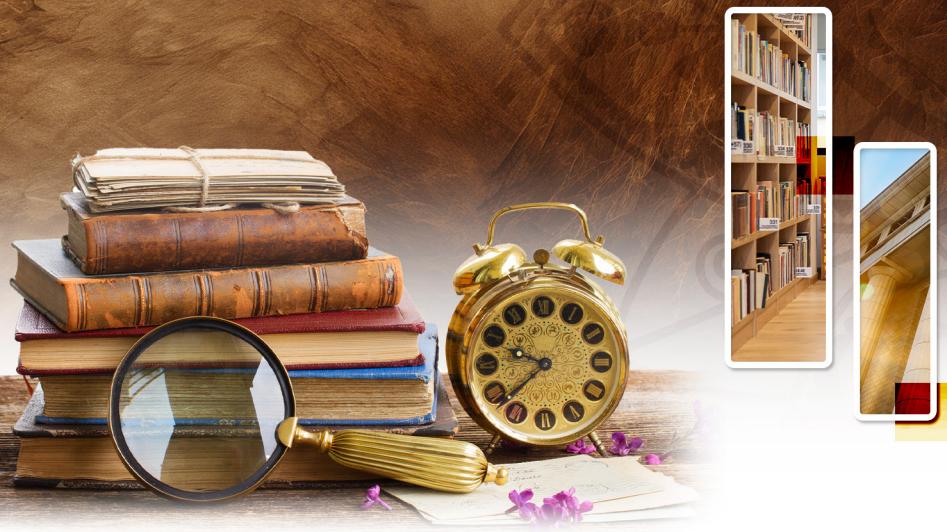
“Betapa banyak orang yang membawa ilmu fiqh kepada orang yang lebih paham darinya.” (HR. Abu Dawud, no. 3660, Dinilai hasan)

Hadits ini mengakui realitas bahwa **menguasai materi tidak selalu berarti memahami maknanya**. Dalam konteks pendidikan, peserta didik bisa lulus ujian dengan nilai tinggi tetapi miskin kebijaksanaan. Budaya ujian yang menilai hafalan semata **mengabadikan ilusi kepandaian**.

Dengan demikian, kritik terhadap budaya ujian dan hafalan menutup Bab 13 dengan satu pesan penting: **pendidikan tidak boleh mengorbankan manusia demi sistem**. Sistem harus melayani pertumbuhan manusia, bukan sebaliknya. Dari sini, buku ini akan melangkah ke Bab 14 tentang **pendidikan, keadilan sosial, dan peradaban**, untuk menunjukkan bahwa pembebasan dalam pendidikan tidak berhenti di ruang kelas, tetapi berlanjut dalam pembentukan masyarakat yang adil, beradab, dan berkelanjutan.







BAB 14

PENDIDIKAN, KEADILAN SOSIAL, DAN PERADABAN

Bab 14 memperluas horizon fiqih pendidikan yang membebaskan dari ruang kelas menuju **ruang sosial dan peradaban**. Jika bab-bab sebelumnya menata fondasi nilai, relasi pedagogis, dan sistem pembelajaran, maka bab ini mengajukan pertanyaan strategis: *untuk masyarakat seperti apa pendidikan Islam diselenggarakan?* Di sinilah pendidikan diuji bukan hanya oleh keberhasilan akademik, tetapi oleh **dampaknya terhadap keadilan sosial, kohesi masyarakat, dan keberlanjutan peradaban**.

Pendidikan tidak pernah netral secara sosial. Ia selalu berkelindan dengan distribusi kesempatan, legitimasi kuasa, dan reproduksi nilai. Pendidikan dapat menjadi **tangga mobilitas sosial** yang membuka peluang bagi yang terpinggirkan, atau sebaliknya menjadi **filter eksklusif** yang mengukuhkan ketimpangan. Fiqih pendidikan yang membebaskan

menegaskan keberpihakan yang jelas: pendidikan harus berpihak pada keadilan sosial dan pemuliaan martabat manusia, bukan pada pelestarian privilese.

Dalam tradisi Islam, keadilan (*'adl*) bukan sekadar nilai moral individual, melainkan **prinsip struktural** yang menata kehidupan bersama. Pendidikan yang adil tidak berhenti pada akses, tetapi memastikan pengalaman belajar yang bermartabat, relevan, dan memberdayakan. Ketika pendidikan agama mengabaikan realitas kemiskinan, ketimpangan gender, atau diskriminasi struktural, ia berisiko menjadi wacana saleh yang tidak menyentuh luka sosial. Bab ini mengembalikan pendidikan Islam ke **tugas profetiknya**: berdiri bersama yang lemah dan menantang ketidakadilan.

Bab 14 juga menegaskan bahwa pendidikan Islam memiliki **tanggung jawab peradaban**. Peradaban tidak dibangun hanya oleh teknologi dan ekonomi, tetapi oleh manusia berkarakter—yang berpikir kritis, berempati, dan bertindak adil. Pendidikan yang membebaskan menyiapkan manusia semacam ini dengan membangun kesadaran sosial, literasi demokrasi, dan etika tanggung jawab kolektif. Tanpa dimensi ini, pendidikan agama mudah terperangkap pada kesalehan privat yang abai terhadap nasib bersama.

Dalam konteks global yang ditandai oleh polarisasi, krisis lingkungan, dan ketidaksetaraan, pendidikan Islam ditantang untuk **relevan dan transformatif**. Bab ini menolak pandangan bahwa pendidikan agama cukup “aman” di wilayah ritual. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa fiqih pendidikan harus berani berdialog dengan isu-isu publik: keadilan ekonomi, keberlanjutan lingkungan, perdamaian, dan demokrasi. Dialog ini bukan kompromi nilai, melainkan perwujudan maqashid syariah dalam konteks zaman.

Bab 14 akan dibahas melalui lima subbab: pendidikan dan kesenjangan sosial; pendidikan Islam dan demokrasi; pendidikan dan tanggung jawab sosial; pendidikan untuk keberlanjutan peradaban; serta manusia merdeka dan masyarakat beradab. Setiap subbab akan menunjukkan bagaimana pendidikan yang membebaskan **menerjemahkan nilai ke dalam praksis sosial**, dari kebijakan hingga tindakan kolektif.

Dengan memasuki Bab 14, buku ini menegaskan bahwa **pembebasan sejati dalam pendidikan bermuara pada pembentukan masyarakat yang adil dan beradab**. Pendidikan yang memerdekaakan akal dan nurani di ruang kelas harus berlanjut menjadi keberanian moral di ruang publik. Dari sinilah pendidikan Islam menemukan perannya sebagai kekuatan peradaban—menjaga kehidupan, memuliakan manusia, dan merawat masa depan bersama.

Pendidikan dan kesenjangan sosial

Kesenjangan sosial merupakan salah satu persoalan paling mendasar yang dihadapi masyarakat modern, dan pendidikan sering berada di posisi ambigu: **ia dapat menjadi solusi pembebasan, tetapi juga dapat menjadi mesin reproduksi ketimpangan**. Dalam fiqh pendidikan yang membaskan, persoalan kesenjangan sosial tidak dipandang sebagai isu eksternal yang terpisah dari pendidikan, melainkan sebagai realitas struktural yang harus dibaca, disadari, dan ditantang melalui praktik pedagogis yang etis dan berpihak.

Kesenjangan sosial dalam pendidikan tampak sejak **akses awal**: siapa yang dapat mengenyam pendidikan bermutu, siapa yang tertinggal karena faktor ekonomi, geografis, atau sosial. Namun persoalan tidak berhenti pada akses. Bahkan ketika akses terbuka, kualitas pengalaman belajar sering kali tetap timpang. Peserta didik dari kelompok marjinal kerap menghadapi kurikulum yang tidak relevan dengan realitas hidupnya, metode yang tidak peka terhadap latar belakangnya, dan evaluasi yang mengabaikan titik awalnya. Pendidikan semacam ini tampak netral, tetapi sejatinya melanggengkan ketidakadilan.

Dalam perspektif Islam, ketimpangan sosial bukan takdir yang harus diterima secara pasif. Al-Qur'an secara konsisten mengkritik akumulasi kekayaan dan kekuasaan yang berputar di kalangan tertentu saja. Prinsip keadilan sosial menuntut **intervensi etis dan struktural** untuk memastikan bahwa yang lemah tidak terus-menerus tersingkir. Pendidikan Islam



yang membebaskan mengambil posisi tegas: ia harus menjadi instrumen keberpihakan kepada mereka yang paling terdampak oleh ketimpangan.

Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak pendekatan **meritokrasi semu** yang mengabaikan ketidaksetaraan titik awal. Ketika prestasi diukur tanpa mempertimbangkan kondisi sosial, pendidikan berisiko menyalahkan korban—menganggap kegagalan sebagai akibat kurangnya usaha individual, bukan sebagai dampak struktur yang tidak adil. Pendidikan yang adil justru peka terhadap konteks dan menyediakan dukungan diferensial agar setiap peserta didik memiliki peluang nyata untuk berkembang.

Dalam praktik pedagogis, keberpihakan terhadap keadilan sosial menuntut **kontekstualisasi kurikulum**. Materi pembelajaran harus relevan dengan realitas hidup peserta didik dan membantu mereka membaca struktur ketidakadilan yang memengaruhi kehidupan mereka. Pendidikan fiqih, misalnya, tidak cukup membahas zakat sebagai kewajiban ritual, tetapi perlu mengaitkannya dengan persoalan kemiskinan struktural, distribusi sumber daya, dan tanggung jawab sosial kolektif. Dengan cara ini, fiqih menjadi alat kesadaran sosial, bukan sekadar simbol kesalehan.

Pendidikan yang membebaskan juga menuntut **kebijakan afirmatif dan dukungan sistemik**. Bantuan belajar, fleksibilitas evaluasi, dan pendekatan pedagogis yang inklusif bukan bentuk pemanjangan, melainkan wujud keadilan substantif. Dalam perspektif maqashid syariah, kebijakan semacam ini sejalan dengan penjagaan jiwa, akal, dan martabat manusia. Pendidikan tidak boleh mempermalukan keterbatasan, tetapi harus menguatkan potensi.

Lebih jauh, pendidikan memiliki peran penting dalam **membentuk kesadaran kelas dan solidaritas sosial**. Peserta didik dari berbagai latar belakang perlu diajak memahami bahwa kesenjangan sosial bukan persoalan individual semata, melainkan hasil struktur ekonomi dan politik tertentu. Kesadaran ini menumbuhkan empati, bukan iri; tanggung jawab kolektif, bukan sikap menyalahkan. Pendidikan Islam yang membebaskan

menanamkan nilai ukhuwah dan keadilan sebagai komitmen sosial yang nyata.

Dalam jangka panjang, pendidikan yang berpihak pada keadilan sosial berkontribusi pada **mobilitas sosial yang bermartabat**. Ia membuka jalan bagi peserta didik dari kelompok marjinal untuk mengembangkan kapasitas dan berpartisipasi penuh dalam kehidupan sosial dan ekonomi. Namun lebih dari itu, pendidikan juga membentuk peserta didik dari kelompok mapan untuk menyadari privilese mereka dan bertanggung jawab menggunakannya demi kebaikan bersama. Inilah makna keadilan yang melampaui sekadar kesempatan individual.

QS. An-Nahl [16]: 90

إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعُدْلِ وَالْإِحْسَنِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَنَهِيٌّ عَنِ
الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ

“Sesungguhnya Allah menyuruh (berbuat) keadilan dan kebajikan serta memberi kepada kaum kerabat, dan melarang dari perbuatan keji, kemungkaran, dan kezaliman.”

Ayat ini adalah **manifesto keadilan sosial Islam**. Pendidikan, sebagai institusi sosial, tidak boleh netral terhadap ketimpangan. Jika pendidikan justru memperlebar jurang antara yang kaya dan miskin, antara pusat dan pinggiran, maka ia telah bersekutu dengan *baghy* (kezaliman). Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan keadilan sosial sebagai **orientasi struktural pendidikan**, bukan sekadar tema pelajaran.

QS. Al-Hasyr [59]: 7

كَمْ لَا يَكُونَ دُولَةٌ بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ

“Agar harta itu tidak hanya beredar di antara orang-orang kaya saja di antara kamu.”



Ayat ini menolak **konsentrasi sumber daya pada segelintir elite**. Dalam konteks pendidikan, akses terhadap sekolah bermutu, guru berkualitas, dan sarana belajar sering kali hanya dinikmati kelompok tertentu. Pendidikan yang membebaskan membaca ayat ini sebagai kritik Qur'ani terhadap **elitisme pendidikan**.

Hadits – Kepekaan terhadap Ketimpangan

لَيْسَ الْمُؤْمِنُ الَّذِي يَشْبَعُ وَجَارُهُ جَائِعٌ

“Bukanlah seorang mukmin orang yang kenyang sementara tetangganya kelaparan.” (HR. Al-Bayhaqi dalam Syu'ab al-Iman, Dinilai hasan oleh para ulama)

Hadits ini menegaskan bahwa **keimanan memiliki dimensi sosial**. Dalam pendidikan, analoginya jelas: tidak etis membanggakan prestasi institusi sambil menutup mata terhadap peserta didik yang tersingkir oleh biaya, akses, atau diskriminasi. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak **keberhasilan yang dibangun di atas penderitaan yang tak terlihat**.

Hadits – Pemimpin dan Tanggung Jawab Sosial

مَا مِنْ عَبْدٍ يُسْتَرِعِيهِ اللَّهُ رَعِيَّةٌ فَإِمُوتُ يَوْمَ يُحْكَمُ وَهُوَ غَافِلٌ لِرَعِيَّتِهِ
إِلَّا حَرَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ الْجَنَّةَ

“Tidaklah seorang hamba yang Allah beri amanah memimpin suatu kaum, lalu ia mati dalam keadaan menipu rakyatnya, kecuali Allah mengharamkan surga baginya.” (HR. Al-Bukhari, no. 7151, HR. Muslim, no. 142)

Hadits ini memperluas makna kepemimpinan sebagai **tanggung jawab sosial**, termasuk dalam kebijakan pendidikan. Pengelola pendidikan yang membiarkan kesenjangan struktural sesungguhnya sedang **mengkhianati amanah sosial**.

Dengan demikian, hubungan antara pendidikan dan kesenjangan sosial menegaskan bahwa **pendidikan tidak boleh netral terhadap ketidakadilan**. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan pendidikan sebagai kekuatan transformasi sosial—yang berani berpihak, membangun kesadaran, dan membuka peluang nyata bagi yang terpinggirkan. Dari pemahaman ini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **pendidikan Islam dan demokrasi**, untuk mengkaji bagaimana pendidikan yang membebaskan menyiapkan manusia yang mampu berpartisipasi secara sadar, adil, dan bertanggung jawab dalam kehidupan publik.

Pendidikan Islam dan demokrasi

Hubungan antara pendidikan Islam dan demokrasi sering dipahami secara sempit dan penuh kecurigaan, seolah keduanya berada pada kutub yang saling bertentangan. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, pandangan ini perlu diluruskan secara mendasar. Demokrasi tidak dipahami semata sebagai sistem politik elektoral, melainkan sebagai **etos kehidupan bersama** yang menekankan partisipasi, keadilan, musyawarah, dan penghormatan terhadap martabat manusia. Dalam pengertian ini, pendidikan Islam justru memiliki fondasi nilai yang kuat untuk menopang demokrasi yang bermoral dan berkeadaban.

Dalam tradisi Islam, prinsip **syura (musyawarah)** merupakan basis normatif bagi partisipasi publik dan pengambilan keputusan bersama. Syura menegaskan bahwa kebenaran praktis dalam urusan sosial tidak dimonopoli oleh satu pihak, melainkan dicari melalui dialog dan pertimbangan kolektif. Pendidikan Islam yang membebaskan menerjemahkan prinsip ini ke dalam praktik pedagogis: memberi ruang suara bagi peserta didik, melibatkan mereka dalam pengambilan keputusan kelas, dan melatih kemampuan berargumentasi secara etis. Dengan demikian, pendidikan menjadi **laboratorium demokrasi** yang hidup, bukan sekadar wacana.

Demokrasi juga menuntut **kesadaran hak dan tanggung jawab warga**. Pendidikan Islam tidak cukup membentuk individu saleh secara personal, tetapi juga warga yang bertanggung jawab secara sosial. Peserta didik perlu



memahami hak-haknya—hak berpikir, berpendapat, dan berpartisipasi—sekaligus tanggung jawabnya terhadap keadilan dan kemaslahatan umum. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak model pendidikan yang hanya menekankan ketaatan vertikal, tetapi mengabaikan tanggung jawab horizontal dalam kehidupan bersama.

Pendidikan Islam dan demokrasi bertemu secara kuat pada **penghormatan terhadap perbedaan**. Masyarakat demokratis ditandai oleh pluralitas pandangan, identitas, dan kepentingan. Pendidikan yang membebaskan melatih peserta didik untuk mengelola perbedaan secara dewasa—tanpa kekerasan, tanpa pengucilan, dan tanpa absolutisme. Tradisi ikhtilaf dalam Islam menyediakan kerangka etis yang kaya untuk mendidik sikap toleran dan dialogis. Ketika perbedaan dikelola sebagai kekayaan, pendidikan berkontribusi pada stabilitas dan keadaban demokrasi.

Namun, pendidikan Islam juga memiliki peran kritis terhadap demokrasi. Demokrasi tanpa etika berisiko berubah menjadi **tirani mayoritas** atau proseduralisme kosong. Di sinilah pendidikan Islam memberi kontribusi nilai: keadilan substantif, perlindungan kelompok rentan, dan pembatasan kekuasaan oleh prinsip moral. Pendidikan yang membebaskan tidak mengajarkan ketaatan buta pada suara mayoritas, tetapi melatih keberanian moral untuk mengkritik keputusan publik yang tidak adil. Dengan cara ini, pendidikan Islam memperkaya demokrasi dengan **kedalaman etis dan spiritual**.

Dalam praktik kurikulum, pendidikan Islam dan demokrasi dapat diintegrasikan melalui **pembelajaran kewargaan kritis**. Isu-isu publik—keadilan sosial, kebebasan beragama, kebijakan pendidikan, dan lingkungan—dapat menjadi bahan diskusi fiqh dan etika. Peserta didik belajar membaca kebijakan publik dengan kacamata maqashid syariah, menilai dampaknya bagi martabat manusia, dan merumuskan sikap yang bertanggung jawab. Pembelajaran semacam ini menyiapkan peserta didik menjadi warga yang sadar, bukan sekadar penonton politik.

Relasi demokrasi dan pendidikan Islam juga tampak dalam **struktur institusi pendidikan itu sendiri**. Sekolah dan pesantren yang

membebaskan perlu mempraktikkan tata kelola yang partisipatif dan transparan. Keterlibatan peserta didik, guru, dan komunitas dalam pengambilan keputusan memperkuat budaya demokratis dan akuntabilitas. Pendidikan tidak dapat mengajarkan demokrasi secara kredibel jika institusinya sendiri berjalan secara otoriter. Konsistensi antara nilai dan praktik menjadi syarat etis yang tak bisa ditawar.

QS. Ash-Shura [42]: 38

وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ

“Urusan mereka diputuskan dengan musyawarah di antara mereka.”

Ayat ini adalah fondasi Qur’ani bagi **partisipasi, dialog, dan pengambilan keputusan bersama**. Musyawarah (*shūrā*) bukan sekadar mekanisme politik, tetapi **nilai pendidikan publik**: membiasakan manusia mendengar, mempertimbangkan, dan bertanggung jawab atas keputusan kolektif. Pendidikan Islam yang membebaskan menjadikan *shūrā* sebagai **etos pembelajaran demokratis**, bukan hanya tema normatif.

QS. Ali ‘Imran [3]: 159

وَشَارِرُهُمْ فِي الْأَمْرِ

“Dan bermusyawarahlah dengan mereka dalam urusan itu.”

Perintah ini ditujukan kepada Nabi Muhammad—pemimpin dengan otoritas wahyu—namun tetap diperintahkan bermusyawarah. Ini menunjukkan bahwa **kekuasaan tertinggi sekalipun tidak meniadakan partisipasi**. Dalam pendidikan, ayat ini menolak model otoriter dan mendukung **pengelolaan sekolah yang partisipatif dan dialogis**.

Hadits – Tanggung Jawab Kolektif

كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُلٌ عَنْ رَعْيَتِهِ



“Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas yang dipimpinnya.” (HR. Al-Bukhari, no. 893, HR. Muslim, no. 1829)

Hadits ini menegaskan **kepemimpinan partisipatif**. Demokrasi pendidikan bukan berarti tanpa arah, tetapi **berbagi tanggung jawab secara bermartabat**. Peserta didik, guru, dan masyarakat adalah aktor yang memiliki suara dan tanggung jawab moral.

Hadits – Kebebasan Menyampaikan Kebenaran

أَفْضَلُ الْجِهَادِ كَلِمَةُ حَقٍّ عِنْدَ سُلْطَنٍ جَاءَ

“Jihad yang paling utama adalah menyampaikan kebenaran di hadapan penguasa yang zalim.” (HR. Abu Dawud, no. 4344, HR. At-Tirmidzi, no. 2174, Dinilai hasan)

Hadits ini menegaskan **kebebasan berpendapat sebagai nilai moral**. Dalam pendidikan, kebebasan menyampaikan kebenaran adalah prasyarat pembentukan warga yang kritis dan bertanggung jawab. Pendidikan yang membungkam kritik justru **melatih kepatuhan buta**, bukan demokrasi.

Dengan demikian, pendidikan Islam dan demokrasi bukanlah dua dunia yang terpisah, melainkan **ruang dialog nilai dan praksis**. Pendidikan Islam yang membebaskan berkontribusi pada demokrasi yang beradab dengan membentuk manusia yang berpikir kritis, beretika, dan berkomitmen pada keadilan. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **pendidikan dan tanggung jawab sosial**, untuk menegaskan bahwa partisipasi demokratis harus diwujudkan dalam tindakan nyata yang berpihak pada kemaslahatan bersama, bukan berhenti pada kesadaran dan wacana.

Pendidikan dan tanggung jawab sosial

Pendidikan yang membebaskan tidak berhenti pada pembentukan kesadaran individual, tetapi berlanjut pada **tanggung jawab sosial yang nyata**. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, tujuan akhir belajar bukan

sekadar keberhasilan personal atau kesalehan privat, melainkan kemampuan dan kemauan untuk **berkontribusi pada kemaslahatan bersama**. Pendidikan Islam, dengan demikian, dipahami sebagai proses pembentukan subjek moral yang sadar akan dampak sosial dari pengetahuan, pilihan, dan tindakannya.

Dalam perspektif Islam, tanggung jawab sosial berakar pada konsep **amanah dan khalifah**. Manusia diposisikan sebagai penjaga kehidupan dan pengelola bumi, bukan sebagai pemilik mutlak yang bebas bertindak tanpa pertimbangan etis. Pendidikan yang membebaskan menanamkan kesadaran bahwa ilmu adalah amanah yang menuntut pertanggungjawaban sosial. Peserta didik diajak memahami bahwa setiap pengetahuan yang diperoleh membawa implikasi bagi orang lain, lingkungan, dan masa depan bersama.

Pendidikan yang mengabaikan dimensi tanggung jawab sosial berisiko melahirkan **individualisme religius**—manusia yang saleh secara personal tetapi abai terhadap ketidakadilan di sekitarnya. Dalam konteks ini, fiqh sering direduksi menjadi panduan ibadah individual, sementara dimensi sosialnya dipinggirkan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak reduksi ini dengan mengembalikan fiqh pada perannya sebagai **etika kehidupan bersama**. Peserta didik diajak melihat hubungan antara ibadah, keadilan sosial, dan keberpihakan kepada yang lemah.

Tanggung jawab sosial dalam pendidikan juga menuntut **keterlibatan aktif dengan realitas masyarakat**. Proses belajar tidak boleh terkurung di ruang kelas yang steril dari problem sosial. Pendidikan yang membebaskan mendorong pembelajaran berbasis pengalaman sosial: pengabdian masyarakat, proyek kolaboratif, dan refleksi kritis atas persoalan nyata seperti kemiskinan, ketidakadilan gender, kerusakan lingkungan, dan konflik sosial. Melalui keterlibatan ini, peserta didik belajar bahwa pengetahuan memiliki daya ubah ketika dihubungkan dengan aksi yang bertanggung jawab.

Dalam pendidikan fiqh, tanggung jawab sosial berarti mengajarkan hukum Islam sebagai **instrumen perlindungan dan pemberdayaan**, bukan



sekadar pengaturan perilaku. Zakat, wakaf, larangan riba, dan prinsip keadilan muamalah perlu dibahas dalam konteks struktur ekonomi dan dampaknya bagi kelompok rentan. Peserta didik belajar bahwa ketaatan kepada Tuhan tidak dapat dipisahkan dari kepedulian terhadap sesama. Dengan cara ini, fiqih menjadi bahasa etika sosial yang hidup dan relevan.

Pendidikan yang membebaskan juga menumbuhkan **kepekaan moral terhadap penderitaan orang lain**. Kepekaan ini tidak lahir dari ceramah moral semata, tetapi dari proses refleksi dan perjumpaan dengan realitas. Ketika peserta didik diajak mendengar suara mereka yang terpinggirkan dan merefleksikan posisinya sendiri, tumbuhlah empati yang kritis—empati yang mendorong tindakan, bukan sekadar simpati pasif. Inilah bentuk tanggung jawab sosial yang matang secara etis.

Dalam konteks kelembagaan, pendidikan Islam yang membebaskan perlu mengembangkan **budaya tanggung jawab sosial**. Sekolah dan pesantren tidak hanya menjadi pusat transfer ilmu, tetapi juga aktor sosial yang peka terhadap kebutuhan komunitasnya. Keterlibatan institusi pendidikan dalam isu-isu sosial—melalui advokasi, layanan publik, dan kolaborasi komunitas—menjadi teladan konkret bagi peserta didik tentang bagaimana ilmu dan nilai diwujudkan dalam praksis.

Lebih jauh, tanggung jawab sosial juga mencakup **keberanian untuk bersikap kritis terhadap struktur yang tidak adil**. Pendidikan yang membebaskan tidak mendidik kepatuhan pasif terhadap ketimpangan, tetapi melatih keberanian moral untuk menyuarakan kebenaran secara beradab. Peserta didik belajar bahwa tanggung jawab sosial kadang menuntut sikap tidak populer, tetapi etis. Inilah warisan profetik yang harus dihidupkan dalam pendidikan Islam.

QS. Al-Ma'un [107]: 1-3

أَرَأَيْتَ مَنْذِي يُكَذِّبُ بِالْدِينِ فَذِلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتَمَ وَلَا يَحْضُرُ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ

“Tahukah kamu orang yang mendustakan agama? Itulah orang yang menghardik anak yatim dan tidak mendorong memberi makan orang miskin.”

Surah ini memberikan **kriteria sosial bagi keimanan**. Agama yang tidak melahirkan kepedulian sosial justru dipandang sebagai pendustaan agama itu sendiri. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menegaskan bahwa **ilmu dan kesalehan yang terlepas dari tanggung jawab sosial adalah kesalehan palsu**. Fiqih pendidikan yang membebaskan membaca Al-Ma'un sebagai kritik keras terhadap **pendidikan yang elitis dan apolitis secara sosial**.

QS. Al-Qasas [28]: 77

وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تُبَغْ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ

“Berbuat baiklah sebagaimana Allah telah berbuat baik kepadamu, dan janganlah kamu berbuat kerusakan di muka bumi.”

Ayat ini menghubungkan **ilmu, nikmat, dan tanggung jawab sosial**. Pendidikan adalah nikmat yang menuntut balasan etis berupa kontribusi sosial. Pendidikan yang membebaskan menanamkan kesadaran bahwa **pengetahuan adalah amanah untuk memperbaiki kehidupan, bukan alat eskalasi ego dan status**.

Hadits – Manusia Terbaik adalah yang Bermanfaat

خَيْرُ النَّاسِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ

“Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya.”

(HR. Ahmad, no. 12403, Dinilai hasan)

Hadits ini memberikan **parameter keberhasilan pendidikan manusia**: manfaat sosial. Ilmu yang tidak memberi manfaat bagi sesama belum mencapai tujuan etiknya. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan hadits ini sebagai **indikator keberhasilan output pendidikan**.



Hadits – Tanggung Jawab Sosial Kolektif

مَنْ لَا يَهْمَّ بِأَمْرِ الْمُسْلِمِينَ فَلَيْسَ مِنْهُمْ

“Barang siapa tidak peduli terhadap urusan kaum Muslimin, maka ia bukan bagian dari mereka.” (HR. Al-Hakim dalam Al-Mustadrak, Dinilai hasan oleh banyak ulama)

Hadits ini menegaskan bahwa **kepedulian sosial adalah syarat keanggotaan moral dalam komunitas beriman**. Pendidikan Islam yang membebaskan menolak sikap individualistik dan menumbuhkan **kepekaan terhadap problem kolektif**.

Dengan demikian, pendidikan dan tanggung jawab sosial menegaskan bahwa **ilmu tanpa kepedulian adalah kekosongan moral**. Fiqih pendidikan yang membebaskan membentuk manusia yang tidak hanya cerdas dan saleh, tetapi juga peduli, berani, dan bertanggung jawab terhadap kehidupan bersama. Dari sini, pembahasan akan berlanjut ke subbab **pendidikan untuk keberlanjutan peradaban**, untuk menegaskan bahwa tanggung jawab sosial pendidikan tidak hanya bersifat jangka pendek, tetapi juga menyangkut masa depan manusia dan bumi secara keseluruhan.

Pendidikan untuk keberlanjutan peradaban

Pendidikan yang membebaskan tidak hanya berorientasi pada kebutuhan generasi kini, tetapi juga memikul tanggung jawab etis terhadap **keberlanjutan peradaban**. Dalam fiqih pendidikan yang membebaskan, keberlanjutan dipahami bukan sekadar sebagai kelangsungan institusi atau tradisi, melainkan sebagai **kemampuan manusia merawat kehidupan, nilai, dan bumi** agar tetap layak dihuni secara bermartabat oleh generasi mendatang. Pendidikan Islam, dengan demikian, ditempatkan dalam horizon waktu yang panjang—melampaui kepentingan jangka pendek dan pragmatisme sesaat.

Dalam perspektif Islam, keberlanjutan peradaban berakar pada konsep **amanah lintas generasi**. Manusia tidak hidup sendirian di masanya,

melainkan mewarisi bumi dan nilai dari generasi sebelumnya, serta berkewajiban menyerahkannya dalam kondisi yang lebih baik kepada generasi berikutnya. Pendidikan yang membebaskan menanamkan kesadaran historis dan futuristik ini, agar peserta didik memahami bahwa pilihan-pilihan hari ini—dalam ekonomi, teknologi, lingkungan, dan budaya—memiliki dampak jangka panjang yang tidak dapat diabaikan.

Pendidikan untuk keberlanjutan peradaban menuntut **perluasan horizon etis**. Peserta didik diajak berpikir melampaui kepentingan diri dan kelompoknya, menuju kepentingan kemanusiaan dan kehidupan secara luas. Dalam pendidikan fiqh, hal ini berarti membaca hukum Islam dengan kacamata maqashid yang mencakup penjagaan kehidupan (*hifz al-nafs*), akal (*hifz al-‘aql*), dan lingkungan sebagai ruang hidup bersama. Fiqih tidak lagi dipahami semata sebagai pengatur relasi antarindividu, tetapi sebagai **etika peradaban**.

Salah satu tantangan terbesar keberlanjutan peradaban saat ini adalah **krisis ekologis**. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak dapat bersikap netral terhadap kerusakan lingkungan. Peserta didik perlu memahami bahwa eksplorasi alam tanpa batas bertentangan dengan amanah kekhilafahan dan prinsip keadilan antargenerasi. Pendidikan fiqh yang relevan mengaitkan nilai-nilai tauhid dan keadilan dengan praktik ramah lingkungan, konsumsi berkelanjutan, dan tanggung jawab ekologis sebagai bagian dari ibadah sosial.

Keberlanjutan peradaban juga bergantung pada **ketahanan nilai dan institusi sosial**. Pendidikan yang membebaskan membangun kemampuan berpikir kritis dan adaptif, agar nilai-nilai keadilan, rahmah, dan tanggung jawab dapat terus hidup dalam konteks yang berubah. Pendidikan yang kaku dan dogmatis mungkin mampu melestarikan bentuk, tetapi gagal menjaga makna. Sebaliknya, pendidikan yang reflektif dan dialogis memungkinkan nilai-nilai Islam tetap relevan tanpa kehilangan prinsip.

Dalam dimensi budaya dan pengetahuan, pendidikan untuk keberlanjutan peradaban menuntut **transmisi kritis tradisi**. Peserta didik tidak hanya mewarisi tradisi, tetapi diajak memahami, menilai, dan



mengembangkannya. Tradisi diperlakukan sebagai sumber kebijaksanaan, bukan beban yang membatasi kreativitas. Dengan cara ini, pendidikan Islam melahirkan generasi yang menghormati masa lalu tanpa terjebak nostalgia, dan menyongsong masa depan tanpa kehilangan akar nilai.

Keberlanjutan peradaban juga memerlukan **ketahanan sosial dan kohesi komunitas**. Pendidikan yang membebaskan menanamkan nilai solidaritas, dialog lintas perbedaan, dan resolusi konflik secara damai. Dalam dunia yang semakin terfragmentasi, kemampuan ini menjadi kunci keberlanjutan kehidupan bersama. Pendidikan Islam yang menumbuhkan empati dan tanggung jawab kolektif berkontribusi langsung pada stabilitas dan keadaban peradaban.

Dalam kerangka kelembagaan, pendidikan untuk keberlanjutan peradaban menuntut **visi jangka panjang dan kebijakan yang berorientasi masa depan**. Sekolah dan pesantren perlu menata kurikulum, budaya, dan tata kelola yang tidak hanya responsif terhadap tuntutan sesaat, tetapi juga konsisten dengan tujuan kemanusiaan dan ekologis. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadi landasan etis bagi pengambilan keputusan strategis ini.

QS. Al-Baqarah [2]: 30

إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً

“Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di bumi.”

Ayat ini menegaskan mandat peradaban manusia sebagai **khalifah**—penjaga, pengelola, dan pemakmur bumi. Pendidikan dalam Islam tidak pernah netral terhadap masa depan; ia adalah **instrumen pewarisan amanah kekhalifahan**. Fiqih pendidikan yang membebaskan membaca ayat ini sebagai dasar bahwa pendidikan harus menyiapkan manusia **berkesadaran ekologis, sosial, dan moral**, bukan sekadar tenaga kerja jangka pendek.

QS. Ar-Rum [30]: 41

ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيُ النَّاسِ

“Telah tampak kerusakan di darat dan di laut disebabkan oleh perbuatan tangan manusia.”

Ayat ini adalah **kritik peradaban** yang sangat relevan dengan krisis lingkungan dan kemanusiaan modern. Kerusakan bukan takdir alam, melainkan akibat pilihan manusia—termasuk pilihan pendidikan. Pendidikan yang hanya mengejar pertumbuhan ekonomi tanpa etika telah berkontribusi pada **krisis ekologis dan sosial global**. Pendidikan yang membebaskan harus berani melakukan koreksi arah peradaban.

Hadits – Menanam untuk Masa Depan

إِنْ قَامَتِ الْسَّاعَةُ وَفِي يَدِ أَحَدٍ كُمْ فَسِيلَةٌ فَإِنْ أَسْطَاعَ أَنْ يَغْرِسَهَا فَلْيَغْرِسْهَا

“Jika kiamat terjadi sementara di tangan salah seorang dari kalian ada benih tanaman, maka jika ia mampu menanamnya, tanamlah.” (HR. Ahmad, no. 12491, Dinilai hasan)

Hadits ini adalah **manifesto etika keberlanjutan**. Bahkan ketika masa depan tampak tertutup, Islam tetap memerintahkan **tindakan konstruktif dan harapan**. Dalam pendidikan, hadits ini menegaskan bahwa mendidik adalah **investasi peradaban**, bukan proyek instan.

Hadits – Larangan Merusak

لَا ضَرَرٌ وَلَا ضِرَارٌ

“Tidak boleh menimbulkan bahaya dan tidak boleh saling membahayakan.” (HR. Ibn Majah, no. 2340, Dinilai hasan)

Kaidah ini menjadi prinsip etis universal. Pendidikan yang menghalsikan eksploitasi alam, ketimpangan sosial, atau kekerasan struktural telah



melanggar kaidah ini. Fiqih pendidikan yang membebaskan menjadikan prinsip *la darar* sebagai **filter etis kebijakan dan kurikulum**.

Dengan demikian, pendidikan untuk keberlanjutan peradaban mene-gaskan bahwa **membebaskan manusia berarti memampukan mereka merawat masa depan**. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak mence-tak generasi yang hanya mampu bertahan, tetapi generasi yang mampu menjaga, memperbaiki, dan memperindah kehidupan bersama. Dari kesadaran inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir Bab 14, yaitu **manusia merdeka dan masyarakat beradab**, untuk merangkum bagaimana pendidikan yang membebaskan bermuara pada tatanan sosial yang adil, berkelanjutan, dan bermartabat.

Manusia merdeka dan masyarakat beradab

Seluruh bangunan fiqih pendidikan yang membebaskan pada akhirnya bermuara pada satu tujuan besar: **melahirkan manusia merdeka yang mampu membangun masyarakat beradab**. Kemerdekaan dalam konteks ini tidak dipahami sebagai kebebasan tanpa batas, melainkan sebagai kemampuan manusia untuk berpikir, memilih, dan bertindak secara sadar, bertanggung jawab, dan bermoral. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak mencetak manusia yang sekadar patuh, tetapi manusia yang mampu memaknai ketaatan sebagai pilihan etis yang lahir dari kesadaran.

Manusia merdeka adalah manusia yang **tidak diperbudak oleh ketakut-an, kebodohan, dan ketergantungan struktural**. Ia mampu menggu-nakan akalnya secara kritis, nuraninya secara jujur, dan imannya secara dewasa. Pendidikan yang membebaskan menumbuhkan kemerdekaan batin ini dengan membuka ruang dialog, refleksi, dan pengalaman belajar yang bermakna. Dalam pendidikan fiqih, kemerdekaan berarti memahami hukum sebagai panduan hidup yang memuliakan manusia, bukan sebagai instrumen penjinakan yang membungkam nalar.

Kemerdekaan individu selalu berkelindan dengan **tanggung jawab sosial**. Manusia merdeka tidak hidup untuk dirinya sendiri, tetapi

menyadari keterikatannya dengan orang lain dan dengan kehidupan bersama. Pendidikan Islam yang membebaskan menanamkan kesadaran bahwa kebebasan sejati hanya bermakna ketika digunakan untuk memperjuangkan keadilan, melindungi yang lemah, dan merawat kehidupan. Dengan cara ini, kemerdekaan tidak berubah menjadi egoisme, tetapi menjadi sumber solidaritas.

Masyarakat beradab lahir dari **akumulasi manusia-manusia merdeka** yang terhubung oleh nilai bersama. Peradaban tidak dibangun oleh kepatuhan massal, melainkan oleh warga yang sadar, kritis, dan beretika. Pendidikan yang membebaskan berkontribusi pada pembentukan budaya dialog, penghormatan terhadap perbedaan, dan penyelesaian konflik secara adil. Nilai-nilai ini menjadi fondasi peradaban yang tidak rapuh dihadapkan pada perubahan dan krisis.

Dalam konteks Islam, masyarakat beradab mencerminkan **tujuan maqashid syariah**: terjaganya kehidupan, akal, martabat, dan keadilan. Pendidikan fiqh yang membebaskan menghubungkan ibadah dengan etika sosial, dan kesalehan dengan tanggung jawab publik. Masyarakat beradab bukan masyarakat yang seragam dalam praktik, tetapi masyarakat yang mampu hidup bersama secara bermartabat dalam keberagaman.

Pendidikan yang menumbuhkan manusia merdeka juga melahirkan **keberanian moral**. Keberanian ini tampak dalam kemampuan untuk berkata benar meskipun sulit, menolak ketidakadilan meskipun berisiko, dan memperjuangkan kemaslahatan meskipun tidak populer. Pendidikan Islam yang membebaskan tidak menghindari konflik nilai, tetapi mempersiapkan peserta didik untuk menghadapinya secara dewasa dan beradab. Inilah warisan profetik yang hidup dalam praksis pendidikan.

Lebih jauh, manusia merdeka adalah manusia yang **mampu belajar sepanjang hayat**. Ia tidak terikat pada dogma beku atau identitas sempit, tetapi terbuka terhadap pembaruan tanpa kehilangan prinsip. Pendidikan yang membebaskan menanamkan kecintaan pada ilmu, kerendahan hati intelektual, dan kesadaran akan keterbatasan manusia. Sikap inilah yang menjaga peradaban tetap dinamis dan manusiawi.



QS. Al-Balad [90]: 10-13

وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ فَلَا أَقْتَحَمَ الْعَقْبَةَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْعَقْبَةُ فَكَ رَبَّةٌ

“Dan Kami telah menunjukkan kepadanya dua jalan. Tetapi dia tidak menempuh jalan yang mendaki dan sukar itu. Tahukah kamu apa jalan yang mendaki dan sukar itu? (yaitu) membebaskan manusia dari perbudakan.”

Ayat ini menegaskan bahwa **kebebasan manusia adalah proyek moral yang menuntut keberanian dan kesadaran**. Pembebasan (*fakku raqabah*) tidak berhenti pada penghapusan belenggu fisik, tetapi meluas pada pembebasan dari ketakutan, kebodohan, dan penindasan struktural. Pendidikan yang membebaskan memaknai ayat ini sebagai mandat untuk **melahirkan manusia merdeka yang sanggup memilih jalan kebaikan secara sadar**.

QS. An-Nahl [16]: 97

مِنْ عَمَلِ صَلَحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحِينَهُ حَيَاةً طَيِّبَةً

“Barang siapa beramal saleh, baik laki-laki maupun perempuan, sedang ia beriman, niscaya Kami berikan kepadanya kehidupan yang baik.”

Ayat ini menuntut **iman, kebebasan bertindak, dan kualitas kehidupan sosial**. *Hayatan thayyibah* bukan sekadar kesejahteraan material, tetapi kehidupan yang bermartabat, adil, dan beradab. Pendidikan Islam yang membebaskan bertujuan menyiapkan manusia yang **mampu beramal saleh secara sadar dalam ruang sosial yang plural dan dinamis**.

Hadits – Kemuliaan Akhlak sebagai Ukuran

إِنَّ مِنْ خَيْرِ الْمُحْسِنِينَ أَحْلَاقًا

“Sesungguhnya orang terbaik di antara kalian adalah yang paling baik akhlaknya.” (HR. Al-Bukhari, no. 3559, HR. Muslim, no. 2321)

Hadits ini menegaskan bahwa **kemerdekaan sejati bermu indicated pada kualitas akhlak**, bukan pada klaim kebebasan semata. Manusia merdeka bukan manusia yang bebas tanpa batas, tetapi manusia yang **mampu mengelola kebebasannya untuk kebaikan bersama**. Pendidikan yang membebaskan mengarahkan kebebasan pada tanggung jawab etis.

Hadits – Solidaritas Sosial sebagai Ciri Masyarakat Beradab

مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادُّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ مِثْلُ الْجَسَدِ الْوَاحِدِ

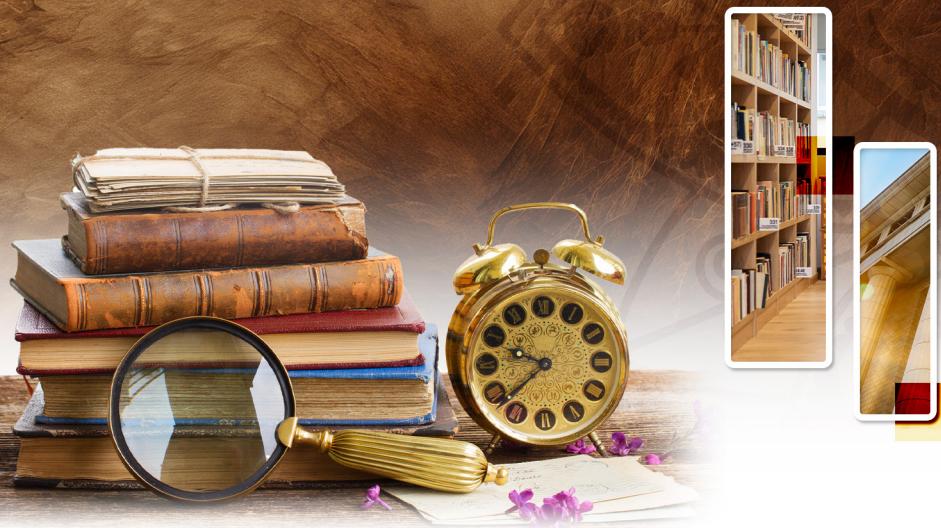
“Perumpamaan orang-orang beriman dalam saling mencintai, menyayangi, dan berempati adalah seperti satu tubuh.” (HR. Al-Bukhari, no. 6011, HR. Muslim, no. 2586)

Hadits ini melukiskan **masyarakat beradab** sebagai komunitas yang hidup dalam empati dan solidaritas. Pendidikan yang membebaskan tidak berhenti pada pembentukan individu kritis, tetapi melangkah lebih jauh: **membangun tatanan sosial yang saling menjaga dan memuliakan**.

Dengan demikian, hubungan antara manusia merdeka dan masyarakat beradab menegaskan bahwa **pendidikan adalah proyek peradaban jangka panjang**. Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak hanya menjawab persoalan pedagogis, tetapi juga menawarkan arah etis bagi kehidupan bersama. Dari sini, buku ini akan melangkah ke Bab 15, **Manifesto Fiqih Pendidikan yang Membebaskan**, sebagai penegasan sintesis konseptual, arah perubahan, dan strategi implementasi dari seluruh gagasan yang telah dibangun.







BAB 15

MANIFESTO FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBASKAN

Bab 15 merupakan puncak reflektif sekaligus titik tolak praksis dari seluruh bangunan pemikiran dalam buku ini. Setelah menelusuri fondasi teologis, epistemologis, pedagogis, sosial, dan peradaban, kini tiba saatnya merumuskan **manifesto**—sebuah pernyataan sikap, arah, dan komitmen etik—tentang apa yang dimaksud dengan fiqih pendidikan yang membebaskan dan ke mana ia hendak diarahkan. Manifesto ini tidak dimaksudkan sebagai dokumen ideologis yang tertutup, melainkan sebagai **undangan intelektual dan moral** untuk bergerak bersama.

Manifesto fiqih pendidikan yang membebaskan lahir dari kegelisahan atas praktik pendidikan yang sering kali kehilangan ruh kemanusiaannya. Pendidikan agama, yang seharusnya menjadi ruang pemuliaan akal dan nurani, kerap terjebak dalam formalisme, ketakutan, dan kepatuhan semu.

Fiqih—sebagai warisan intelektual Islam yang kaya—tidak jarang dipersempit menjadi instrumen kontrol, bukan sumber kebijaksanaan. Bab ini berangkat dari kesadaran bahwa **fiqih perlu dikembalikan ke fungsi etis dan pembebasannya**.

Manifesto ini juga merupakan jawaban atas tantangan zaman. Dunia hari ini ditandai oleh krisis makna, ketimpangan sosial, polarisasi identitas, dan kerusakan ekologis. Dalam konteks ini, pendidikan Islam tidak cukup bersikap defensif atau nostalgik. Ia dituntut untuk **hadir secara relevan, kritis, dan transformatif**. Fiqih pendidikan yang membebaskan menawarkan kerangka untuk menjawab tantangan tersebut tanpa kehilangan akar nilai tauhid, keadilan, dan rahmah.

Bab ini menegaskan bahwa pembebasan dalam pendidikan bukanlah slogan, melainkan **kerja konseptual dan praksis yang konsisten**. Pembebasan menuntut keberanian untuk mengkritik tradisi yang membeku, menata ulang relasi kuasa, dan merancang sistem pembelajaran yang manusiawi. Manifesto ini merangkum prinsip-prinsip kunci yang telah dibahas sebelumnya dan menerjemahkannya ke dalam arah kebijakan, strategi implementasi, dan sikap etis yang dapat dihidupi oleh pendidik, institusi, dan masyarakat.

Manifesto fiqih pendidikan yang membebaskan juga menolak klaim finalitas. Ia disusun dengan kesadaran bahwa **ijtihad pedagogis harus terus berlangsung**. Setiap konteks sosial, budaya, dan historis menghadirkan tantangan baru yang menuntut pembacaan ulang nilai dan metode. Karena itu, manifesto ini bersifat terbuka—menjadi kerangka kerja yang dapat dikembangkan, dikritik, dan diperkaya oleh pengalaman nyata pendidikan di sekolah, pesantren, dan ruang belajar lainnya.

Bab 15 akan dibahas melalui lima subbab: sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan; arah baru pendidikan Islam; strategi implementasi di sekolah dan pesantren; tantangan dan resistensi perubahan; serta pendidikan sebagai ibadah pembebasan manusia. Setiap subbab bertujuan menjembatani **gagasan dan tindakan**, agar fiqih pendidikan yang

membebaskan tidak berhenti sebagai wacana akademik, tetapi menjadi gerakan etis yang hidup.

Dengan memasuki Bab 15, buku ini mengajak pembaca untuk **mengambil posisi**. Tidak ada pendidikan yang netral; setiap praktik pendidikan selalu berpihak—entah pada pembebasan atau penjinakan. Manifesto ini mengajak pendidik, pengambil kebijakan, dan masyarakat luas untuk berpihak secara sadar pada pendidikan yang memuliakan manusia, menumbuhkan kesadaran, dan merawat peradaban.

Dari pengantar ini, pembahasan akan berlanjut ke subbab pertama, **sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan**, sebagai upaya merangkum seluruh argumen dan prinsip yang telah dibangun menjadi kerangka utuh yang koheren, aplikatif, dan berorientasi masa depan.

Sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan

Sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan merupakan upaya merangkum seluruh gagasan yang telah dibangun sepanjang buku ini ke dalam **kerangka utuh yang koheren, berakar pada tradisi Islam, dan responsif terhadap tantangan zaman**. Sintesis ini tidak dimaksudkan untuk menyederhanakan kompleksitas, melainkan untuk menegaskan benang merah yang menghubungkan tauhid, fiqih, pendidikan, dan pembebasan manusia sebagai satu kesatuan etis dan peradaban.

Pada titik paling dasar, fiqih pendidikan pembebasan berangkat dari **tauhid sebagai fondasi kebebasan**. Tauhid menegaskan bahwa hanya Tuhan yang absolut, sementara seluruh otoritas manusia bersifat relatif dan terbatas. Kesadaran tauhid ini membebaskan manusia dari penghambaan kepada sesama manusia, tradisi yang membeku, dan sistem yang menindas. Dalam pendidikan, tauhid menolak absolutisme guru, kurikulum, dan institusi, serta membuka ruang bagi dialog, kritik, dan ijtihad pedagogis yang bertanggung jawab.

Fiqih, dalam kerangka ini, dipahami sebagai **produk ijtihad manusia yang historis dan kontekstual**, bukan sebagai representasi langsung



kehendak Tuhan yang kebal kritik. Kesadaran historis ini memungkinkan fiqh berfungsi sebagai panduan etis yang hidup, bukan hukum beku yang menutup kemungkinan pembaruan. Dalam pendidikan, pemahaman ini membebaskan peserta didik dari ketakutan berpikir dan menumbuhkan keberanian intelektual untuk memahami hukum sebagai proses penalaran moral yang berorientasi pada kemaslahatan.

Sintesis ini juga menempatkan **manusia sebagai subjek pendidikan**, bukan objek penjinakan. Peserta didik dipahami sebagai makhluk berakal, bermartabat, dan berpotensi tumbuh. Hak berpikir, bertanya, berbeda, dan gagal diakui sebagai bagian dari proses belajar yang sah dan perlu. Pendidikan tidak lagi berfungsi untuk mencetak kepatuhan semu, tetapi untuk menumbuhkan kesadaran, tanggung jawab, dan kemerdekaan batin. Inilah inti pembebasan pedagogis.

Dalam dimensi relasional, sintesis fiqh pendidikan pembebasan menegaskan **peran guru sebagai murabbi, fasilitator, dan teladan etis**. Otoritas pedagogis dimurnikan dari hasrat dominasi dan diarahkan pada pelayanan pembelajaran. Relasi dialogis menjadi medium utama pendidikan, karena melalui dialog pengetahuan menjadi hidup dan martabat manusia terjaga. Kekuasaan pedagogis dijalankan sebagai amanah, bukan alat kontrol.

Secara sistemik, sintesis ini menuntut **keselarasan antara kurikulum, metode, dan evaluasi** dengan tujuan pembebasan. Kurikulum berbasis maqashid memberi arah kemanusiaan; integrasi ilmu agama dan sains menguatkan nalar utuh; metode dialogis-reflektif menumbuhkan kesadaran; dan evaluasi autentik tanpa penindasan menjaga martabat peserta didik. Sistem pendidikan tidak lagi dinilai dari kepatuhan prosedural semata, tetapi dari dampaknya terhadap pertumbuhan manusia.

Dalam horizon sosial, fiqh pendidikan pembebasan menegaskan bahwa pendidikan adalah **alat keadilan sosial dan pembentuk peradaban**. Pendidikan tidak netral terhadap kesenjangan, ketidakadilan, dan kerusakan lingkungan. Ia harus berpihak pada yang lemah, menumbuhkan tanggung jawab sosial, dan menyiapkan manusia yang mampu

berpartisipasi secara etis dalam kehidupan demokratis. Pembebasan pedagogis bermuara pada transformasi sosial yang bermartabat.

Sintesis ini juga menegaskan bahwa pembebasan tidak berarti relativisme tanpa nilai. Sebaliknya, fiqih pendidikan pembebasan berpijak pada **nilai-nilai normatif yang kuat**: tauhid, keadilan, rahmah, amanah, dan maqashid syariah. Nilai-nilai inilah yang menjadi kompas etis dalam menghadapi perubahan dan perbedaan. Pembebasan diarahkan, bukan liar; kritis, bukan nihilistik.

Sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan dapat dipahami sebagai **paradigma pendidikan Islam yang memanusiakan manusia, memerdekan akal, dan memuliakan kehidupan**. Paradigma ini tidak meniadakan tradisi, tetapi menghidupkannya; tidak menolak otoritas, tetapi memurnikannya; tidak menghindari perubahan, tetapi mengarahkannya. Dari sintesis inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **arah baru pendidikan Islam**, untuk merumuskan implikasi strategis dan visi masa depan pendidikan Islam yang konsisten dengan paradigma pembebasan ini.

Arah baru pendidikan Islam

Arah baru pendidikan Islam yang ditawarkan oleh fiqih pendidikan yang membebaskan bukanlah sekadar pembaruan teknis atau penyesuaian kurikulum, melainkan **pergeseran paradigma** tentang tujuan, cara, dan orientasi pendidikan itu sendiri. Pendidikan Islam tidak lagi dipahami terutama sebagai mekanisme transmisi norma dan tradisi, tetapi sebagai **proyek pembentukan manusia merdeka** yang mampu berpikir kritis, bertindak etis, dan bertanggung jawab terhadap kehidupan bersama.

Arah baru ini berangkat dari kesadaran bahwa tantangan pendidikan Islam hari ini tidak hanya bersifat internal—seperti metodologi pengajaran atau kelengkapan materi—tetapi juga bersifat **struktural dan peradaban**. Globalisasi pengetahuan, perkembangan teknologi, krisis ekologis, ketimpangan sosial, dan polarisasi identitas menuntut pendidikan Islam untuk



hadir secara lebih reflektif dan transformatif. Pendidikan yang hanya berfokus pada pelestarian bentuk lama tanpa dialog dengan realitas berisiko kehilangan relevansi sosial dan daya ubahnya.

Dalam arah baru ini, pendidikan Islam diarahkan untuk **membuktikan kesadaran, bukan sekadar kepatuhan**. Kepatuhan yang tidak disertai pemahaman dan refleksi mudah rapuh ketika berhadapan dengan kompleksitas kehidupan. Sebaliknya, kesadaran yang dibangun melalui dialog, refleksi, dan pengalaman etis melahirkan komitmen yang lebih tahan uji. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan kesadaran moral sebagai tujuan utama pembelajaran, karena dari sanalah lahir tanggung jawab yang otentik.

Arah baru pendidikan Islam juga menuntut **repositori fiqih dalam pendidikan**. Fiqih tidak lagi ditempatkan sebagai kumpulan larangan dan kewajiban yang menekan, tetapi sebagai kerangka etis yang membantu manusia menavigasi kehidupan dengan adil dan bijaksana. Pendidikan fiqih diarahkan pada pemahaman maqashid, penalaran hukum, dan kepekaan konteks, sehingga peserta didik mampu melakukan ijtihad praktis dalam kehidupan sehari-hari. Dengan cara ini, fiqih kembali menjadi ilmu yang hidup dan membebaskan.

Dalam dimensi pedagogis, arah baru ini menegaskan pentingnya **pendidikan dialogis, inklusif, dan kontekstual**. Perbedaan pandangan, latar belakang, dan pengalaman tidak dipandang sebagai ancaman, melainkan sebagai sumber belajar. Pendidikan Islam yang membebaskan membentuk ruang aman bagi pertanyaan dan perbedaan, karena dari sanalah nalar dan empati berkembang. Sikap ini sekaligus memperkuat daya tahan pendidikan Islam terhadap ekstremisme dan intoleransi.

Arah baru pendidikan Islam juga menuntut **integrasi nilai dan kompetensi**. Pendidikan tidak boleh terjebak pada dikotomi antara kesalahan dan kecakapan. Manusia merdeka yang diidealkan oleh fiqih pendidikan yang membebaskan adalah manusia yang salah secara etis dan kompeten secara intelektual serta sosial. Oleh karena itu, pendidikan Islam perlu

mengembangkan literasi sains, teknologi, dan sosial yang berlandaskan nilai tauhid, keadilan, dan rahmah.

Dalam skala institusional, arah baru ini mendorong **reformasi tata kelola pendidikan**. Sekolah dan pesantren perlu menata ulang budaya organisasinya agar selaras dengan nilai pembebasan: partisipatif, transparan, dan akuntabel. Otoritarianisme struktural yang menutup ruang dialog bertentangan dengan visi pendidikan yang memerdekakan. Pendidikan Islam tidak dapat mengajarkan kebebasan berpikir secara kredibel jika institusinya sendiri berjalan secara represif.

Lebih jauh, arah baru pendidikan Islam menegaskan **peran strategis pendidikan dalam transformasi sosial**. Pendidikan tidak boleh puas melahirkan individu yang “selamat” secara personal, tetapi harus menyiapkan warga yang mampu terlibat aktif dalam perjuangan keadilan, perdamaian, dan keberlanjutan peradaban. Dengan orientasi ini, pendidikan Islam kembali pada misi profetiknya: menghadirkan nilai-nilai ilahi dalam realitas sosial secara membebaskan dan memanusiakan.

Arah baru pendidikan Islam yang dirumuskan dalam fiqh pendidikan yang membebaskan adalah arah yang **berani, reflektif, dan berorientasi masa depan**. Ia menolak nostalgia yang membeku dan pragmatisme kosong, dengan memilih jalan ijtihad pedagogis yang berakar pada nilai dan terbuka pada perubahan. Dari arah inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **strategi implementasi di sekolah dan pesantren**, untuk menjawab pertanyaan praktis tentang bagaimana paradigma pembebasan ini dapat diwujudkan secara konkret dalam kehidupan pendidikan sehari-hari.

Strategi implementasi di sekolah dan pesantren

Paradigma fiqh pendidikan yang membebaskan hanya akan bermakna jika ia **turun ke tanah praksis**—menyentuh ruang kelas, ruang guru, kurikulum, tata kelola, dan budaya institusi. Karena itu, strategi implementasi di sekolah dan pesantren menjadi kunci agar gagasan pembebasan tidak berhenti sebagai wacana elitis, tetapi menjelma sebagai **pengalaman**



pendidikan yang nyata dan dirasakan oleh peserta didik. Implementasi ini menuntut kesadaran bahwa perubahan pendidikan adalah proses bertahap, dialogis, dan kolektif.

Langkah pertama implementasi adalah **penyelarasan visi dan kesadaran bersama**. Sekolah dan pesantren perlu membangun pemahaman kolektif tentang tujuan pendidikan yang memerdekakan—bukan hanya di level pimpinan, tetapi juga guru, tenaga kependidikan, dan komunitas pendukung. Forum refleksi, diskusi pedagogis, dan pelatihan internal dapat menjadi ruang untuk membongkar asumsi lama tentang pendidikan yang menindas dan membangun komitmen baru yang berorientasi pada kemanusiaan. Tanpa kesadaran bersama, perubahan struktural mudah ditolak atau disalahpahami.

Langkah berikutnya adalah **reorientasi kurikulum secara bertahap dan kontekstual**. Sekolah dan pesantren tidak harus mengganti seluruh kurikulum sekaligus, tetapi dapat memulai dengan membaca ulang tujuan pembelajaran melalui kacamata maqashid. Materi fiqih, akhlak, dan keislaman lainnya diperkaya dengan diskusi tujuan etis, konteks sosial, dan implikasi kemanusiaan. Di pesantren, kitab klasik tetap dipelajari, tetapi dengan pendekatan kritis dan dialogis yang mengaitkan teks dengan realitas hidup santri.

Implementasi paradigma pembebasan juga menuntut **transformasi praktik pedagogis guru**. Guru perlu didukung untuk mengembangkan metode dialogis, reflektif, dan berbasis masalah. Pelatihan guru tidak hanya berfokus pada teknik mengajar, tetapi juga pada kesadaran etis, relasi kuasa, dan refleksi diri. Komunitas belajar guru—baik formal maupun informal—menjadi sarana penting untuk saling berbagi praktik baik dan mendiskusikan tantangan nyata di kelas.

Dalam konteks evaluasi, strategi implementasi menuntut **pergeseran bertahap dari penilaian represif ke evaluasi autentik**. Sekolah dan pesantren dapat mulai dengan memperluas bentuk penilaian: proyek, portofolio, jurnal refleksi, dan presentasi etis. Nilai tidak lagi diperlakukan sebagai alat hukuman, tetapi sebagai umpan balik perkembangan. Kebijakan ini perlu

dikomunikasikan secara terbuka kepada peserta didik dan orang tua agar dipahami sebagai bagian dari upaya pemuliaan martabat belajar.

Aspek penting lain adalah **penataan budaya dan tata kelola institusi**. Pendidikan yang membebaskan membutuhkan lingkungan yang aman, adil, dan partisipatif. Sekolah dan pesantren perlu meninjau ulang mekanisme disiplin, pengambilan keputusan, dan penyelesaian konflik agar selaras dengan etika rahmah dan keadilan. Keterlibatan peserta didik dalam forum musyawarah, organisasi siswa, dan kegiatan sosial menjadi latihan konkret demokrasi dan tanggung jawab.

Implementasi di pesantren memiliki kekhasan tersendiri. Pesantren sebagai komunitas hidup 24 jam memiliki potensi besar untuk **pendidikan karakter yang utuh**, tetapi juga berisiko pada normalisasi kekuasaan yang tidak reflektif. Fiqih pendidikan yang membebaskan mendorong pesantren untuk menjaga tradisi adab dan kedisiplinan, sambil membuka ruang dialog, musyawarah, dan perlindungan martabat santri. Kiai dan ustaz berperan sentral sebagai teladan etis yang memadukan kewibawaan dan kerendahan hati.

Strategi implementasi juga menuntut **keterlibatan komunitas dan masyarakat luas**. Pendidikan tidak berjalan dalam ruang hampa; dukungan orang tua, tokoh masyarakat, dan pemangku kebijakan sangat menentukan keberlanjutan perubahan. Program kolaboratif, pengabdian masyarakat, dan komunikasi terbuka membantu membangun kepercayaan dan memperluas dampak pendidikan yang membebaskan.

Strategi implementasi di sekolah dan pesantren menegaskan bahwa **pembebasan adalah proses yang direncanakan, dijalani, dan dirawat bersama**. Ia tidak lahir dari perintah tunggal atau kebijakan instan, tetapi dari praktik konsisten yang memuliakan manusia. Dari pengalaman implementasi inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab **tantangan dan resistensi perubahan**, untuk membaca secara jujur hambatan-hambatan yang mungkin muncul dan cara menyikapinya secara etis dan strategis.



Tantangan dan resistensi perubahan

Setiap upaya pembebasan dalam pendidikan hampir selalu berhadapan dengan **tantangan dan resistensi**, baik yang bersifat personal, kultural, maupun struktural. Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak naif terhadap kenyataan ini. Justru dengan membaca resistensi secara jujur dan reflektif, perubahan dapat dijalankan secara lebih etis, strategis, dan berkelanjutan. Resistensi bukan selalu tanda keburukan; sering kali ia merupakan **ekspresi kecemasan, ketidakpastian, dan pengalaman masa lalu** yang perlu dipahami, bukan dilawan secara frontal.

Salah satu tantangan utama adalah **resistensi kultural terhadap perubahan paradigma**. Banyak pendidik dan institusi telah lama dibentuk oleh budaya pendidikan yang hierarkis, normatif, dan berorientasi kepatuhan. Ketika fiqih pendidikan yang membebaskan mengusulkan dialog, kritik, dan partisipasi peserta didik, muncul kekhawatiran akan hilangnya wibawa guru, rusaknya adab, atau melemahnya otoritas agama. Kekhawatiran ini perlu dijawab dengan penjelasan yang jernih bahwa pembebasan bukan pembangkangan, melainkan **pendewasaan relasi pedagogis**.

Tantangan berikutnya adalah **ketakutan akan relativisme dan kehilangan kepastian**. Sebagian pihak mencemaskan bahwa membuka ruang dialog dan ijtihad akan melahirkan kebingungan nilai atau melemahkan komitmen keagamaan. Fiqih pendidikan yang membebaskan perlu menegaskan bahwa keterbukaan berpikir tidak identik dengan nihilisme. Justru dengan kerangka maqashid, tauhid, dan etika profetik, pendidikan pembebasan memiliki kompas nilai yang kuat. Yang ditolak bukan nilai, melainkan **pembekuan nilai dalam bentuk yang tidak manusiawi**.

Resistensi juga sering datang dari **struktur birokrasi dan sistem evaluasi formal**. Standarisasi kurikulum, tekanan ujian, dan tuntutan administratif dapat menghambat inovasi pedagogis. Guru yang ingin menerapkan metode dialogis dan evaluasi autentik sering terbentur oleh keterbatasan waktu, regulasi kaku, dan budaya angka. Dalam konteks ini, perubahan menuntut **strategi adaptif dan advokasi kebijakan**, bukan



sekadar idealisme individual. Pendidikan yang membebaskan perlu bernegosiasi secara cerdas dengan sistem yang ada sambil terus mendorong perbaikan.

Tantangan lain muncul dari **resistensi internal pendidik sendiri**. Tidak semua guru siap merefleksikan ulang posisi kuasanya atau mengubah kebiasaan mengajar yang telah mapan. Perubahan menuntut energi emosional dan intelektual yang tidak ringan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menekankan pentingnya pendampingan, komunitas belajar, dan ruang aman bagi guru untuk belajar dan bertumbuh tanpa rasa dihakimi. Transformasi pendidik adalah proses, bukan tuntutan instan.

Dalam konteks peserta didik, resistensi dapat muncul dalam bentuk **kebingungan atau ketidaknyamanan awal**. Peserta didik yang terbiasa dengan instruksi kaku dan jawaban tunggal mungkin merasa cemas ketika dihadapkan pada dialog, refleksi, dan tanggung jawab belajar. Pendidikan yang membebaskan perlu menyediakan transisi yang bijak, membangun kepercayaan, dan menjelaskan tujuan perubahan. Kebebasan tanpa pendampingan dapat membingungkan; pembebasan sejati selalu disertai **bimbingan dan struktur yang manusiawi**.

Resistensi juga dapat bersumber dari **narasi ideologis dan politisasi agama**. Dalam konteks tertentu, pendidikan yang membebaskan bisa dicurigai sebagai ancaman terhadap identitas atau kekuasaan tertentu. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus bersikap tegas sekaligus arif: tegas dalam membela martabat manusia dan kebebasan berpikir, arif dalam berdialog dengan perbedaan dan kepentingan. Pendekatan konfrontatif sering kali kontraproduktif; pendekatan etis dan argumentatif lebih berpeluang membuka ruang perubahan.

Menghadapi tantangan dan resistensi, strategi utama fiqih pendidikan yang membebaskan adalah **kesabaran profetik dan konsistensi moral**. Perubahan pendidikan bukan lompatan revolusioner yang instan, melainkan proses ijihad kolektif yang membutuhkan waktu. Keberhasilan tidak diukur dari cepatnya perubahan, tetapi dari kedalaman dan



keberlanjutannya. Setiap langkah kecil yang memuliakan manusia adalah bagian dari proyek besar pembebasan.

Tantangan dan resistensi perubahan bukan alasan untuk mundur, melainkan **bagian integral dari perjalanan pembebasan itu sendiri**. Fiqih pendidikan yang membebaskan mengajarkan bahwa jalan menuju kemerdekaan manusia selalu melewati ketegangan, perdebatan, dan ketabahan. Dari kesadaran inilah pembahasan akan berlanjut ke subbab terakhir, **pendidikan sebagai ibadah pembebasan manusia**, untuk menegaskan dimensi spiritual dan transenden dari seluruh ikhtiar pendidikan yang memerdekaan.

15.5 Pendidikan sebagai ibadah pembebasan manusia

Pada titik akhir manifesto ini, fiqih pendidikan yang membebaskan menemukan makna terdalamnya: **pendidikan sebagai ibadah pembebasan manusia**. Ibadah di sini tidak direduksi pada ritual formal, melainkan dipahami sebagai seluruh ikhtiar sadar yang diniatkan untuk memuliakan Tuhan dengan cara memuliakan manusia. Dalam kerangka ini, mengajar, belajar, mendidik, dan menata sistem pendidikan bukan sekadar pekerjaan profesional atau aktivitas sosial, tetapi **tindakan spiritual yang sarat tanggung jawab etik**.

Pendidikan sebagai ibadah pembebasan berangkat dari kesadaran bahwa Tuhan tidak membutuhkan kepatuhan yang lahir dari ketakutan dan kebisuan nalar. Yang dikehendaki adalah manusia yang **sadar, bertanggung jawab, dan berkehendak baik**. Pendidikan yang menindas—meskipun dibungkus bahasa agama—justru mengkhianati tujuan ibadah itu sendiri. Sebaliknya, pendidikan yang membebaskan akal dan nurani merupakan bentuk penghambaan yang paling bermakna, karena ia mengembalikan manusia pada fitrahnya sebagai makhluk berakal dan bermartabat.

Dalam perspektif ini, guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, tetapi **pelaku ibadah sosial**. Setiap kesabaran dalam mendampingi peserta didik, setiap keadilan dalam menilai, dan setiap kejujuran dalam mengakui keterbatasan adalah bentuk pengabdian yang bernilai spiritual. Pendidikan yang membebaskan menuntut niat yang lurus: bukan untuk menguasai,

mengontrol, atau mencari legitimasi moral, tetapi untuk **menjadi perantara tumbuhnya manusia yang merdeka**.

Peserta didik pun ditempatkan sebagai subjek ibadah. Proses belajar bukan sekadar kewajiban administratif, tetapi **jalan pembentukan diri** yang menuntut kesungguhan, kejujuran, dan tanggung jawab. Ketika peserta didik belajar berpikir kritis, menghargai perbedaan, dan bertindak adil, mereka sedang menjalani ibadah yang hidup. Pendidikan sebagai ibadah pembebasan menghapus dikotomi antara belajar dan beriman, antara berpikir dan bertakwa.

Lebih jauh, pendidikan sebagai ibadah pembebasan menegaskan bahwa **setiap bentuk penindasan pedagogis adalah pelanggaran etis dan spiritual**. Mematikan pertanyaan, mempermalukan kesalahan, dan menormalisasi ketakutan atas nama disiplin bukan hanya kesalahan metodologis, tetapi juga pengkhianatan terhadap amanah ilahi. Fiqih pendidikan yang membebaskan menempatkan penjagaan martabat manusia sebagai bagian tak terpisahkan dari ketaatan kepada Tuhan.

Dalam horizon sosial, pendidikan sebagai ibadah pembebasan melahirkan **komitmen profetik**. Pendidikan tidak berhenti pada pembentukan individu saleh, tetapi berlanjut pada upaya kolektif menegakkan keadilan, merawat kehidupan, dan menolak segala bentuk penindasan. Dengan cara ini, pendidikan menjadi bagian dari praksis keagamaan yang transformatif—menghubungkan langit dengan bumi realitas sosial.

Pendidikan sebagai ibadah pembebasan juga menuntut **keikhlasan dalam proses, bukan obsesi pada hasil instan**. Perubahan kesadaran manusia tidak selalu tampak segera dan tidak selalu terukur dengan angka. Namun setiap ruang dialog yang dibuka, setiap martabat yang dijaga, dan setiap keberanian berpikir yang ditumbuhkan adalah amal yang bernilai. Pendidikan yang membebaskan mengajarkan kesetiaan pada proses, karena di sanalah ibadah berlangsung secara nyata.

Fiqih pendidikan yang membebaskan menutup perjalannya dengan satu penegasan spiritual: **memerdekaan manusia adalah bentuk tertinggi dari penghambaan kepada Tuhan**. Pendidikan menjadi ibadah ketika ia



menumbuhkan kehidupan, bukan ketakutan; kesadaran, bukan kepatuhan semu; dan harapan, bukan keputusasaan. Inilah pendidikan yang bukan hanya mencerdaskan, tetapi juga menyelamatkan—manusia, masyarakat, dan peradaban.

Sebagai penutup manifesto ini, buku *Fiqih Pendidikan yang Membebaskan* mengajak pembaca untuk tidak berhenti pada pemahaman, tetapi **melangkah dalam praktik**. Karena pada akhirnya, pembebasan bukan apa yang kita ucapkan tentang pendidikan, melainkan apa yang kita lakukan di ruang-ruang belajar, setiap hari, dengan penuh kesadaran dan niat ibadah.



Glosarium

Akal ('Aql)

Potensi rasional manusia yang dianugerahkan Allah untuk memahami realitas, menimbang nilai, dan mengambil keputusan etis. Dalam fiqh pendidikan yang membebaskan, akal diposisikan sebagai amanah ilahi yang harus dikembangkan, bukan dikekang.

Amanah Pendidikan

Tanggung jawab moral, intelektual, dan sosial yang melekat pada proses mendidik manusia. Amanah pendidikan mencakup perlindungan martabat, pengembangan potensi, dan pewarisan nilai lintas generasi.

Bayani

Corak epistemologi Islam yang bertumpu pada teks (Al-Qur'an dan Hadis) dan otoritas kebahasaan. Dalam pendidikan pembebasan, bayani tidak berdiri sendiri, tetapi diintegrasikan dengan burhani dan irfani.

Burhani

Pendekatan epistemologis berbasis rasionalitas, logika, dan argumentasi empiris. Burhani menjadi fondasi pengembangan berpikir kritis dalam pendidikan Islam yang membebaskan.

Dialogis

Model relasi dan metode pendidikan yang menempatkan guru dan peserta didik sebagai subjek yang saling berinteraksi secara setara dalam martabat, meski berbeda peran. Dialogis menolak monolog otoriter.

Evaluasi Autentik

Penilaian pembelajaran yang menilai proses, pemahaman, dan penerapan nilai secara kontekstual, bukan sekadar hafalan atau skor ujian. Evaluasi autentik bertujuan mendidik, bukan menghukum.

Fiqih

Hasil ijtihad manusia dalam memahami dan merumuskan hukum syariah dalam konteks ruang dan waktu tertentu. Fiqih bersifat dinamis, historis, dan terbuka terhadap pembaruan.

Fiqih Pendidikan yang Membebaskan

Kerangka etis-pedagogis berbasis tauhid dan maqashid syariah yang menempatkan pendidikan sebagai proses pembebasan akal, pemuliaan martabat manusia, dan pembangunan peradaban berkeadilan.

Hafalan (Hifz)

Aktivitas menyimpan pengetahuan dalam ingatan. Dalam pendidikan pembebasan, hafalan diposisikan sebagai alat menuju pemahaman, bukan tujuan akhir pendidikan.

Hegemoni Pendidikan

Dominasi nilai, ideologi, atau kepentingan tertentu dalam sistem pendidikan yang diterima sebagai “normal” dan “wajar”, sehingga melanggengkan ketimpangan dan penindasan secara halus.

Hikmah

Pengetahuan yang terinternalisasi menjadi kebijaksanaan dan membimbing tindakan etis. Hikmah adalah tujuan akhir integrasi ilmu agama dan sains.

Humanisasi Pendidikan

Proses mem manusiakan manusia melalui pendidikan dengan menghormati kebebasan berpikir, emosi, spiritualitas, dan martabat peserta didik.

Ijtihad

Upaya intelektual sungguh-sungguh untuk merumuskan hukum atau pandangan keagamaan dalam menghadapi persoalan baru. Ijtihad adalah jantung dinamika fiqh dan pendidikan Islam.

Irfani

Pendekatan epistemologis berbasis pengalaman batin, intuisi, dan kesadaran spiritual. Dalam pendidikan pembebasan, irfani memperkaya dimensi makna dan etika.

Kebebasan (Hurriyyah)

Kemampuan manusia untuk berpikir, memilih, dan bertindak secara sadar dan bertanggung jawab. Kebebasan dalam Islam selalu terikat pada etika dan tanggung jawab sosial.

Kekerasan Pedagogis

Setiap tindakan, bahasa, kebijakan, atau sistem pendidikan yang melukai martabat, jiwa, atau akal peserta didik, baik secara fisik, verbal, simbolik, maupun struktural.

Khalifah

Mandat manusia sebagai pengelola dan penjaga bumi. Pendidikan bertugas menyiapkan manusia yang mampu menjalankan fungsi kekhalifahan secara adil dan berkelanjutan.

Kurikulum Berbasis Maqashid

Desain kurikulum yang berorientasi pada tujuan-tujuan syariah (maqashid), yaitu kemaslahatan manusia, bukan sekadar penguasaan materi.

Maqashid Syariah

Tujuan-tujuan utama syariat Islam, seperti menjaga agama, akal, jiwa, martabat, dan harta. Maqashid menjadi kompas etis pendidikan yang membebaskan.

Martabat Manusia (Karamah Insaniyyah)

Nilai kemuliaan manusia yang melekat sejak penciptaan dan tidak bergantung pada prestasi, kepatuhan, atau status sosial. Martabat adalah batas etis tertinggi pendidikan.

Monolog Pendidikan

Model pembelajaran satu arah yang menempatkan guru sebagai sumber kebenaran absolut dan peserta didik sebagai penerima pasif. Monolog bertentangan dengan pendidikan pembebasan.

Murabbi

Pendidik yang menumbuhkan manusia secara utuh—akal, akhlak, dan kesadaran—bukan sekadar pengajar materi. Murabbi adalah figur sentral pendidikan Islam.

Otoritarianisme Pedagogis

Penyalahgunaan kekuasaan dalam pendidikan melalui pemaksaan, ketakutan, dan pembungkaman nalar. Otoritarianisme merusak tujuan pendidikan Islam.

Otoritas Pedagogis

Kewibawaan pendidik yang lahir dari kompetensi, keteladanan, dan kepercayaan, bukan dari ancaman atau kekuasaan struktural.

Pembebasan (Liberasi)

Proses membebaskan manusia dari ketakutan, kebodohan, penindasan struktural, dan kesadaran palsu melalui pendidikan yang sadar nilai.

Pendidikan Formalistik

Model pendidikan yang menekankan kepatuhan prosedural, simbol, dan aturan lahiriah tanpa pemaknaan etis dan kesadaran kritis.

Reflektif (Tadabbur)

Pendekatan belajar yang menekankan perenungan mendalam, pengaitan ilmu dengan kehidupan, dan muhasabah intelektual–moral.

Syariah

Prinsip ilahi yang bersifat transenden dan ideal, menjadi sumber nilai dan arah kehidupan manusia. Syariah berbeda dari fiqh yang bersifat ijtihadi.

Tauhid

Prinsip keesaan Allah yang membebaskan manusia dari penghambaan kepada selain-Nya. Dalam pendidikan, tauhid menjadi fondasi kebebasan berpikir dan keberanian moral.

Ujian

Instrumen evaluasi pembelajaran. Dalam pendidikan pembebasan, ujian diposisikan sebagai alat diagnostik dan reflektif, bukan alat penindasan atau seleksi kejam.

Zalim Pedagogis

Segala bentuk praktik pendidikan yang melanggar keadilan, merusak martabat, dan menindas potensi manusia, meskipun dilegalkan oleh sistem atau tradisi.



Daftar Pustaka

A. Al-Qur'an & Hadits

1. Al-Qur'an al-Karim.
2. Al-Bukhari, M. I. (2002). *Şahih al-Bukhārī*. Beirut: Dar Ibn Kathir.
3. Muslim, M. H. (2001). *Şahih Muslim*. Riyadh: Dar al-Salam.
4. Abu Dawud, S. (2009). *Sunan Abi Dawud*. Beirut: Dar al-Risalah.
5. Al-Tirmidzi, M. I. (2008). *Sunan al-Tirmidzi*. Cairo: Dar al-Hadith.
6. Ibn Majah, M. Y. (2007). *Sunan Ibn Majah*. Beirut: Dar al-Fikr.
7. Ahmad ibn Hanbal. (2001). *Musnad Ahmad*. Cairo: Dar al-Hadith.

B. Fiqih, Ushul Fiqih, Maqashid Syariah

8. Al-Shatibi, A. I. (2004). *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shariah*. Cairo: Dar Ibn Affan.
9. Ibn Ashur, M. T. (2006). *Maqasid al-Shariah al-Islamiyyah*. Amman: Dar al-Nafais.
10. Al-Ghazali, A. H. (2005). *Al-Mustashfa*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
11. Al-Qaradawi, Y. (2001). *Fiqh al-Maqasid*. Cairo: Dar al-Shuruq.
12. Hallaq, W. B. (2009). *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

13. Kamali, M. H. (2008). *Principles of Islamic Jurisprudence*. Cambridge: Islamic Texts Society.
14. Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law*. London: IIIT.
15. Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.

C. Pendidikan Islam Klasik

16. Al-Ghazali. (2003). *Ihya' Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Ma'rifah.
17. Ibn Sina. (1987). *Kitab al-Shifa'*. Cairo: الهيئة المصرية العامة.
18. Ibn Khaldun. (2005). *Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
19. Ibn Rushd. (1997). *Fasl al-Maqal*. Cairo: Dar al-Ma'arif.
20. Al-Zarnuji. (2001). *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Fikr.
21. Al-Attas, S. M. N. (1999). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.

D. Pendidikan Islam Kontemporer

22. Langgulung, H. (2003). *Manusia dan Pendidikan*. Jakarta: Pustaka Al-Husna.
23. Tilaar, H. A. R. (2002). *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani*. Jakarta: Rineka Cipta.
24. Nata, A. (2010). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
25. Muhamimin. (2012). *Paradigma Pendidikan Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
26. Abdurrahman, M. (2016). *Pendidikan Islam Transformatif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
27. Zed, M. (2017). *Islam, Pendidikan, dan Pembebasan*. Jakarta: Prenadamedia.

E. Filsafat Pendidikan & Kritik Sosial

28. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
29. Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowman & Littlefield.

30. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
31. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
32. Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
33. Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
34. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Pantheon.
35. Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in Education*. London: Sage.

F. Pendidikan, Demokrasi, & Keadilan Sosial

36. Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
37. Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
38. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
39. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
40. Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

G. Evaluasi, Kurikulum, & Pembelajaran

41. Stiggins, R. (2005). *Student-Involved Assessment*. Pearson.
42. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.
43. Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
44. Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics*. ASCD.
45. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1).

H. Kesadaran, Ideologi, & Pembebasan

46. Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

47. Althusser, L. (1971). *Ideology and Ideological State Apparatuses*. London: Verso.
48. Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
49. Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
50. hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.

I. Pendidikan & Spiritualitas

51. Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
52. Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury.
53. Nasr, S. H. (1996). *Religion and the Order of Nature*. Oxford University Press.

J. Jurnal Ilmiah Internasional (Pendidikan Islam)

54. Halstead, J. M. (2004). Islamic values. *Journal of Moral Education*, 33(1).
55. Sahin, A. (2013). New directions in Islamic education. *Religious Education*, 108(1).
56. Abdullah, M. A. (2012). Islamic studies and critical thinking. *Al-Jamiah*, 50(2).
57. Kadi, W. (2017). Islamic pedagogy and ethics. *Journal of Islamic Education*.
58. Hidayat, K. (2019). Pendidikan Islam dan kebebasan. *Studia Islamika*.

K. Referensi Pendukung

1. Al-Tabari, M. J. (2001). *Jami‘ al-Bayan ‘an Ta’wil Ay al-Qur‘an*. Beirut: Dar al-Fikr.
2. Ibn Kathir, I. U. (2000). *Tafsir al-Qur‘an al-‘Azim*. Riyadh: Dar Tayyibah.
3. Al-Razi, F. D. (1999). *Mafatih al-Ghayb*. Beirut: Dar Ihya’ al-Turath al-‘Arabi.
4. Al-Qurtubi, M. A. (2006). *Al-Jami‘ li Ahkam al-Qur‘an*. Cairo: Dar al-Kutub al-Misriyyah.

5. Al-Zamakhshari, M. (1998). *Al-Kashshaf*. Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
6. Nasr, S. H. (2002). *Islamic Philosophy from Its Origin to the Present*. Albany: SUNY Press.
7. Arkoun, M. (2006). *Rethinking Islam*. Boulder: Westview Press.
8. Abu Zayd, N. H. (2006). *Reformation of Islamic Thought*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
9. Hallaq, W. B. (2013). *The Impossible State*. New York: Columbia University Press.
10. Rahman, F. (1989). *Major Themes of the Qur'an*. Chicago: University of Chicago Press.
11. Soroush, A. K. (2009). *Reason, Freedom, and Democracy in Islam*. Oxford: Oxford University Press.
12. Auda, J. (2015). *Re-envisioning Islamic Scholarship*. London: IIIT.
13. Kamali, M. H. (2015). *Freedom of Expression in Islam*. Cambridge: Islamic Texts Society.
14. Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.
15. Hasan, L. (2011). *Critical Thinking in Islamic Education*. London: Routledge.
16. Sahin, A. (2018). *Education, Ethics and Islam*. London: Routledge.
17. Halstead, J. M. (2007). Islamic values and education. *Journal of Moral Education*, 36(3), 283–296.
18. Abdullah, M. A. (2017). Islamic studies in higher education. *Al-Jamiyah*, 55(2), 391–426.
19. Hidayat, K. (2018). Agama dan pendidikan pembebasan. *Studia Islamika*, 25(3), 451–480.
20. Muqowim. (2015). Pendidikan Islam transformatif. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
21. Tilaar, H. A. R. (2012). *Kaleidoskop Pendidikan Indonesia*. Jakarta: Kompas.
22. Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
23. McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection*. New York: Peter Lang.

24. Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
25. Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness.* London: Continuum.
26. Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of California Press.
27. Biesta, G. (2015). *Good Education in an Age of Measurement.* Boulder: Paradigm Publishers.
28. UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
29. UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together.* Paris: UNESCO.
30. Sen, A. (2009). *The Idea of Justice.* Cambridge: Harvard University Press.
31. Nussbaum, M. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton: Princeton University Press.
32. Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement.* Cambridge: Harvard University Press.
33. Habermas, J. (2006). *Between Naturalism and Religion.* Cambridge: Polity Press.
34. Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge.* New York: Pantheon Books.
35. Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason.* Stanford: Stanford University Press.
36. Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality.* New York: Harper & Row.
37. Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach.* San Francisco: Jossey-Bass.
38. Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students.* Alexandria: ASCD.
39. Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback.* Alexandria: ASCD.
40. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University.* Maidenhead: Open University Press.
41. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment*, 21(1), 5–31.

42. Biesta, G. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.
43. World Bank. (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*. Washington DC: World Bank.
44. OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD.
45. Zed, M. (2019). *Islam dan Humanisme*. Jakarta: LP3ES.
46. Abdurrahman, M. (2020). *Pendidikan Islam dan Keadilan Sosial*. Bandung: Mizan.
47. Suryadi, A. (2017). *Pendidikan dan Kekuasaan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
48. Azra, A. (2012). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi*. Jakarta: Kencana.
49. Nasution, H. (2009). *Islam Rasional*. Jakarta: Mizan.
50. Kuntowijoyo. (2006). *Islam sebagai Ilmu*. Yogyakarta: Tiara Wacana.
51. Madjid, N. (1997). *Islam, Doktrin dan Peradaban*. Jakarta: Paramadina.
52. Wahid, A. (2006). *Islamku, Islam Anda, Islam Kita*. Jakarta: The Wahid Institute.
53. Sachedina, A. (2009). *Islam and the Challenge of Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
54. An-Na'im, A. A. (2008). *Islam and the Secular State*. Cambridge: Harvard University Press.
55. Hefner, R. W. (2011). *Civil Islam*. Princeton: Princeton University Press.
56. Esposito, J. L. (2010). *The Future of Islam*. Oxford: Oxford University Press.
57. Zubaedi. (2011). *Pendidikan Berbasis Masyarakat*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
58. Tilaar, H. A. R., & Nugroho, R. (2008). *Kebijakan Pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
59. Musthofa, A. (2019). *Fiqih Sosial*. Jakarta: Kencana.
60. Shihab, M. Q. (2019). *Islam yang Disalahpahami*. Jakarta: Lentera Hati.
61. Shihab, M. Q. (2020). *Wasathiyah*. Jakarta: Lentera Hati.
62. Hardiman, F. B. (2018). *Demokrasi dan Sentimentalitas Moral*. Jakarta: Kanisius.



Biografi Penulis

Dr. Andi Hermawan, SE.Ak, S.Si, M.Pd.



Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten Malang, yang diselesaiannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (S.E., Ak.) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBEK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (S.Si.).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia

menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister Pendidikan (**M.Pd**). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (**Dr.**) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.

Dalam karier profesional telah mengabdi sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, almamater berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, menikah dengan **Amalia Feryanti Salasa** dan dikaruniai seorang putri yang bernama **Azizah Luckyana Mawadda**. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.346 sitasi Google Scholar dan h-index 18 per 14 September 2025.

Komitmennya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdiannya hingga kini.



FIQIH

Pendidikan yang
Membebaskan

Pendidikan sejak awal kemunculannya merupakan proyek besar kemanusiaan yang selalu sarat dengan nilai, orientasi, dan visi tentang manusia ideal yang hendak diwujudkan. Dalam perspektif Islam, pendidikan tidak pernah dimaksudkan sekadar sebagai proses teknis pemindahan pengetahuan, melainkan sebagai jalan pembebasan manusia dari kebodohan, ketidakadilan, dan keterasingan dari fitrahnya. Perintah *iqra'* pada wahyu pertama bukan hanya menandai dimulainya tradisi literasi, tetapi juga menegaskan bahwa kesadaran, refleksi, dan penggunaan akal adalah fondasi utama kehidupan beriman. Syed Muhammad Naquib al-Attas (1993) menekankan bahwa pendidikan Islam bertujuan membentuk manusia beradab (*insan adabi*), yakni manusia yang mampu memahami hakikat ilmu, menempatkan dirinya secara etis, dan bertanggung jawab atas pengetahuan yang dimilikinya dalam kehidupan sosial.



INSIGHT
PUSTAKA

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025
www.insightpustaka.com
0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-7569-21-9



9 786347 569219