

POSTMODERNISME DAN FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM

Mukalam

Peneliti di *Intertextual Studies for Civilization (ISC)*

e-mail: mukalamkalijaga@yahoo.com

Abstract

Philosophy of Islamic education is a field of study that has not been touched very much by the idea of postmodernism. When it is interpreted and constructed, the project of postmodernism is a critical metanarrative, the critic of knowledge objectivity and the critic of autonomy subject, that provides insight and new perspectives for the study of Islamic philosophy. Philosophy of Islamic education is developed to appreciate the small narrative and local knowledge; examine the relation of knowledge and power, and posture the subject instability.

Keywords: *Philosophy of Islamic Education, Modernism, Postmodernism*

Abstrak:

Filsafat pendidikan Islam merupakan bidang kajian yang belum banyak tersentuh ide postmodernisme. Bila diinterpretasikan dan dikonstruksi, proyek postmodernisme adalah kritik metanarasi, kritik obyektivitas pengetahuan dan kritik otonomi subyek, yang memberikan wawasan dan perspektif baru bagi filsafat pendidikan Islam. Filsafat pendidikan Islam dikembangkan untuk menghargai narasi kecil dan pengetahuan lokal; mencermati relasi pengetahuan dan kuasa; dan menyikapi instabilitas subyek.

Kata Kunci: Filsafat Pendidikan Islam, Modernisme, Postmodernisme

Pendahuluan

Walaupun postmodernisme sebagai sebuah gerakan telah menjadi perdebatan selama lebih dari 30 tahun, filsafat pendidikan Islam nampaknya merupakan salah satu bidang kajian yang belum banyak tersentuh dari perdebatan tersebut dan relatif terisolasi dari gagasan menarik dari para pencetus postmodernisme seperti Derrida, Lyotard, Foucault, Deleuze, Baudrillard atau Rorty. Sejauh ini, belum muncul karya dalam bentuk buku yang secara khusus dan detail membahas relasi, implikasi atau kontribusi postmodernisme terhadap filsafat pendidikan Islam. Beberapa karya yang telah ada masih sebatas artikel di dalam jurnal.¹ Implikasi pemikiran postmodernisme lebih sering berhenti pada tataran induk studi keislaman.²

Ketidakersentuhannya filsafat pendidikan Islam dari Postmodernisme dapat dibaca dalam beberapa konteks. *Pertama*, konteks ideologis. Sebagian pengkaji filsafat pendidikan Islam mencukupkan diri dengan menggali pesan-pesan yang ada di dalam sumber utama ajaran Islam, yaitu al-Qur'an dan al-Sunnah. Kehadiran suatu aliran, mazhab, genre, pemikiran baru yang datang dari luar pusaran sumber dan dunia Islam dianggap tidak memiliki signifikansi atau kemaslahatan, bahkan dianggap sebagai kemadharatan dan bisa menggoyahkan fondasi agama. Penolakan tidak sebatas pada postmodernisme tetapi juga pemikiran lain seperti eksistensialisme, hermeneutika, feminisme, liberalism, atau pragmatisme.

Kedua, konteks filosofis. Bagi sebagian pengkaji filsafat pendidikan Islam, kehadiran postmodernisme dianggap tidak memberi kontribusi positif pada bagaimana filsafat pendidikan Islam dirumuskan. Skeptisisme, anarkisme dan relativisme yang lekat dengan postmodernisme dilihat sebagai ancaman terhadap otentisitas dan fundamental pemikiran filsafat pendidikan Islam. Maka tak heran bila filsafat pendidikan Islam terkesan nyaman dan mapan di dalam zona paradigma para tradisionalis seperti Seyyed Hossein Nasser, Syed Mohammad Naquib al-Attas, Syed Sajjad Hussain³ (untuk menyebut beberapa) dan atau para modernis, seperti M. Fazlur Rahman, Muh. Abduh atau Sir Muhammad Iqbal,⁴ yang lebih

¹ Untuk konteks Indonesia terdapat tulisan Achmad Reyadi AR, *Postmodernisme; Perspektif Ajaran Islam dan Implikasinya Terhadap Pendidikan Islam*, Tadris, Volume 1, Juni 2011.

² Sebagai misal, Akbar S. Ahmed, *Islam and Postmodernism*, (London and New York, Routledge, 1992); Sohail Inayatullah & Gail Boxwell, *Islam, Postmodernism and Other Futures: A Ziauddin Sardar Reader*, (London: Pluto Press, 2003)

³ Merupakan Tokoh-tokoh yang sibuk di dalam proyek de-westernisasi pengetahuan dan menjadi pelaku utama dua Konferensi Tingkat Dunia untuk Pendidikan Islam, pada tahun 1977 di Saudi Arabia dan 1980 di Pakistan, yang kemudian diikuti beberapa terbitan buku semisal *Crisis Muslim Education*, (Jeddah: King Abdul Azis University, 1979)

⁴ Para tokoh yang lebih adaptif-kritis terhadap kemajuan sains dan teknologi Barat. Muh. Abduh sangat berpengaruh di dalam membangun iklim moderat di Universitas al-Azhar dan Fazlur Rahman menerbitkan buku yang membahas relasi Islam dan Modernitas dengan fokus pada isu pendidikan Islam.

memberikan kepastian, homogenitas dan keuniversalan, dibanding berselancar di dalam gelombang parodi, keragaman, klise, atau imaji postmodernisme.

Ketiga, konteks praktis. Ini merupakan sejenis sikap ketidakpedulian dan ketidakacuhan pada filsafat pendidikan Islam, sebagai implikasi logis dari semakin turunnya pamor filsafat pendidikan Islam pada praktik nyata pendidikan Islam.⁵ Sudah menjadi suatu kelaziman bila mayoritas praktik pendidikan Islam dibangun dan dijalankan dengan sedikit atau tanpa melibatkan para filsuf pendidikan Islam, tetapi lebih melibatkan politisi, pembuat kebijakan, ahli kurikulum, pakar media pendidikan, para pendidik profesional dan praktisi pendidikan lain. Dengan demikian, kehadiran postmodernisme bagi filsafat pendidikan Islam dianggap tidak terlalu penting bagi praktik pendidikan Islam. Lebih menarik bicara tentang dunia kerja dan profesionalitas daripada bicara hal-hal berat di dalam filsafat pendidikan Islam.

Konteks kedua pada urutan di atas, yaitu sikap khawatir atau pun alergi pada postmodernisme, tentu menarik untuk dibicarakan. Pada satu sisi, kekhawatiran terhadap postmodernisme memang perlu dipahami, namun pada sisi lain, sikap tersebut perlu dikritisi. Perlu dipahami, karena wacana filsafat pendidikan Islam selama ini memang identik dengan proyek-proyek yang bersifat fondasional, esensial, dan normatif. Konsep-konsep kunci di dalam filsafat pendidikan yang selama ini ada seperti *insan kamil*, *fitrah*, *ilmu*, *khalifah*, *uswatun hasanah*, merupakan landasan baku di mana praktik pendidikan Islam berdiri (fondasional), dianggap bersifat tetap dan tidak berubah dari masa ke masa (esensial) dan berasal dari sumber ajaran agama (normatif).

Sementara itu, ide-ide postmodernisme lebih berkarakter anti-fondasional, anti-esensial, dan anti-ketunggalan. Postmodernisme mengakui, bahkan sangat menerima, ketidakpastian, kompleksitas, keragaman, non-linieritas, subyektivitas, multi perspektif dan keunikan-keunikan yang meruang dan mewaktu.⁶ Hal itu antara lain ditandai dengan berubarannya berbagai jargon postmodernisme seperti 'kematian subyek', 'parodi makna', 'persebaran pengetahuan', 'tamatnya filsafat' atau secara khusus di dalam pendidikan postmodern seperti 'kematian pendidik', 'instabilitas peserta didik,' 'persebaran kurikulum', sampai dengan 'tamatnya pendidikan' (*the end of education*).⁷ Hal-hal seperti ini oleh sebagian pihak dianggap

⁵ Hal ini analog dengan kondisi filsafat pendidikan secara umum dalam kaitannya dengan praktik pendidikan. Lihat, Wilfred Carr, *Philosophy and Education*, Journal of Philosophy of Education, Vol. 38, No. 1, 2004

⁶ Gunilla Dahlberg et.al, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern Perspective*, Philadelphia: Falmer Press, 1999), hlm. 22-23

⁷ Deborah Kilgore, *Toward a Postmodern Pedagogy*, New Direction For Adult and Continuing Education, No 102, Summer 2004

bisa merusak dan menghancurkan keinginan untuk membangun praktik pendidikan Islam yang kokoh dan mapan.

Walaupun perlu dipahami, sikap tersebut juga perlu dikritisi, karena kekhawatiran yang berlebihan terhadap postmodernisme dan sikap yang hitam putih, akan cenderung mengaburkan wawasan, perspektif dan analisis baru yang ditawarkan. Padahal, bila dilihat dengan cermat, postmodernisme bisa memberikan sebuah ruang konseptual dan praktik baru agar seseorang bisa memahami dan terlibat di dalam praktik pendidikan secara lebih luas dan penuh, tanpa harus terlebih dulu mengistimewakan ruang konseptual dan praktik yang telah ada sebelumnya.⁸

Ada beberapa perspektif menarik dari logika postmodernisme bila ditarik ke dalam logika filsafat pendidikan Islam. Dengan logika postmodernisme, filsafat pendidikan Islam akan menjadi ruang untuk mendiskusikan kembali konsep-konsep lama seperti pengetahuan, manusia, dan sejarah di dalam sinaran konsep relasi pengetahuan dan kekuasaan, multi-identitas dan instabilitas subyek, lokalitas pengetahuan dan sebagainya. Ide-ide postmodernisme mungkin terasa mencemaskan, terkesan menihilkan segala sesuatu, meragukan semua konsep dan merelatifkan semua pandangan. Namun satu hal perlu dicatat, hal tersebut bukan satu alasan untuk cepat-cepat menolak dan meninggalkannya. Akbar S. Ahmed menyatakan: *'In order to discover postmodernism one must look for richness of meaning rather than clarity of meaning; avoid choice between black and white, 'either-or' and accept 'both-and'; evoke many levels of meaning combination of focus; and attempt self-discovery through self knowledge.'*⁹

Berdasarkan beberapa pemaparan pemikiran di atas, maka berturut-turut akan dibahas tentang: proyek utama filsafat pendidikan Islam, proyek utama postmodernisme dan implikasi proyek postmodernisme terhadap proyek filsafat pendidikan Islam.

Proyek Filsafat Pendidikan Islam

Filsafat pendidikan Islam dapat didefinisikan sebagai serangkaian prinsip dan konsep yang mendasari praktik pendidikan Islam. Prinsip dan konsep tersebut berfungsi sebagai (a) pemberi arah; (b) kritik dan koreksi; dan (c) evaluasi terhadap proses pelaksanaan pendidikan Islam.¹⁰ Menurut al-Syaibani,¹¹ filsafat pendidikan

⁸ Richard Edward & Robin Usher, *Life Long Learning: A Postmodern Condition of Education*, Adult Education Quarterly, Vol. 51 No 04 Agustus 2001, hlm. 275.

⁹ Akbar S. Ahmed, *Islam and Postmodernism*, (London and New York: Routledge, 1992), hlm. 10

¹⁰ Muzayyin Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT. Bumi Aksara, 2010), hlm. 2

¹¹ Umar Muhammad al-Toumy al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, (terj. Hasan Langgulung) Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 15

Islam bertujuan: (a) membantu para perancang dan pelaksana pendidikan dalam membentuk pemikiran yang benar terhadap proses pendidikan; (b) memberi dasar bagi pengkajian pendidikan secara umum dan khusus; (c) menjadi dasar penilaian pendidikan secara menyeluruh; (d) memberi sandaran intelektual, bimbingan bagi pelaksana pendidikan dalam menghadapi tantangan; (e) memberikan pendalaman pemikiran tentang pendidikan dalam hubungannya dengan faktor-faktor spiritual, kebudayaan, sosial, ekonomi, politik dan berbagai aspek kehidupan.

Di dalam proses pembentukannya sebagai suatu disiplin yang mandiri dan sebagai posisi intelektual, filsafat pendidikan Islam telah terlibat di dalam proyek-proyek epistemologis (berpengetahuan). Proyek tersebut cenderung bersifat fondasional, universal dan holistik.

Pertama, proyek fondasional. Bagi para pengembangnya, filsafat pendidikan Islam merupakan derivasi dan aplikasi dari fondasi ajaran Islam. Filsafat pendidikan Islam harus bersumber pada normativitas Islam, yaitu al-Qur'an dan al-Sunnah. Diskusi tentang pendidikan Islam hanya valid sejauh ide utamanya di ambil dari sumber tekstual Islam.¹² Sumber ini diyakini mengandung kebenaran hakiki, bukan kebenaran yang spekulatif, lestari dan tidak bersifat tentatif.¹³

Filsafat pendidikan Islam berisi teori umum mengenai pendidikan Islam, dibina atas dasar konsep ajaran Islam yang termuat dalam al-Qur'an dan al-Sunnah. Dari sumber inilah, filsafat pendidikan Islam merumuskan formula-formula yang berfungsi sebagai fondasi bagi praktik pendidikan Islam. Sebagai misal: Abd. Rahman Assegaf,¹⁴ menyebutkan 4 (empat) pilar utama pendidikan Islam, yaitu tauhid, akhlak, fitrah, dan masjid; al-Attas¹⁵ menyebutkan 7 (tujuh) konsep kunci yang harus menjadi unsur esensial pendidikan Islam, yaitu agama (*din*), manusia (*insan*), pengetahuan (*ilm dan makrifah*), keadilan (*'adl*), perbuatan yang benar (*'aml*), dan universitas (*kuliyah-jami'ah*).

Kedua, proyek universal. Bagi para pengembangnya, filsafat pendidikan Islam merupakan prinsip dan konsep yang melintasi ruang dan waktu. Tidak sedikit pengembang filsafat pendidikan Islam beranggapan bahwa filsafat pendidikan Islam bersifat universal, sedangkan filsafat pendidikan pada umumnya bersifat sempit dan terkotak-kotak di dalam batas-batas negara tertentu.¹⁶ Filsafat pendidikan

¹² Khosrow Bagheri Noaparast, *Islamic Education*, (Teheran: Alhoda Publishers, 2001), hlm. 4

¹³ Jalaluddin & Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: RadjaGrafindo Persada, 1994), hlm. 37

¹⁴ Abd. Rahman Assegaf, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2011), hlm. 37-53

¹⁵ Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, (terj. Karsidjo Djojowarno), (Bandung: Pustaka, 1981), hlm. 233

¹⁶ Lihat Jalaluddin & Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: RadjaGrafindo Persada, 1994), hlm. 15

pada umumnya dibatasi oleh kepentingan nasional, sementara filsafat pendidikan Islam bersifat lintas bangsa. Di samping melintasi ruang, filsafat pendidikan Islam memproyeksikan diri melintasi waktu. Bagi para pengembangnya, filsafat pendidikan Islam mengusung konsep-konsep abadi, seperti tauhid, ilmu, fitrah, akhlak, khalifah, dan sebagainya.

Ketiga, proyek holistik. Bagi para pengembangnya, filsafat pendidikan Islam didaku sebagai pemikiran holistik, menyeluruh, dan tidak terpotong-potong. Filsafat pendidikan selalu mencari harmoni. Konsep-konsep inti di dalam wacana pendidikan Islam haus komprehensif, yaitu diambil dari sumber teks Islam dan disusun di dalam model yang menyeluruh.¹⁷

Kecenderungan umum referensi filsafat pendidikan Islam menempatkan prinsip dan konsep yang bertutur tentang manusia sempurna, pengetahuan sempurna, metode sempurna, atau pendidik sempurna. Al-Attas,¹⁸ menyatakan keterangan-keterangan mengenai hakikat pengetahuan dalam Islam jauh lebih banyak dari pada dalam agama, kebudayaan dan peradaban lain manapun. Ia mencontohkan, pengetahuan itu bisa berarti kitab suci al-Qur'an, hukum yang diwahyukan (*syari'ah*), Sunnah, iman, Islam, pengetahuan spiritual ('*ilm al-ladunyyi*'), kearifan (hikmah), dan makrifah, cahaya, pikiran, ilmu khusus, pendidikan.

Kecenderungan holistik dan harmoni nampak di dalam beberapa kasus lain. Sebagai misal, konsep manusia dilihat di dalam jasmani dan ruhaninya; di dalam struktur epistemologis pancaindera, rasio, dan intuisi; konsep pengetahuan terdiri dari ilmu aqliyah dan ilmu naqliyah; ilmu qauliyah dan ilmu qauniyah. Dengan konsep-konsep holistik, kemudian filsafat pendidikan Islam mendefinisikan hakikat pendidikan Islam sebagai proses membentuk manusia secara holistik dan seimbang. Tujuan pendidikan Islam pun juga dirumuskan secara holistik pula. Sehingga sering dinyatakan bahwa tujuan pendidikan Islam adalah mengembangkan potensi intelek, fisik, emosi dan spiritual manusia menuju tingkat yang sempurna.¹⁹

Proyek Postmodernisme

Istilah 'postmodernisme' memang tidak mudah didefinisikan, ambigu dan mengundang perdebatan. Kaya Yilmaz²⁰ memaparkan tiga alasan utama mengapa

¹⁷ Khosrow Bagheri Noaparast, *Islamic Education*,hlm. 5

¹⁸ Syed Muhammad al-Naqib al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, (terj. Karsidjo Djojokuswarno), (Bandung: Pustaka, 1981), hlm. 210

¹⁹ Lihat Aminudin Hasan et. all, *Islamic Philosophy as The Basis to Ensure Academic Excellence*, Asian Social Science, Vol. 7, No 3, Maret 2011.

²⁰ Kaya Yilmaz, *Postmodernism and its Challenge to the Discipline of History: Implications for History Education*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 42, No 7, 2010

istilah 'postmodernisme' tidak mudah untuk didefinisikan. *Pertama*, karakter dasar di dalam postmodernisme yang anti fondasional dan anti esensial mengisyaratkan suatu penolakan terhadap definisi. Dalam pengertian konvensional 'definisi' selalu mengandung makna fondasional (memaparkan hal-hal yang mendasar) dan esensial (mencari hal-hal yang hakiki dan bukan artifisial). Nicholson,²¹ menyatakan: 'berbeda dengan modernism, postmodernisme harus menolak suatu deskripsi tentang dirinya sebagai serangkaian ideal yang tak terikat dengan waktu,; postmodernisme harus dipahami sebagai serangkaian sudut pandang pada suatu waktu, hanya absah di dalam waktunya sendiri.'

Kedua, postmodernisme bukanlah teori, perspektif atau kaca mata tunggal, sistematis dan koheren, tetapi lebih merupakan kecenderungan intelektual atau gabungan perspektif intelektual yang ditarik dari berbagai teori dan gerakan semisal fenomenologi, hermeneutika, poststrukturalisme, semiotika, teori kritis dan neo-pragmatisme, yang memiliki kesamaan pandangan di dalam menyoal asumsi-asumsi dasar di dalam modernism. *Ketiga*, tokoh-tokoh utama yang menyembulkan dan menyemai ide-ide postmodernisme seperti Derrida, Lyotard, Foucault, Baudrillard, Lacan, Jameson, Kristeva, atau Rorty tidak memberikan uraian atau gambaran ringkas tentang postmodernisme. Mereka menulis sesuai dengan fokusnya masing-masing.

Alasan lain yang bisa ditambahkan adalah, rentang waktu yang cukup panjang yang dilalui oleh postmodernisme, yang berakibat pada penekanan ide yang berbeda-beda dari setiap masa. Lyotard menyebut ide postmodernisme telah digunakan Federico de Onis pada 1934. Docherty menyebut Toynbee telah memakainya pada 1939. Rudolf Pannowitz menyatakan istilah tersebut telah digunakan Nietzsche ketika mendeklarasikan abad nihilism pada 1917.²² Sementara itu, Steven Connor membagi perkembangan postmodernism ke dalam 4 (empat) periode, yaitu masa akumulasi (1960an), masa sintesis (1980an), masa otonomi (awal 1990an) dan masa pudar (akhir 1990an). Di samping itu, istilah 'postmodernisme' juga digunakan di dalam berbagai bidang dan disiplin; mulai dari arsitektur, film, politik, fotografi sampai dengan teater; dari disiplin antropologi, sosiologi, filsafat, sampai dengan sastra.²³

Di dalam pengertian luas, Aronowitz & Giroux,²⁴ mendefinisikan postmodernisme sebagai suatu (a) posisi intelektual atau satu bentuk kritik budaya, sekaligus juga mengandung arti (b) kemunculan serangkaian kondisi sosial, budaya,

²¹ Robin Usher & Richard Edward, *Postmodern and Education*, (London-New York: Routledge, 1994), hlm. 7

²² Michael Peters and Kenneth Wain, *Postmodernism/Post-structuralism*, dalam *The Blackwell Companion to Postmodernism*, Blackwell Publisher Ltd, 2002, hlm. 57

²³ Robin Usher & Richard Edward, *Postmodernism and Education*, (London-New York: Rotledge, 1994), hlm. 6

²⁴ Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, *Postmodern Education*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991), hlm. 62

dan ekonomi tertentu untuk mencirikan abad kapitalisme dan industrialisasi global. Sebagai ‘posisi intelektual atau kritik budaya,’ postmodernisme secara radikal mempertanyakan logika fondasi yang menjadi batu pijakan epistemologi modernisme. Sebagai ‘kondisi sosial,’ postmodernisme mengacu pada perubahan yang semakin radikal di dalam relasi produksi, hakikat negara-bangsa, perkembangan teknologi baru yang mendefinisikan ulang bidang komunikasi dan informasi dan mengacu pada perubahan kekuatan-kekuatan yang bekerja di dalam pertumbuhan globalisasi dan saling bergantungnya bidang ekonomi, politik dan budaya.

Sementara itu, sebagai suatu gerakan filsafat, oleh Stuart Sim,²⁵ postmodernisme didefinisikan sebagai satu bentuk skeptisisme –skeptisisme pada otoritas, kebijaksanaan yang mapan, norma budaya dan politik—yang ditujukan pada tradisi pemikiran Barat yang membentang ke belakang (dari modern) sampai dengan masa Yunani klasik. Dengan kata lain, ia merupakan sebetulnya sikap skeptis, curiga, dan tidak percaya dengan hal-hal yang terkait dengan modernisme atau proyek Pencerahan seperti rasionalitas ilmiah, klaim kebenaran universal, dan pembebasan manusia.

Terdapat 2 (dua) kecenderungan utama di dalam postmodernisme, yaitu postmodernisme reaksioner dan postmodernisme progressif.²⁶ Postmodernisme reaksioner lebih menekankan ‘keterputusan’ sama sekali dari segala hal yang berbau modern. Sementara itu, postmodernisme progresif lebih menekankan ‘kesinambungan’ antara postmodernisme dan modernism. Kecenderungan pertama direpresentasikan oleh Jean F. Lyotard di dalam *The Postmodern Condition* dan kecenderungan kedua direpresentasikan oleh Frederick Jameson di dalam *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*.

Walaupun postmodernisme tidak bisa didefinisikan secara tunggal, setidaknya kompleksitas wacananya bisa dikenali dari 3 (tiga) proyek utamanya, yaitu ketidakpercayaan pada metanarasi; kritik kebenaran ilmiah tunggal; dan kritik manusia sebagai subyek sadar dan rasional. Tiga proyek utama postmodernisme ini merupakan kritik atas ide-ide modernisme sebagai anak kandung abad Pencerahan.

Modernisme sendiri dapat dideskripsikan suatu periode sejarah manusia yang lahir pada awal abad 17 Masehi di Eropa Barat dan menjadi matang pada abad 18 dengan proyek utama: kemajuan sejarah umat manusia secara linier, penyingkapan rahasia dunia dengan pengetahuan obyektif ilmiah, dan kebebasan manusia dengan rasio. Sejarah manusia tersebut menjadi model universal bagi seluruh

²⁵ Stuart Sim, *Postmodernism and Philosophy*, in Stuart Sim (ed.), *The Routledge Companion to Postmodernism*, (London-New York: Routledge, 2001), hlm 3

²⁶ Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, *Postmodern Education*, hlm. 67

umat manusia, sehingga melintasi ruang, waktu, budaya dan sejarah. Pengetahuan obyektif ilmiah tersebut menjadi model untuk semua jenis pengetahuan karena bebas nilai, merupakan representasi kenyataan dan bisa dimiliki oleh siapa saja. Dan rasionalitas-otonomi subyek manusia merupakan syarat bagi seluruh umat manusia untuk meraih posisi manusia dewasa.

Postmodernisme hadir sebagai kritik atas proyek-proyek epistemologi modernism. Terdapat 3 (tiga) proyek utama postmodernisme. *Pertama*: kritik, kesangsian atau ketidakpercayaan pada metanarasi modernisme.²⁷ Yang dimaksud dengan metanarasi adalah legitimasi atau tempat bersandarnya eksistensi sains dan teknologi modern. Menurut Lyotard, metanarasi tersebut bisa berupa *the dialectical of spirit, the hermeneutics of meaning, the emancipation of the rational or working subject or creation of wealth*.²⁸ Ia menunjukkan sikap sangsi dan tidak percaya terhadap metanarasi-metanarasi tersebut.

Teori ‘metanarasi’ Lyotard, memiliki kemiripan dengan teori ‘logosentrisme’ Derrida. Menurut Derrida,²⁹ logosentrisme merupakan nama lain dari metafisik yang berusaha mendasari atau menjadi sumber legitimasi suatu sistem pemikiran seperti modernism. Filsafat Barat selalu berasumsi di sana terdapat esensi atau kebenaran yang bertindak sebagai fondasi keyakinannya. Fondasi tersebut bersifat transendental seperti Idea, Materi, Spirit Dunia, atau Tuhan.

Menurut Lyotard,³⁰ masyarakat tradisional, sebelum kemunculan modernisme, hidup dengan pengetahuan narasi, seperti mitos, legenda, dongeng, cerita. Pengetahuan narasi ini berfungsi mengintegrasikan masyarakat ke dalam tatanan yang mapan. Ia juga berfungsi untuk menentukan kriteria kompetensi yang harus dimiliki individu sebagai anggota masyarakat yang mapan. Namun, begitu modernisme tiba, semua pengetahuan narasi ini ter(di)pinggirkan, ter(di)sudutkan dan ter(di)diamkan. Modernisme datang dengan pengetahuan ilmiah (sains). Oleh sains, pengetahuan narasi masyarakat tradisional didefinisikan sebagai: tidak beradab, primitif, terbelakang, asing, adat, kumpulan omongan, otoritas, prasangka, ketidaktahuan, dideologi. Sains merupakan pengetahuan yang bermaksud menggantikan pengetahuan narasi masyarakat tradisional. Agar absah, sains ini membutuhkan legitimasi. Legitimasi itu tak lain adalah metanarasi modernism.

²⁷ Robin Usher & Richard Edward, *Postmodernism and Education*, (London-New York: Rotledge, 1994), hlm. 160-161

²⁸ Lyotard, J, *The Postmodern Condition*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), hlm. xxiii.

²⁹ Madan Sarup, Madan Sarup, *Post-structuralism and Postmodernism*, (New York-London: Harvester, 1993), hlm. 37

³⁰ Madan Sarup, Madan Sarup, *Post-structuralism and Postmodernism*, ...hlm. 135

Dua metanarasi modernism yang bertindak sebagai pengabsah pengetahuan ilmiah, yaitu pembebasan manusia dan penyatuan semua jenis pengetahuan. Yang pertama merupakan tradisi Revolusi Perancis dan yang kedua merupakan tradisi Hegelian Jerman. Metanarasi pembebasan manusia mengatakan: produksi, penyemaian dan penyebaran sains adalah absah karena demi pembebasan manusia. Pembebasan dari mitos, tahayul, dogma dan berbagai jenis pengetahuan yang tak teruji. Sementara itu, metanarasi penyatuan tunggal pengetahuan mengatakan: melalui sains sebagai pengetahuan tunggal akan tercapai kemajuan sejarah umat manusia. Perjalanan sains adalah perjalanan sejarah, yaitu untuk menyatukan berbagai pengetahuan yang terfragmentasi dan tersebar (di dalam seni, sejarah, agama, budaya, dan sebagainya) menuju satu bahasa tunggal pengetahuan.

Dalam pandangan Lyotard, dua metanarasi tersebut masuk dan menelusup ke semua institusi modernism, tak terkecuali insitusi pendidikan. Metanarasi pembebasan mulai bekerja secara aktif pada sekolah dasar. Begitu siswa masuk sekolah, mereka dianggap sebagai telah mulai manapaki jalan pembebasan manusia dengan mengunyah teori demi teori sampai tingkat perguruan tinggi. Memasuki insitusi pendidikan modern berarti menapaki jalan menuju kemajuan. Sementara itu, metanarasi penyatuan pengetahuan mulai beroperasi di dalam nalar tingkat perguruan tinggi. Istilah 'universitas' merupakan simbol keyakinan bahwa pengetahuan yang berserak dan terfragmentasi di dalam berbagai disiplin tau program studi harus disatukan ke dalam satu pengetahuan tunggal.

Menurut Lyotard, metanarasi modernism telah kehilangan fungsinya di tengah masyarakat kontemporer, yaitu masyarakat yang terkomputerisasi, sebagai efek dari mekarnya teknik dan teknologi baru pasca Perang Dunia II. Metanarasi seperti humanism, progresivisme, liberalisme, marxisme, kapitalisme, atau sosialisme, dianggap gagal mengantarkan manusia menuju kebahagiaan.

Postmodernisme ditandai dengan ketidakpercayaan (*incredulity*) pada metanarasi. Baginya, tidak ada metanarasi universal, karena sejatinya semua pengetahuan manusia di setiap ruang dan waktu bekerja dengan logika 'permainan bahasa' (*language game*); tidak ada metawacana atau metanarasi yang berlaku untuk semua jenis pengetahuan. Dengan istilah 'permainan bahasa' (ia meminjam dari Wittgensteins), yang dimaksud adalah aturan yang mendasari suatu wacana sehingga bermakna.

Lyotard menyebutkan 3 (tiga) jenis permainan bahasa: (a) permainan denotatif (berurusan dengan perkara penjelasan benar/salah); (b) permainan preskriptif (berurusan dengan perkara adil/tidak adil); dan (c) permainan teknis (berurusan dengan kriteria efisien/tidak efisien). Menurutnya, sains atau pengetahuan ilmiah beroperasi dengan permainan bahasa denotative. Padahal, setiap wacana memiliki

permainan bahasa yang berbeda. Satu permainan bahasa yang satu dengan permainan bahasa yang lain tidak bisa saling mengukur bahkan saling berkonflik. Dengan kata lain, tidak ada nalar tunggal, yang ada hanyalah berbagai nalar; tidak ada satu nalar lebih utama atau lebih benar dibanding nalar yang lain.

Meninggalkan metanarasi tersebut, bagi Lyotard, berarti membuka jalan bagi narasi kecil, bentuk-bentuk pengetahuan lokal, sensitif pada perbedaan dan toleran terhadap berbagai hal yang tak bisa diukur.³¹ Dengan demikian, bila proyek modernism menawarkan kemajuan sejarah umat manusia melalui penerapan pengetahuan ilmiah, maka proyek postmodernisme menawarkan kesempatan untuk mengapresiasi keragaman dan perbedaan sosial dan individual sebagai sumber kreatif sejarah umat manusia.

Kedua, kritik atas pengetahuan ilmiah obyektif. Modernisme memang identik dengan sains, yaitu satu jenis pengetahuan yang diyakini obyektif, bebas nilai, bebas kepentingan, netral, universal. Modernism menganggap bahwa sains merupakan pengetahuan dengan spesifikasi istimewa karena sains bekerja dengan logika representasi atau logika cermin. Isu utama di dalam logika representasi adalah: mempercayai ada 'kenyataan' atau 'dunia' di luar sana yang menunggu untuk ditemukan; kenyataan adalah independen atau terlepas dari subyek; bahasa atau perangkat lain memungkinkan untuk merepresentasikan dunia tersebut secara akurat. Tugas sains adalah merepresentasikan kenyataan tersebut dengan tanpa melibatkan subyektivitas dan kepentingan. Semakin netral, maka sains semakin berhasil.³²

Menurut Derrida,³³ keyakinan tersebut dinamakan 'metafisika kehadiran' (*metaphysics of presence*), yaitu suatu keyakinan di luar sana ada 'satu kenyataan' yang dapat diungkapkan di dalam 'satu bahasa'. Subyek merasa sampai pada satu jenis kebenaran 'tunggal' dan 'sekarang' secara langsung (*immediacy*). Ia menolak cara pandang modernisme yang tercermin di dalam 'metafisik kehadiran'. Baginya, tidak ada momen definisi 'tunggal', 'sekarang' dan 'stabil'; yang terjadi justru sebaliknya, yaitu definisi 'plural', 'masa depan' dan 'berubah'. Ia menjelaskan ketidaksetujuannya pada pandangan metafisika kehadiran tersebut dengan teori 'jejak' (*trace*). *Pertama*, penanda (*signifier*) tidak mengacu pada kenyataan (*reality*); *Kedua*, penanda (*signifier*) tidak mengacu pada petanda sebagai konsep (*signified*); *ketiga*, penanda (*signifier*) mengacu pada penanda lain (*signifier*) dan penanda lain tersebut mengacu pada penanda yang lain lagi, begitu seterusnya, dan seseorang hanya bisa mengetahui jejak (*trace*) penanda.

³¹ John A. Clark, *Michael Peter's Lyotardian Account of Postmodernism and Education*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No 3, 2006, hlm. 392-393

³² Robin Usher & Richard Edward, *Postmodernism and Education*,hlm. 57

³³ Madan Sarup, *Post-structuralism and Postmodernism*, hlm. 35-36

Dengan demikian, dalam perspektif postmodernisme, semua jenis pengetahuan manusia termasuk sains tidaklah senetral yang sangka. Tidak ada 'kenyataan absolut' di luar sana yang menunggu untuk ditemukan dan tidak ada pemahaman absolut tentang kenyataan. Tidak ada pemahaman universal yang melintasi ruang dan waktu. Pengetahuan bukan bekerja dengan logika representasi, tetapi dengan logika konstruksi, yang melibatkan semua subyek pengetahuan. Karena pengetahuan merupakan konstruksi, maka pengetahuan tidak obyektif tetapi subyektif.

Selain berhakikat konstruksi sosial, menurut Foucault,³⁴ pengetahuan juga mengandung makna 'relasi kuasa.' Yang dimaksudkan dengan istilah 'kuasa' oleh Foucault bukanlah sejenis kekuatan atau kedigdayaan untuk memerintah, melarang, membatasi, menghilangkan, menolak atau menyensor. 'Kuasa' bukan merupakan sesuatu yang dimiliki, digenggam, atau suatu kesanggupan. Ia memaknai 'kuasa' dalam arti jejaring sehingga bisa menyusup dan merembes kemana-mana. Mengatakan 'pengetahuan berelasi dengan kuasa' mengandung arti (a) melakoni kuasa bisa menciptakan dan menyebabkan kemunculan obyek pengetahuan baru, dan (b) pengetahuan menyebabkan efek kuasa. Kuasa, dalam pengertian Foucauldian, tidak bekerja dengan logika paksaan (*coercion*), tetapi melalui normalisasi atau disiplin. Normalisasi adalah mengarahkan atau membimbing subyek menuju sesuatu yang diinginkan dengan cara persuasif.

Menurut Foucault,³⁵ pengetahuan bukan hanya membentuk pemahaman seseorang tentang dunia melalui pemaparan bahwa apa yang dipahami itu benar (*representasi*), tetapi pengetahuan juga memberikan teknik normalisasi semisal pengamatan, pengukuran, kategorisasi, regulasi dan evaluasi (konstruksi). Sebagai misal, pengetahuan tentang tahap-tahap perkembangan anak. Pengetahuan ini tentu saja bukan hanya pemaparan tentang suatu subyek manusia yang bernama anak (*representasi*). Karena pengetahuan ini kemudian juga mengandung pengertian proses mengkonstruksi melalui kategorisasi seperti benar-salah, normal-abnormal dan mengandung proses normalisasi anak supaya sesuai dengan tahap-tahap perkembangan tersebut (konstruksi). Proses normalisasi kemudian merembes kemana-mana, menjadi kebijakan politik, lembaga pendidikan, lembaga peradilan, lembaga kesehatan dan sebagainya. Dengan demikian, bila logika modernism mengatakan, kuasa membelenggu individu dan pengetahuan membebaskan individu, maka Foucault mengatakan kuasa melahirkan pengetahuan dan pengetahuan melahirkan kuasa, keduanya saling mengimplikasikan.

³⁴ Madan Sarup, *Post-structuralism and Postmodernism*, hlm. 73-74; Robin Usher & Richard Edward, *Postmodernism and Education*, (London-New York: Rotledge, 1994), hlm. 83-89

³⁵ Gunilla Dahlberg et.al, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern Perspective*,hlm. 25-26

Ketiga, kritik atas rasionalitas-otonomi subyek manusia. Di dalam modernism, subyek pengetahuan adalah subyek sadar-rasional-otonom-stabil-transenden. Berbagai pandangan filsafat modern berusaha mengabsahkan pandangan ini.³⁶ Bagi Descartes, subyek pengetahuan yang kokoh tak tergoyahkan adalah subyek sadar dan rasional. Sehingga ia mengatakan, 'Aku berpikir, maka aku ada.' Bagi Kant, subyek pengetahuan yang kokoh adalah subyek yang memiliki perangkat permanen atau kategori pengetahuan, seperti substansi, kausalitas, relasi, ruang, waktu.

Menurut pandangan Postmodernisme, subyek pengetahuan di dalam modernism merupakan subyek a-historis atau subyek transendental yang bisa berdiri di luar waktu, ruang, dan relasi di dalam merekonstruksi pengetahuan. Dalam perspektif postmodernisme, pendirian tersebut hanyalah ilusi, karena subyek pengetahuan adalah sosial, historis dan linguis. Subyek postmodernisme adalah subyek yang dikonstitusikan secara sosial, tertanam secara historis dan selalu menginterpretasi. Subyek yang sementara (*provisional*), bergantung (*contingent*), dan selalu mengkontruksi makna. Tidak ada subyek koheren dan terintegrasi, tetapi subyek yang dipengaruhi dorongan, motivasi, tidak stabil dan selesai. Foucault³⁷ menyatakan:

We should not view the subject as the knowing, willing, autonomous, self-critical or 'trancendental' subject of Kantian discourse. We should now understand the subject as a locus of multiple, dispersed or decentred discourse. The death of the 'trancendental subject' removed the very ground of truth telling moral authority...

Sebagai kesimpulan kasar, seperti dikatakan Bauman,³⁸ postmodernisme membalikkan hal-hal yang menjadi nilai sentral di dalam modernism: singularitas lebih sukai dibanding universalitas; pengetahuan lokal lebih dipilih dibanding metanarasi; ragam perspektif dan kompleksitas dibanding kesatuan dan koherensi; perbedaan dibanding konsensus; ambivalensi dibanding kepastian; penciptaan makna dibanding kebenaran; kemungkinan peluang di dalam sejarah dibanding kemajuan natural. Walaupun menunjukkan oposisi sikap, tetapi situasi dan kondisinya tentu lebih kompleks.

³⁶ Lihat William H. Brenner, *Elements of Modern Philosophy: Descartes Through Kant*, (New Jersey: Printice-Hall, 1989), hlm. 9-22 dan 119-137.

³⁷ Madan Sarup, *Post-structuralism and Postmodernism*, hlm. 74

³⁸ Gunilla Dahlberg et.al, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern Perspective*, ... hlm. 26

Implikasi Postmodernisme terhadap Filsafat Pendidikan Islam

Bila dilihat secara sekilas, memang nampak adanya kecenderungan yang berbeda antara postmodernisme dan modernism. Walaupun kehadiran postmodernisme lebih merupakan kritik atas modernism, tetapi pada dasarnya logika postmodernisme bisa ditarik ke segala arah termasuk ke dalam filsafat pendidikan Islam. Kecenderungan logika ini bisa menjadi perspektif baru bagi filsafat pendidikan Islam, karena wacana filsafat pendidikan Islam yang selama ini eksis, juga banyak diwarnai proyek tradisionalisme dan modernism. Hal tersebut nampak dari 3 (tiga) tipe proyek yang penulis konstruksikan: proyek fondasional, universal dan holistik.

Salah satu jalan yang bisa ditempuh ketika menarik logika postmodernism ke dalam logika filsafat pendidikan Islam adalah dengan cara interpretasi dan konstruksi. Postmodernisme perlu diinterpretasikan sedemikian rupa, sehingga memiliki implikasi yang bisa memberi wawasan dan perspektif di dalam filsafat pendidikan Islam. Akbar S. Ahmed³⁹ mengatakan:

We need to interpret postmodernism in a positive manner; what tends to be emphasized in the flood of postmodernist literature is its sense of anarchy, rootlessness and despair. What is missed out are its positive sides, like diversity, the freedom to explore, the breakdown of establishment structures and the possibility to know and understand one another.

Beberapa pemikir pendidikan, seperti Aronowitz & Giroux,⁴⁰ juga memiliki sikap positif terhadap postmodernisme. Ia menyatakan, bagi pelaku-pelaku pendidikan, postmodernisme menawarkan sarana teoretis baru untuk berpikir ulang tentang konteks umum dan khusus di mana otoritas didefinisikan. Postmodernisme menawarkan satu jenis wacana yang dapat digunakan untuk mengorek sandaran modernism pada totalitas teori yang menginginkan kepastian dan keabsolutan. Postmodernisme juga memberikan sudut pandang yang lebih kompleks tentang relasi budaya, kuasa dan pengetahuan. Namun, ia juga menyatakan: *'The Postmodern attack on totality and grand narrative need to be dialectically construed if it is to contribute to a radical theory of education and cultural politics.'*⁴¹

Bila dikaitkan dengan filsafat pendidikan Islam, penulis juga melihat di dalam ide-ide postmodernisme terdapat unsur-unsur baru dan konstruktif bila digunakan untuk membaca ulang beberapa proyek filsafat pendidikan Islam. Kritik metanarasi, kritik obyektivitas pengetahuan dan kritik subyek murni di dalam postmodernisme

³⁹ Akbar S. Ahmed, *Islam and Postmodernism*,hlm. 27

⁴⁰ Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, *Postmodern Education*,..... hlm. 81

⁴¹ Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, *Postmodern Education*, hlm. 69

bisa menjadi pintu masuk untuk melihat implikasi postmodernisme terhadap filsafat pendidikan Islam.

1. Kritik Metanarasi dan Implikasinya

Salah satu proyek postmodernisme adalah kritik atas metanarasi. Dengan kritik ini postmodernisme membuka munculnya: narasi kecil, bentuk-bentuk pengetahuan lokal, sensitif pada perbedaan dan toleran terhadap berbagai hal yang tak bisa diukur. Dalam konteks ini, postmodernisme bisa berimplikasi pada filsafat pendidikan Islam.

Pertama, dengan narasi kecil, filsafat pendidikan Islam diajak untuk tidak selalu berkuat di dalam metanarasi atau narasi besar dan fondasional. Terdapat 2 (dua) metanarasi di dalam filsafat pendidikan Islam, yaitu konsep filosofis pendidikan Islam tradisional dan konsep filosofis pendidikan Islam modern. Di dalam narasi besar tradisional, pendidikan Islam bertujuan menjaga nilai-nilai spiritual dan menolak pandangan dunia Barat. Narasi besar jenis ini mengkritik kecenderungan pendidikan Islam modern yang sekuler dan tidak mengindahkan agama dalam pendekatannya terhadap pengetahuan.⁴² Sementara itu, di dalam narasi besar modern, tujuan pendidikan Islam bukan hanya menjaga nilai-nilai spiritual tetapi juga bagaimana menyelesaikan persoalan-persoalan kontemporer di muka bumi ini. Narasi besar pendidikan Islam ini mengkritik narasi besar pendidikan tradisional karena telah gagal mencapai tujuan pendidikan sejati yaitu membentuk manusia.⁴³

Walaupun berada di dalam posisi yang seringkali dianggap berseberangan, dua narasi besar pendidikan Islam ini memiliki kecenderungan yang sama, yaitu menjadi fondasional, universal dan holistik, sehingga mengabaikan narasi-narasi kecil di dalam sejarah perjalanan umat Islam di dalam ruang dan waktu yang berbeda-beda. Narasi besar cenderung memperlakukan umat Islam secara homogen dan terpusat. Padahal, di dalam kenyataan terdapat variasi, perbedaan, pluralitas kondisi, pengetahuan, pengalaman, dan wawasan umat Islam dari satu tempat atau waktu ke tempat atau waktu lain. Mulai dari kenyataan muslim di tengah komunitas ilmiah Barat, muslim di masyarakat komunis Rusia, muslim di gurun Afrika, sampai dengan muslim di dalam tradisi maritim nusantara.

⁴² Syed Sajjad Husain & Syed Ali Ashraf, *Crisis Muslim Education*, (Jeddah: King Abdulaziz University, 1979), hlm. 4-6, 18-22

⁴³ Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas*, (terj. Ahsin Mohamad), (Bandung: Mizan, 1984), hlm. 67-68

Narasi besar cenderung memembentuk tujuan besar pendidikan Islam seperti membentuk insan kamil, khalifah, atau generasi rabbani. Tujuan besar ini sering nampak kurang realistis, karena sosok tujuan yang menjadi model selalu ulama besar, syaikh al-akbar, kyai (dalam narasi besar tradisional) atau ilmuan-ulama, teknokrat-ulama, birokrat-ulama (dalam narasi besar modern). Narasi besar cenderung mengabaikan narasi kecil. Perlu diingat, di dalam tata dunia global, kesadaran akan narasi kecil mulai dianggap penting, terutama sebagai bentuk tawaran baru identitas di tengah kecenderungan metanarasi yang totaliter. Berbagai gerakan atau komunitas dengan narasi kecil seperti komunitas hijau, komunitas pecinta binatang, komunitas musik lokal, komunitas pecinta terumbu karang dan sebagainya, yang banyak bermunculan di berbagai tempat, semua bergerak dan beroperasi dengan narasi kecil.

Dengan konteks di atas, filsafat pendidikan Islam didorong lebih peka pada narasi-narasi kecil. Dengan demikian, filsafat pendidikan Islam tak lagi hanya sibuk di dalam merumuskan pendidikan Islam di dalam narasi besar, tetapi juga tujuan pendidikan Islam di dalam narasi kecil, seperti membentuk individu penyelamat terumbu karang, individu yang pandai mengelola sampah kota, individu yang bisa membangun masyarakat melalui usaha kecil menengah, individu penjaga warisan budaya lokalnya, dan sebagainya. Narasi-narasi kecil nampaknya memang sangat jarang dibicarakan di dalam wacana filsafat pendidikan Islam. Implikasi paling jauh dari logika ini adalah munculnya konsep pluralitas praktik pendidikan Islam. Pendidikan Islam bukanlah entitas tunggal tetapi plural, sehingga berbunyi 'pendidikan Islam-pendidikan Islam.'

Kedua, pengetahuan lokal. Selama ini filsafat pendidikan Islam terutama dengan konsep 'ilmu' nya cenderung fokus pada pengetahuan global, baik bernuansa Barat seperti sains dan teknologi atau bernuansa Timur Tengah seperti teologi, fiqh, dan tasawuf. Dengan wawasan postmodernisme, seharusnya filsafat pendidikan Islam mulai membangun fondasi bagi eksistensi pengetahuan lokal di dalam praktik pendidikan Islam. Sebagai misal, kurikulum fiqh tidak melulu berorientasi pada masa klasik dan Timur Tengah, tetapi perlu dirancang dan diintegrasikan dengan wacana lokal seperti wacana kelautan dan agraris, wacana multi budaya, multi tradisi, multi kearifan di Indonesia.

Memberikan ruang bagi pengetahuan lokal juga mengandung arti 'pemudaran' (*decentering*), yaitu penghargaan terhadap sumber-sumber dan bentuk-bentuk pengetahuan yang berbeda, sehingga tidak terpaku pada satu sumber

dan bentuk pengetahuan (*centering*).⁴⁴ Sebagai contoh, untuk mencapai tujuan pendidikan Islam sebagai pribadi muslim yang berakhlak mulia, seseorang tidak hanya harus berkiblat pada hal yang fondasional-universal, seperti melalui kisah *Luqman al-Hakim* atau melalui berbagai Sabda Nabi SAW tentang keharusan untuk berbakti pada orang tua, tetapi seseorang bisa menjadi pribadi muslim yang berakhlak mulia dengan mengambil hikmah dari kisah lokal seperti *Malin Kundang* atau *Sangkuriang*.

Ketiga, sensitif terhadap perbedaan. Postmodernisme sangat menekankan pluralitas dan perbedaan. Di tengah berbagai jenis permainan bahasa (*language game*) yang diperlukan adalah sikap sensitif atau peka bahwa ada banyak jenis wacana pengetahuan, sikap, keterampilan, kearifan, yang berbeda berdasar etnik, bahasa, budaya, dan tempat tinggal. Dalam konteks ini, konsep pendidikan multikultural sangat sejalan dengan proyek postmodernisme. Menurut James A. Banks,⁴⁵ pendidikan multikultural adalah (a) idea atau konsep yang menyatakan, seluruh peserta didik harus memiliki kesempatan yang setara di dalam belajar tanpa melihat ras, etnik, kelas sosial, atau gender; (b) gerakan pembaruan pendidikan yang berusaha untuk mereformasi sekolah sedemikian rupa sehingga memberikan kesempatan yang setara pada semua peserta didik di dalam belajar; (c) suatu proses pendidikan yang bertujuan menciptakan ideal demokrasi ke dalam sekolah dan masyarakat.

Dengan sensitivitas terhadap perbedaan, Filsafat pendidikan Islam juga bisa memberi fondasi bagi praktik pendidikan Islam yang plural, demokratis, dan toleran; sekaligus mengoreksi praktik-praktik pendidikan Islam yang cenderung totaliter, anti demokrasi dan intoleran.

2. Kritik Pengetahuan dan Implikasinya

Pengetahuan menjadi salah satu konsep kunci di dalam filsafat pendidikan Islam. Berbagai praktik pendidikan Islam mulai dari tujuan pendidikan, kurikulum, pendidik, relasi pendidik dan peserta didik tak bisa dilepaskan dari cara mendefinisikan dan memahami pengetahuan. Maka tak heran, bila di banyak referensi tentang filsafat pendidikan Islam selalu dijumpai bab khusus yang membahas tentang konsep pengetahuan di dalam (menurut) Islam.

⁴⁴ Robin Usher et al, *Adult Education and the Postmodern Challenge*, (London and New York: Routledge, 1997), hlm. 9

⁴⁵ James A. Banks, *Educating Citizen in a Multicultural Society*, (New York and London: Teachers College Press, 2007), hlm. 82

Filsafat pendidikan Islam yang selama ini ada, cenderung melihat dan menganalisis pengetahuan dalam konteks etis dan epistemologis, sehingga terkesan a-historis. *Pertama*, konteks etis. Filsafat pendidikan Islam banyak memaparkan konsep pengetahuan dari segi nilai baik-buruk. Pesan-pesan etis, seperti mencari ilmu merupakan kewajiban setiap muslim, mencari ilmu sampai ke negeri China, orang yang beriman dan berilmu akan ditinggikan derajatnya beberapa tingkat, orang yang berilmu seperti pohon yang dahannya rimbun dan buahnya lebat, sampai dengan ilmu yang bermanfaat akan mengalir pahalanya bagi pemilik dan penyebarinya.

Kedua, konteks epistemologis. Kecenderungan kuat epistemologi di dalam tradisi Islam dan kemudian diserap oleh filsafat pendidikan Islam adalah model klasifikasi. Model ini mulai berkembang pada masa Islam pertengahan di tangan para filsuf seperti al-Farabi, al-Syirazi atau al-Ghazali.⁴⁶ Ilmu diklasifikasi berdasarkan hierarki, dari yang paling utama sampai yang kurang utama. Keutamaan ilmu diidentifikasi berdasarkan obyek ontologis dan struktur epistemologis subyeknya. Sebagai misal, ilmu yang membahas tentang intelek ilahi menempati posisi tertinggi karena intelek ilahi merupakan entitas paling sempurna di dalam hierarki kenyataan (ontologi) dan ilmu ini mensyaratkan kemampuan akal (*'aql*) sebagai fakultas tertinggi di dalam hierarki kemampuan subyek pengetahuan.

Model pemahaman pengetahuan dalam model klasifikasi ini masih berlangsung sampai hari ini. Sebagai misal: al-Attas⁴⁷ menyatakan, ada dua macam pengetahuan: yang satu adalah santapan dari kehidupan jiwa, dan yang lain adalah kelengkapan yang dapat digunakan untuk melengkapi dirinya dalam dunia untuk mengejar tujuan-tujuannya yang pragmatis; Fazlur Rahman,⁴⁸ menyatakan ada 3 (tiga) pengetahuan yang dianggap penting di dalam al-Qur'an, yaitu (a) pengetahuan mengenai alam yang telah dibuat Allah tunduk kepada manusia, atau pengetahuan ilmiah, (b) pengetahuan sejarah, (c) pengetahuan tentang diri sendiri.

Epistemologi postmodernisme memang berbeda dengan epistemologi tradisional dan modern yang cenderung esensial dan a-historis. Postmodernisme memiliki implikasi penting bagi filsafat pendidikan Islam di dalam cara mendefinisikan dan memahami pengetahuan di dalam cara-cara yang historis dan sosiologis, seperti di dalam analisis relasi pengetahuan dan

⁴⁶ Lihat Osman Bakar, *Hierarki Ilmu, Membangun Rangka-Pikir Islamisasi Ilmu*, (terj. Purwanto), (Bandung: Mizan, 1997)

⁴⁷ Syed Muhammad al-Naquib al-Attas, *Islam dan Sekularisme*,hlm. 212

⁴⁸ Fazlur Rahman, *Tema Pokok Al-Qur'an*, (terj. Anas Mahyudin), (Bandung: Penerbit Pustaka, 1996), hlm. 51

kuasa. Pengetahuan dan kuasa merupakan dua hal yang saling berimplikasi dan merembes ke mana-mana. Bila mengacu pada salah satu fungsi filsafat pendidikan Islam, yaitu memberikan pendalaman pemikiran tentang pendidikan dalam hubungannya dengan faktor-faktor spiritual, kebudayaan, sosial, ekonomi, politik dan berbagai aspek kehidupan, maka fungsi ini bisa dimaksimalkan dengan analisis pengetahuan dan kuasa.

Filsafat pendidikan Islam bisa memberi panduan bagi praktik pendidikan Islam di dalam menyusun kurikulum atau menentukan pola interaksi pendidik dan peserta didik, di mana perlu ditanamkan sikap kritis terhadap modus-modus kuasa di dalam pengetahuan. Menurut Foucault, kuasa di dalam pengetahuan memang tak bisa dihindarkan, namun di sana selalu ada ruang untuk melakukan perlawanan terhadap wacana-wacana dominan, sehingga manusia bisa tumbuh dewasa. Ia berbeda dengan Kant di dalam mendefinisikan manusia dewasa (*mature*). Menurut Kant, manusia dikatakan belum dewasa bila seseorang belum menggunakan seluruh kekuatan nalar yang dimiliki dan masih bersandar pada otoritas eksternal. Sementara itu, menurut Foucault, ketidakdewasaan seseorang adalah ketidakmampuan seseorang untuk mengarahkan subyektivitasnya sendiri ketika berhadapan dengan normalisasi (disiplin) yang bekerja dengan diam-diam dan tidak kelihatan.⁴⁹

Ada implikasi berbeda bila pengetahuan dikaitkan dengan analisis kuasa. Filsafat pendidikan Islam perlu memperluas cara pandang terhadap pengetahuan; perlu mengoreksi pandangan kurikulum adalah netral. Kurikulum tidak lah tersusun dari pengetahuan yang netral sebagai hasil representasi, tetapi hasil konstruksi. Setiap pengetahuan merupakan konstruksi secara sosial, sehingga tidak lepas dari bias-bias kemunculannya. Sebagai misal, pengetahuan sains berpeluang menyimpan bias jenis kelamin (laki-laki), bias budaya (Barat), dan bias etnik (kulit putih). Demikian juga, wacana keislaman juga bisa menyimpan peluang bias jenis kelamin (laki-laki), bias budaya (Timur Tengah) dan bias keyakinan (Sunni/Syi'i).

3. Kritik Subyek dan Implikasinya

Salah satu konsep kunci dalam filsafat pendidikan adalah manusia. Dengan konsep manusia, filsafat pendidikan Islam memberikan fondasi-fondasi bagi praktik pendidikan Islam. Semua orang yang terlibat di dalam pendidikan Islam terikat dengan konsep manusia ideal tersebut. Sebagai misal, al-Syaibani

⁴⁹ Gunilla Dahlberg et.al, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern Perspective,....* Hlm. 33

dan Quthb,⁵⁰ mendefinisikan manusia sebagai makhluk yang memiliki dimensi jasmani, akal dan ruh. Sebagai implikasinya, pendidikan Islam harus didisain untuk mengembangkan jasmani, akal dan ruh. Karena ruhani merupakan inti dari manusia, maka inti pendidikan Islam adalah pengembangan ruhani.

Sementara itu, salah satu konsep dalam postmodernisme adalah manusia dilihat sebagai subyek yang berbiak (*multiple*), berlapis (*layered*), dan tidak tunggal (*nonunitary*). Dengan pandangan seperti ini, maka subyek pendidikan dilihat secara historis, sosiologis dan liguis. Subyek pendidikan tidak berada di ruang dan waktu yang kedad budaya, tradisi dan perbedaan.

Bila logika postmodernisme ini masuk ke dalam filsafat pendidikan Islam, maka konsekuensi logisnya subyek pendidikan Islam, baik pendidik, peserta didik, penyusun kurikulum, pembuat kebijakan, harus dilihat dalam konteks pluralitas subyek. Subyek ini bukan subyek yang berdaulat penuh untuk dirinya, transparan, dan selesai atau identik, tetapi subyek yang berada di tengah lalulintas pengetahuan, menampakkan sekaligus menyembuyikan, dan selalu berproses. Subyek-subyek ini selalu berada di dalam jejaring partisipasi makna yang dipengaruhi oleh temporalitasnya. Postmodernisme lebih menyarankan bahwa otonomi individu bukan merupakan sesuatu yang dicapai dengan 'mementingkan diri' (*self-ishly*), tetapi dicapai secara relasional, yaitu melalui pengakuan pada perbedaan di mana perbedaan tersebut tidak didefinisikan sebagai kekurangan, justru sebagai nilai plus.⁵¹

Sebagai misal, pengembangan (pendidikan) ruhani dalam konteks budaya. Dalam pandangan postmodernisme subyek pendidikan sudah selalu tertanam secara historis sebelum ia memaknai arti pengembangan ruhani. Seseorang dengan latar belakang budaya Jawa, akan lebih akrab dengan Syeh Siti Jenar dibanding Jalaluddin Rumi; lebih akrab dengan tokoh Pandawa dibanding khulafaurrasyiddin; lebih akrab dengan konsep 'ojo dumeh' dari pada konsep 'takabur'; lebih akrab dengan ajaran 'sangkan paraning dumadi' dibanding dengan ajaran 'sifat wajib bagi Allah'.

Perjumpaan berbagai latar belakang budaya dan sejarah subyek dengan berbagai makna di dalam pendidikan ruhani akan melahirkan perkembangan subyek yang berlapis dan plural di dalam pendidikan ruhani. Dengan kata lain, subyek selalu telah 'disituasikan' (*situatedness*) sebelum subyek menyadari obyek pengetahuan atau sadar diri dan menyadari dirinya menjadi

⁵⁰ Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami*, (Bandung: PT Remadja Rosdakarya, 2012), hlm. 18-19

⁵¹ Robin Usher et all, *Adult Education and the Postmodern Challenge*, (London and New York: Routledge, 1997), hlm. 11

obyek. Pemahaman dirinya dibentuk melalui temporalitasnya di dalam masa lampau, masa sekarang dan masa depan.⁵² Dengan demikian, disain yang ditawarkan oleh filsafat pendidikan Islam di dalam pengembangan jasmani, akal dan ruhani, harus mempertimbangkan ruang di mana seseorang berada dan ketersituasiannya oleh masa lalu, masa sekarang dan masa depan.

Simpulan

Walaupun sebagai gerakan, postmodernisme merupakan kritik atas asumsi-asumsi modernisme, filsafat pendidikan Islam bisa mengambil hikmah penting dari proyek-proyek utama postmodernisme. Walaupun filsafat pendidikan Islam juga memiliki proyek pengetahuan yang tidak selalu satu arah dengan proyek postmodernisme, bila diinterpretasikan dan dikonstruksi di dalam suatu cara, maka ide-ide postmodernisme bisa memperkaya dan memperdalam konsep-konsep kunci di dalam filsafat pendidikan.

Terdapat tiga proyek postmodernisme, yaitu kritik atas metanarasi, kritik atas obyektivitas pengetahuan, dan kritik atas otonomi subyek. Terdapat tiga proyek filsafat pendidikan Islam, yaitu proyek fondasional, universal dan holistik. Ketiga proyek postmodernisme tersebut bisa memperkaya dan memperdalam proyek filsafat pendidikan Islam.

Implikasi penting dari postmodernisme bagi filsafat pendidikan Islam adalah; kritik atas metanarasi bisa mendorong filsafat pendidikan Islam menghargai dan mengembangkan narasi kecil, pengetahuan lokal dan sensitif pada perbedaan dalam pendidikan Islam; kritik atas obyektivitas pengetahuan bisa mendorong filsafat pendidikan lebih cermat di dalam merumuskan hakikat pengetahuan bagi praktik pendidikan Islam; dan kritik atas otonomi subyek bisa mendorong filsafat pendidikan Islam menghargai individu pendidikan sebagai subyek yang berlapis dan plural.

⁵² Robin Usher & Richard Edward, *Postmodernism and Education*,...hlm. 35

Rujukan

- Ahmed, Akbar S., *Islam and Postmodernism*, London and New York: Routledge, 1992
- Arifin, Muzayyin, *Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta: PT. Bumi Aksara, 2010
- Aronowitz, Stanley & Henry A. Giroux, *Postmodern Education*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991
- Assegaf, Abd. Rahman, *Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta: PT RajaGrafindo Persada, 2011
- al-Attas, Syed Muhammad Naquib, *Islam dan Sekulerisme*, (terj. Karsidjo Djojosuwarno), Bandung: Penerbit Pustaka, 1981
- Bakar, Osman, *Hierarki Ilmu, Membangun Rangka-Pikir Islamisasi Ilmu*, (terj. Purwanto), Bandung: Mizan, 1997
- Banks, James A., *Educating Citizen in a Multicultural Society*, New York and London: Teachers College Press, 2007
- Brenner, William H., *Elements of Modern Philosophy: Descartes Through Kant*, New Jersey: Printice-Hall, 1989
- Carr, Wilfred, *Philosophy and Education*, Journal of Philosophy of Education, Vol. 38, No. 1, 2004
- Clark, John A., *Michael Peter's Lyotardian Account of Postmodernism and Education*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No 3, 2006
- Dahlberg, Gunilla et.al, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*, Philadelphia: Falmer Press, 1999
- Edward, Richard & Robin Usher, *Life Long Learning: A Postmodern Condition of Education*, Adult Education Quarterly, Vol. 51 No 04 Agustus 2001.
- Hasan, Aminudin et. all, *Islamic Philosophy as The Basis to Ensure Academic Excellence*, Asian Social Science, Vol. 7, No 3, Maret 2011.
- Husain, Syed Sajjad & Syed Ali Ashraf, *Crisis Muslim Education*, Jeddah: King Abdulaziz University, 1979,
- Jalaluddin & Usman Said, *Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta: RadjaGrafindo Persada, 1994

- Kilgore, Deborah, *Toward a Postmodern Pedagogy*, New Direction For Adult and Continuing Education, No 102, Summer 2004
- Liotard, J, *The Postmodern Condition*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Noaparast , Khosrow Bagheri, *Islamic Education*, Teheran: Alhoda Publishers, 2001
- Peters, Michael and Kenneth Wain, *Postmodernism/Post-structuralism*, dalam The Blackwell Companion to Postmodernism, Blackwell Publisher Ltd, 2002
- Rahman, Fazlur, *Islam dan Modernitas*, (terj. Ahsin Mohammad), Bandung: Penerbit Pustaka, 1985
- Fazlur Rahman, *Tema Pokok Al-Qur'an*, (terj. Anas Mahyudin), Bandung: Penerbit Pustaka, 1996
- Reyadi, Achmad, *Postmodernisme; Perspektif Ajaran Islam dan Implikasinya Terhadap Pendidikan Islam*, Tadris, Volume 1, Juni 2011.
- al-Syaibany , Umar Muhammad al-Toumy, *Falsafah Pendidikan Islam*, (terj. Hasan Langulung) Jakarta: Bulan Bintang, 1979,
- Tafsir, Ahmad, *Filsafat Pendidikan Islami*, Bandung: PT Remadja Rosdakarya, 2012
- Usher, Robin & Richard Edward, *Postmodern and Education*, London-New York: Routledge, 1994
- Robin Usher et all, *Adult Education and the Postmodern Challenge*, London and New York: Routledge, 1997, hlm. 9
- Yilmaz, Kaya, *Postmodernism and its Challenge to the Discipline of History: Implications for History Education*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 42, No 7, 2010
- Sarup, Madan, *Post-structuralism and Postmodernism*, New York-London: Harvester, 1993
- Sim, Stuart, *Postmodernism and Philosophy*, in Stuart Sim (ed.), The Routledge Companion to Postmodernism, London-New York: Routledge, 2001

