

**AKSIOLOGIS PENDIDIKAN ISLAM
(PRESPEKTIF ISLAM DAN BARAT)**

Nur Iftitahul Husniyah
Universitas Islam Lamongan
Email: iftita_tunggadewi@yahoo.co.id

Abstrak

Aksiologi merupakan salah satu bagian dari trilogi filsafat yang sangat populer, selain ontologi dan epistemologi. Dalam perspektif filsafat, aksiologi menunjuk pada “ilmu pengetahuan yang menyelidiki hakekat nilai” yang “pada umumnya ditinjau dari sudut pandangan kefilsafatan”. Aksiologi juga bisa diandaikan dengan “teori nilai yang berkaitan dengan kegunaan dari pengetahuan yang diperoleh”, dan oleh karena itu aksiologi secara sederhana dapat dimengerti sebagai “nilai kegunaan pengetahuan”. Berdasarkan paparan di atas, maka dirasa perlu dan penting, bahkan masih dikatakan relevan untuk mengkaji bagaimana konstruksi aksiologis pendidikan Islam.

Keyword: Aksiologis, Pendidikan Islam.

Pendahuluan

Dalam kajian filsafat ilmu yang menjadi tiang penyangga ke-eksistensi-an ilmu pengetahuan salah satunya adalah aksiologi, dan aksiologi suatu bidang filsafat yang membahas tentang nilai atau biasa disebut juga dengan teori nilai. Dimana akan berkaitan erat dengan empat faktor penting, yaitu apakah nilai berasal dari keinginan, jenis-jenis nilai, kriteria dan hubungannya dengan realita atau fakta pada ilmu.¹ Penghampiran aksiologis dalam pendidikan Islam merupakan diskursus yang masih sangat penting dan relevan hingga saat ini. Seluruh proses kependidikan Islam, baik yang di dalamnya melibatkan aspek kurikulum, pembelajaran, tenaga kependidikan, kesiswaan, manajemen kelembagaan, dan seterusnya, mempunyai satu muara atau hilir yang sama, yaitu mendukung ketercapaian aksiologis dalam pendidikan Islam. Dalam aspek kurikulum misalnya, implementasi “seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran”, secara

¹ Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu; Sebuah Pengantar Populer*, (Jakarta: Sinar Harapan, 2003), 231. Amsal Bakhtiar, *Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2011), .

keseluruhan diperuntukkan bagi pencapaian aksiologis pendidikan.² Konsekuensinya, jika implementasi kurikulum justru tidak mempunyai kontribusi atau bahkan semakin menjauhkan dari pencapaian tujuan, maka kehadirannya dapat dianggap gagal.

Adapun yang menjadi permasalahan sekarang, konstruksi aksiologis pendidikan Islam masih menghadirkan pertanyaan mendasar. Dalam perspektif filosofis, apakah corak atau madzhab pemikiran (*school of thought*) yang digunakan untuk mengonstruksi aksiologi pendidikan Islam masih belum mendapatkan jawaban memadai hingga saat ini. Demikian pula, sebagai bagian dari sistem pendidikan nasional, tentu saja aksiologi pendidikan Islam mestinya memiliki keterhubungan erat dengan aksiologi pendidikan Nasional. Apakah keterhubungan tersebut sudah mendapatkan kejelasan atau malah sebaliknya keduanya justru memiliki bangunan yang terpisah dan berjalan mengikuti irama masing-masing.

Mempertegas Aksiologi Pendidikan

Hingga saat ini, terdapat banyak istilah yang digunakan untuk merepresentasikan konstruksi aksiologis pendidikan. Hanya saja, penggunaan atau pemakaian berbagai istilah dimaksud masih diwarnai perdebatan serius. Perbedaan yang mengemuka, terutama berkenaan dengan penggunaan kata “tujuan” atau “*aims*” -dalam bahasa Inggris-, sebagai representasi aksiologis pendidikan.³ Selain itu, bagaimana tujuan dirumuskan dan

²BSNP, *Panduan Umum Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, (Surabaya: Kantor Wilayah Departemen Agama Propinsi Jawa Timur, 2006), 7. Demikian pula, implementasi aspek-aspek managerial lembaga pendidikan, baik yang berkaitan dengan manajemen perencanaan dan evaluasi, pengelolaan kurikulum, proses belajar mengajar, ketenagaan, fasilitas termasuk peralatan dan perlengkapan, keuangan, pelayanan siswa, relasi sekolah dengan masyarakat, serta pengelolaan iklim sekolah, secara keseluruhan juga bermuara pada pencapaian aksiologis pendidikan. Direktorat Pendidikan Menengah Umum, *Managemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional-Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah-Direktorat Pendidikan Menengah Umum, 2001), 12.

³ Dalam bahasa Arab, untuk menunjuk pada tujuan pendidikan biasanya menggunakan kata “*aghrād*” yang merupakan bentuk plural dari “*al-Gharḍ*” dan bermakna “capaian”. Dan pada sekali waktu menggunakan kata “*Athar al-Tarbiyah*” yang bermakna “dampak pendidikan”. Hanya saja, benar sekali pernyataan al-Shaibani bahwa, “kitab-kitab pendidikan Islam yang lama tidak menyentuh tentang definisi tujuan pendidikan Islam”. Omar Mohammad al-Toumy al-Shaibani, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung, (Jakarta: Bulan-Bintang, 1979), 399. Diskursus tujuan pendidikan dalam literatur berbahasa Araba, bahkan termasuk yang baru, tidak sedikitpun memberikan uraian basis filosofis tentang tujuan itu sendiri. ‘Abd. Al-Rahman ‘Umairah, *Manhaj al-Qur’an fi Tarbiyah al-Rijāl*, (Kairo: Maktabah al-‘Ukādẓ, 1981), pada pokok bahasan *al-Tarbiyah al-Islamiyah wa Atharaha fi Sulūk al-Afrād*, dan *Athar al-Tarbiyah al-Islamiyah fi Sulūk al-Afrād*, 13 dan 235. Ahmad Fuad al-Ahwāni, *al-Tarbiyah fi al-Islam*, (Mesir: Dār al-Ma’ārif, 1968), pokok bahasan *al-Gharḍ min al-Ta’lim*, 99; Hasan ibn ‘Ali ibn Hasan al-Hajjaji, *al-Fikr al-Tarbawi ‘inda ibn al-Qayyim*, (Jeddah: Dār Hāfidh, 1988), pokok bahasan *Ghāyah al-Tarbiyah wa Ahdāfuha*, 164; Abd al-Hamīd al-Sa’id al-Zantani, *Usus al-Tarbiyah al-Islamiyah fi al-Sunnah al-Nabawiyah*, (Tunis: Dār al-Arabiyyah al-Kitab, 1984), pokok bahasan *Aghrād al-Tarbiyah*, 35. Uraian tentang teoritisasi tujuan, hanya didapatkan dalam karya al-Hajjāji yang

pendekatan apa yang digunakan untuk merumuskannya, juga masih menyisakan perdebatan yang tak kunjung usai hingga saat ini.

Al-Shaibani dalam salah satu karya terkenalnya menegaskan, bahwa tujuan pendidikan Islam dapat dipahami sebagai, Perubahan yang diinginkan, yang diusahakan oleh proses pendidikan atau usaha pendidikan untuk mencapainya, baik pada tingkah laku individu dan pada kehidupan pribadinya atau pada kehidupan masyarakat serta pada alam sekitar tentang individu itu hidup, bisa pula pada proses pendidikan itu sendiri dan proses pengajaran sebagai suatu aktifitas asasi dan sebagai proporsi di antara profesi-profesi asasi dalam masyarakat.⁴

Dikalangan pakar pendidikan, baik yang sekuler maupun Islam, tujuan seringkali diperkaitkan dengan istilah lain. Brown yang mengintrodusir tradisi Wittgensteinian misalnya, mengatakan bahwa tujuan tidaklah berdiri sendiri, melainkan kehadirannya terkait dengan anggota-anggota yang termasuk dalam rumpun tujuan, yaitu “*ideals*” dan *objectives*”.⁵

Ideals menunjuk pada nilai-nilai yang hendak diperoleh atau diharapkan melalui proses pendidikan. Dalam konteks ini, terdapat dua tujuan ideal dalam pendidikan, yaitu kemajuan manusia dan wujud manusia yang secara moral baik (*being morally good*).⁶ Dalam bahasa lain, *ideals* dipahami sebagai nilai yang melekat dalam diri manusia, yang dengan nilai tersebut, ia menjadi unggul atau memiliki kelengkapan sempurna. Meskipun menggambarkan *high performance*, bukan berarti *ideals* bersifat abstrak, namun sebaliknya, kehadirannya menyertakan tiga karakter mendasar. *Pertama*, nilai-nilai yang melekat dalam *ideals* mempunyai kualitas nyata (*particular quality*), dan dengan demikian, tidak hanya sekedar merepresentasikan nilai-nilai sempurna yang utopis, tetapi sebaliknya, sangat mungkin direalisasikan. *Kedua*, nilai-nilai *ideals* memiliki karakter personal dan sekaligus sangat penting. Dalam konteks ini, setiap orang percaya bahwa *ideals* menjadi bagian penting yang harus dicapai dalam hidupnya. Pada saat yang sama, orang lain juga

menguraikan tentang konsep pendidikan Islam menurut ibn Rajab al-Hanbali. Hasan ibn ‘Ali ibn Hasan al-Hajjaji, *al-Fikr al-Tarbawi ‘inda ibn Rajab al-Hanbali*, (Jeddah: Dār al-Andalūs, 1996), pokok bahasan *Ta’rifah al-Ghāyah wa al-Hadaf wa al-Gharāḍ*, 113.

⁴Omar Mohammad al-Toumy al-Shaibani, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung, (Jakarta: Bulan-Bintang, 1979), 399.

⁵Kevin Harris, *Aims! Whose Aims?*, dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marples, (London: Routledge, 1999), 2.

⁶Doret de Ruyter, *After All, How Small is the World? Global Citizenship as an Educational Ideal*, dalam *Philosophy of Educational in the Era of Globalization*, ed. Yvonne Raley dan Gerhard Preyer, (New York: Routledge, 2010), 52.

mempunyai pemahaman sama mengenai arti penting *ideals* tersebut, maka dengan demikian *ideals* bukanlah mengandaikan tata nilai yang bersifat subyektif, melainkan didasarkan atas standar-standar obyektif dari banyak pihak. *Ketiga*, nilai-nilai yang melekat dalam *ideals* belum dapat dan sulit untuk direalisasikan secara keseluruhan dalam waktu tertentu. Alasannya, “kemungkinan mengembangkan ide-ide tentang gagasan yang sempurna menjadi suatu yang tidak mungkin, sebab nilai-nilai yang sempurna sulit untuk diaktualisasikan”.⁷

Sedangkan *objectives* merupakan capaian proses pendidikan yang bersifat lebih kongkrit dibanding *ideals*. Goodlad dan Ritcher (1966) menunjukkan, jika tujuan-tujuan pendidikan merupakan derivasi dari nilai-nilai yang melekat dalam *ideals*, sebaliknya *objectives* dikembangkan dari tujuan tersebut (*the derivation of educational aims from values, educational objectives from aims*). Dalam konteks ini, *objectives* berisikan capaian-capaian yang mesti dihasilkan melalui kegiatan yang bersifat praktis, seperti implementasi kurikulum, kegiatan belajar mengajar, dan seterusnya. Sementara capaian-capaian tersebut dalam bahasa yang normatif, abstrak, dan global dinarasikan oleh tujuan pendidikan. Kesimpulannya, sebagaimana Pratt (1980) tegaskan, “sebagai aturan (tujuan) terlalu umum untuk dapat membuat keputusan-keputusan intruksional yang khusus, itulah yang merupakan fungsi dari tujuan”.⁸

Al-Shaibani memberikan uraian yang lebih mendalam tentang “tujuan” dan kosa kata-kosa kata lain yang mempunyai persinggungan erat atau paling tidak, menjadi bagian dari rumpun tujuan (*aim family*). Kata-kata yang dimaksud adalah meliputi “tanda-tanda” atau “alamat”, “ramalan”, “hasil”, “keinginan”, dan “nilai-nilai”. Beberapa kosa kata tersebut menurut al-Shaibani, mempunyai keserupaan, berdekatan, namun menyimpan makna berbeda dengan “tujuan” pendidikan. *Pertama*, relasi tujuan dengan tanda-tanda atau alamat-alamat yang digambarkan oleh al-Shaibani dalam posisi identik, serupa dan sama. Keserupaan atau kesamaan antara tujuan dengan tanda-tanda yang terjadi dalam konteks makna, capaian yang diharapkan, serta proses untuk mencapainya.⁹ *Kedua*, tujuan dan

⁷“the possibility of developing ideas about perfect values becomes impossible, because perfect values cannot be actualized”. Ibid.

⁸“as a rule (the aim) is too general to guide specific instructional decisions, that is the function of objectives”. Robbin Barrow, “Or What’s a Heaven For?” *The Importance of Aims in Education*, dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marples, (London: Routledge, 1999), 16.

⁹ Bandingkan dengan pernyataan al-Shaibani bahwa, “hubungan antara tujuan dan tanda-tanda adalah hubungan perserupaan atau persamaan dalam makna, tempat pencapaian tujuan dan tanda menghendaki adanya perencanaan dan usaha yang disengaja serta rentetan langkah-langkah yang dikaitkan satu sama lain”. Dengan demikian, “tujuan dan tanda adalah akhir dari satu proses, dan proses ini memiliki permulaan”. Pula, “permulaan

ramalan memiliki perbedaan dari aspek makna, namun keduanya tetap saja mempunyai korelasi yang erat. Tujuan menunjukkan pada “apa yang hendak dicapai oleh institusi pendidikan”, sementara ramalan menggambarkan “apa yang diharapkan terjadinya oleh institusi pendidikan”. Relasi keduanya terjadi, ketika apa yang diharapkan terjadi seringkali juga menjadi bagian dari apa yang ingin dicapai oleh tujuan pendidikan. Walaupun dalam kasus-kasus tertentu juga ditemukan bahwa, apa yang hendak dicapai belum tentu menjadi bagian dari harapan yang diinginkan oleh ramalan.¹⁰ *Ketiga*, relasi tujuan dengan hasil pendidikan terletak pada makna, akan tetapi berbeda dalam proses. Tujuan pendidikan merupakan “hasil akhir dari suatu usaha yang disengaja, teratur, dan tersusun” secara rapi, namun sebaliknya, hasil terkadang muncul secara tak terduga dan tanpa disengaja. Dalam bahasa al-Shaibani dinyatakan, “tidak ada satu undang-undang yang menjadi dasarnya untuk sampai pada hasil ini”.¹¹ *Keempat*, relasi tujuan dengan keinginan terbentuk, ketika tujuan dihubungkan dengan perencanaan dan seringkali bermula dari keinginan. Setidaknya, terdapat tiga tahapan untuk menjadikan keinginan menjadi tujuan yang direncanakan, yaitu kehendak individu, keinginan serta perencanaan tujuan.¹² *Kelima*, hubungan antara tujuan dan nilai-nilai terlihat, ketika tujuan pada dasarnya merupakan representasi dari nilai-nilai tersebut. Bagi al-Shaibani lebih tegas dijelaskan, “relasi antara tujuan dan nilai-nilai, maka dapat dianggap tujuan-tujuan itu sebagai nilai-nilai yang disukai untuk melaksanakannya. Serta pada saat yang sama, “masalah tujuan dalam pendidikan, pertama kali merupakan masalah nilai, itu dikarenakan pendidikan mengandung pilihan bagi arah tertentu kemana

dan akhir ini ditentukan oleh langkah-langkah yang bertalian satu sama lain, lengkap-melengkapi, yang satu mengikuti yang lain dengan teratur untuk mencapai matlamat”. Adapun tujuan itu sendiri bermakna, dalam hubungan ini, “adanya usaha yang teratur dan tersusun, suatu usaha dimana sistem menyempurnakan berbagai macam proses dengan perlahan-lahan, dengan meneruskan, dan memikirkan matlamat atau kesudahan yang diharapkan”. Omar Mohammad al-Toumy al-Shaibani, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung, (Jakarta: Bulan-Bintang, 1979), 47.

¹⁰ Ibid., 401; senada pula dengan Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1997), 48; Ahmad Tafsir, *Filsafat Pendidikan Islami*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), 76-77.

¹¹ Omar Mohammad al-Toumy al-Shaibani, *Falsafah ...*, 401.

¹² Al-Shaibani menggambarkan bahwa, “tujuan yang sebenarnya dalam bentuknya yang bersifat individual sekurang-kurangnya -selalu bermula dari suatu kehendak, kemudian berubah kehendak ini menjadi keinginan, kemudian individu berhenti sebentar pada tahap ini untuk berfikir dan bermenung, serta membuat percobaan-percobaan yang bermacam-macam dan mencoba berbagai pemikiran- sebelum memulai pelaksanaan”. Ibid. Menarik sekali pernyataan Nata dengan mengadaptasi al-Shaibani yang mengatakan, “sedangkan mengenai hubungan antara istilah tujuan dengan keinginan adalah terletak pada sifatnya, ialah keinginan itu mudah berubah, sedangkan tujuan adalah lebih tetap adanya”. Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, (), 48. Apabila mendalami secara seksama dari al-Shaibani, keinginan tidaklah bersifat mudah berubah. Sebaliknya, pergeseran atau perubahan dari keinginan menuju tujuan melibatkan aktifitas cukup kompleks atau dalam bahasa lain, mengikut sertakan “suatu proses intelektual yang kompleks yang memerlukan tidak kurang dari kemahiran dan kecerdasan”. Selain itu, perubahan keinginan menjadi tujuan juga terlebih setelah mempertimbangkan faktor-faktor eksternal yang berpengaruh terhadap pendidikan untuk memahami apakah tujuan itu menjadi mungkin direalisasikan. Ibid., 402.

perkembangan murid-murid menuju”. Hal ini berarti, bahwa pilihan tersebut sudah tentu berkaitan rapat dengan nilai-nilai.¹³

Lain halnya antara al-Shaibani dengan al-Hajjāji yang menggunakan istilah berbeda untuk menunjuk pada tujuan pendidikan, yaitu *al-Ghāyah*, *al-Hadaf*, serta *al-Gharḍ*. Berbagai term ini, dan ditambah istilah lain, seperti *al-Maqṣūd* maupun *al-Marāmī* pada dasarnya mempunyai fungsi dan pengertian yang sama (*tu’addī wadzīfatan wāhidatan wa tahmilu ma’nā wāhidan*)¹⁴. Bagi *al-Hajjāji*, *al-Ghāyah* menunjuk pada pengertian sasaran tertinggi, bersifat tunggal dan tidak terbagi-bagi (*bi anna al-ghāyah hiya al-hadaf al-sāmī, wa hiya wāhidatun lā tu’addadu*)¹⁵. Sementara, *al-Hadaf* menunjuk pada capaian yang diinginkan yang tidak bersifat tunggal, bukan sebagai yang tertinggi dan dapat terdiri dari dua atau lebih. Selain itu, antara satu capaian dengan capaian lain saling berkaitan dan sekaligus (*al-Mubāsharah*), capaian-capaian tersebut merupakan penerjemahan dari *al-Ghāyah*. Karena eratnya relasi antara *al-Ghāyah* dengan *al-Hadaf*, maka dapat dikatakan bahwa *al-Ghāyah* pada dasarnya merupakan *al-Hadaf Ba’īd*. Sedangkan *al-Gharḍ* menunjuk pada capaian-capaian yang diharapkan dan bersifat lebih praktis operasional serta secara fungsional diarahkan untuk merealisasikan *al-Ghāyah* dan *al-Hadaf* dalam dunia pendidikan.¹⁶

Sementara dalam pandangan al-Shaibani, tujuan pendidikan dapat diklasifikasi berdasarkan tingkatannya, mulai yang bersifat abstrak hingga praktis operasional. Setidaknya, terdapat tiga tingkatan dalam tujuan pendidikan, ialah tujuan tertinggi atau tujuan akhir dalam pendidikan, tujuan umum, serta tujuan khusus.¹⁷ *Pertama*, tujuan tertinggi atau akhir menggambarkan tujuan yang tidak dibatasi oleh tujuan-tujuan lainnya. Selain itu, tujuan ini juga bersifat normatif, abstrak, dan general. Karakteristik lain dari tujuan tertinggi, bahwa pencapaian tujuan tidak hanya semata-mata bisa dilakukan atau melibatkan institusi-institusi pendidikan, tetapi juga lembaga-lembaga keagamaan maupun sosial. *Kedua*, tujuan umum yang dapat dipahami sebagai “maksud-maksud, metode atau perubahan yang dikehendaki, yang diusahakan oleh pendidikan untuk mencapainya”. Usaha ke arah pencapaian tujuan umum adalah melibatkan sepenuhnya institusi pendidikan, baik

¹³ Ibid., 403.

¹⁴ “menunjuk pada fungsi atau tujuan yang satu dan memiliki makna yang satu pula”.

¹⁵ “ bahwa “*al-Ghāyah* adalah tujuan yang senama, dan bermakna satu tidak banyak”.

¹⁶ Hasan ibn ‘Ali ibn Hasan al-Hajjāji, *al-Fikr al-Tarbawī ‘Inda Ibn Rajab al-Hanbaly*, (Jeddah: Dār al-Andalus al-Khuḍrā’, 1996), 113-116.

¹⁷ Al-Shaibani, *Falsafah ...*, 405-435.

secara keseluruhan maupun jenjang atau satuan pendidikan tertentu. Selain itu, rumusan tujuan umum sudah lebih operasional dan mulai bersentuhan dengan isu-isu makro pendidikan. *Ketiga*, tujuan khusus atau disebut juga dengan tujuan-tujuan khas pendidikan merupakan derivasi dari tujuan-tujuan umum pendidikan. Konsekuensinya, pencapaian tujuan umum sangat ditentukan oleh tingkat keberhasilan pencapaian tujuan khusus, dan pada akhirnya, tujuan tertinggi juga hampir mustahil dapat dicapai.

Sebaliknya, Marimba mengkatagorisasi tujuan bukan berdasar tingkatannya, melainkan dari aspek fungsinya. Berdasarkan aspek fungsinya, tujuan dapat dikategorisasikan menjadi empat bagian. *Pertama*, tujuan yang berfungsi untuk mengakhiri usaha. Keseluruhan aktifitas, dalam konteks ini, tidak akan memiliki arti apapun, selama tidak lebih dahulu dirumuskan tujuannya. Selain itu, keseluruhan aktifitas juga mempunyai tahapan permulaan dan sekaligus proses akhir. Proses akhir terjadi ketika tujuan yang dikehendaki sudah dapat dicapai melalui aktifitas tersebut, meskipun terkadang juga didapati bahwa aktifitas dapat terhenti di tengah jalan, sebelum tujuan dapat dicapai. *Kedua*, tujuan yang berfungsi mengarahkan keseluruhan aktifitas, sehingga aktualisasi aktifitas-aktifitas menjadi lebih terfokus, efektif serta efisien. *Ketiga*, tujuan yang mempunyai fungsi sebagai titik tolak atau awal pijakan bagi pencapaian tujuan-tujuan baru, baik berupa tujuan-tujuan baru maupun perluasan dari tujuan-tujuan semula. *Keempat*, tujuan yang berfungsi memberi nilai atau sifat pada aktifitas / usaha tertentu, dan ini berarti bahwa, “dalam rumusan setiap tujuan selalu disertai dengan nilai-nilai yang hendak diusahakan perwujudannya”. Nilai-nilai tersebut bersifat subyektif, karena sangat bergantung dengan siapa yang merumuskan atau setidaknya -sesuai dengan pandangan yang merumuskannya-¹⁸

Oleh karena itu dalam konteks pendidikan Islam, untuk merumuskan tujuan, terdapat prinsip-prinsip dasar yang harus dipenuhi.¹⁹*Pertama*, prinsip universalitas yang berarti bahwa tujuan harus merepresentasikan pandangan yang menyeluruh tentang agama, manusia, masyarakat, dan kehidupan. *Kedua*, prinsip keseimbangan dan kesederhanaan yang berarti bahwa tujuan berorientasi pada upaya mewujudkan keseimbangan antara pertumbuhan kehidupan diri seseorang dan kehidupannya di tengah-tengah masyarakat. Disamping itu, prinsip ini juga menggambarkan usaha penciptaan “keseimbangan pemuasan

¹⁸ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam, ...*, 45-46; Ahmad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*, (), . sedangkan dari aspek jenisnya, tujuan pendidikan menurut Marimba dikatagorisasikan menjadi dua. *Pertama*, tujuan sementara dan dipahami sebagai sasaran sementara yang harus dicapai dalam proses pendidikan. *Kedua*, tujuan akhir yang berorientasi pada pencapaian keseluruhan aspek-aspek kepribadian manusia. Hamdani Ihsan dan A. Suad Ihsan, *Filsafat Pendidikan Islam*, (), .

¹⁹ Al-Shaibani, *Falsafah ...*, 437-443.

berbagai kebutuhan individu, kelompok”, dan keseimbangan pemeliharaan “kebudayaan masa silam dan kebutuhan masa kini dan berusaha untuk mengatasi masalah-masalahnya, serta tuntutan pula kebutuhannya masa depan”. *Ketiga*, prinsip kejelasan yang berarti tujuan yang dirumuskan berdasarkan doktrin-doktrin Islam secara total, menyeluruh dan mendalam. *Keempat*, prinsip tidak ada peretentangan yang berarti bahwa rumusan-rumusannya tak mempunyai pertentangan -antara berbagai unsur-unsurnya- dan antara tujuan-tujuan itu dengan “cara-cara melaksanakannya”. Dalam bahasa lain, rumusan-rumusan tujuan bersifat terpadu karena digali dan didasarkan pada rujukan yang sama, yakni sumber-sumber otentik Islam. *Kelima*, prinsip realisme dan dapat dilaksanakan pada kehidupan yang berarti bahwa, rumusan-rumusan tujuan tidak bersifat utopis, berlebih-lebihan serta serampangan, hanya sekedar “pemeo yang didengung-dengungkan”, atau hanya sekedar “prinsip-prinsip ideal yang tidak dapat dilaksanakan pada kehidupan manusia dan dunia manusia”. Sebaliknya, rumusan tujuan bersifat realitas dan dengan demikian, “dapat dilaksanakan pada keseluruhannya di segala waktu serta tempat”. *Keenam*, prinsip perubahan yang diinginkan dalam pengertian bahwa, rumusan tujuan merepresentasikan orientasi pada perubahan tingkah laku individual dan masyarakat. *Ketujuh*, prinsip menjaga perbedaan-perbedaan individual yang dapat dipahami, bahwa rumusan tujuan tidak menafikan aspek kemajemukan yang melekat pada setiap individu serta masyarakat. *Kedelapan*, prinsip dinamisme yang berarti bahwa rumusan tujuan pendidikan sangat terbuka pada perubahan, dan responsif terhadap dinamika perubahan yang terjadi di dalam masyarakat.

Bidang kajian yang tak kalah urgennya dalam teori tujuan pendidikan adalah status tujuan pendidikan sebagai tata nilai-nilai yang bersifat instrumental ketimbang intrinsik.²⁰ Sebagai tata nilai yang bersifat instrumental, rumusan tujuan pendidikan menjadi bergantung dengan situasi-nilai. Dalam konteks ini, perumusan tujuan pendidikan melibatkan aspek-aspek tertentu. *Pertama*, aspek pragmatis, karena melibatkan subyek (manusia) yang memberi nilai. *Kedua*, aspek semantis, yaitu tujuan pendidikan sebagai obyek yang diberi nilai. *Ketiga*, melibatkan suatu perbuatan penilaian dari manusia. *Keempat*, nilai dalam rumusan pendidikan ditambah perbuatan penilaian.²¹

²⁰ Kattsoff memberikan pengandaian sederhana tentang nilai intrinsik dan instrumental dengan menggunakan “pisau” sebagai obyeknya. Ia mengatakan, “apakah suatu pisau dikatakan baik karena mengandung kualitas-kualitas pengirisannya di dalam dirinya?, atau apakah merupakan pisau yang baik karena dapat saya gunakan untuk mengiris? Ataukah akhirnya melupakan pisau yang baik karena hubungannya dengan saya, yaitu suatu saat kebetulan dapat saya gunakan untuk mengiris sesuatu?”. Lebih lanjut ia mengatakan, “dalam hal yang pertama orang berbicara mengenai nilai intrinsik, dalam hal yang kedua orang berbicara mengenai nilai instrumental”. Louis Kattsoff, *Pengantar Filsafat*, (), 328-329.

²¹Ibid., 329.

Nilai dalam tujuan pendidikan, dengan demikian tidak bersifat obyektif yang mampu mendefinisikan diri sendiri tanpa campur tangan subyek. Sebaliknya, nilai bersifat sangat subyektif karena manusia sebagai subyeknya -sangat berperan dalam segala hal, dan kesadaran manusia menjadi tolak ukur segalanya-, atau paling tidak, eksistensi nilai, maknanya, dan validitasnya “tergantung pada reaksi subyek yang melakukan penilaian”.²² Oleh karena itu, tidak salah jika Peters (1963) mengatakan bahwa, nilai-nilai dalam rumusan tujuan pendidikan tersebut dipengaruhi oleh ukuran-ukuran yang bersifat subyektif (*impersonal standards*).²³

Pertanyaannya sekarang, atas pertimbangan apakah manusia sebagai subyek memilih dan menentukan nilai-nilai dalam rumusan pendidikan. Salah satu pendekatan yang banyak digunakan adalah fungsi pendidikan (*functional approach*). Dalam konteks ini, nilai-nilai dalam tujuan sangat dipengaruhi oleh konteks sosial, yang didalamnya proses pendidikan hendak dioperasikan. Tujuan pendidikan dengan demikian dirumuskan dan sekaligus merepresentasikan nilai-nilai yang fungsional bagi konteks sosialnya.²⁴

Namun, sifat instrumental nilai dalam rumusan tujuan pendidikan ditolak oleh Peters dan pengikutnya. Bagi Peters, misalnya, nilai dalam tujuan bukan bersifat instrumental, tetapi sebaliknya instrinsik. Dalam kajian aksiologi pengetahuan, nilai instrinsik ini berangkat dari proporsi bahwa, nilai bersifat obyektif sehingga tidak tergantung pada subyek atau kesadaran manusia untuk menilainya. Dapat pula dikatakan, “tolok ukur suatu gagasan berada pada obyeknya, suatu yang mempunyai kadar secara realitas benar-benar ada”. Konsekuensinya, kebenaran tidak tergantung individu, melainkan pada obyektifitas fakta, dan kebenaran tidak diperkuat atau diperlemah oleh prosedur-prosedur.²⁵

Dalam konteks tujuan pendidikan, nilai intrinsik terletak pada konsep manusia terdidik (*educated man*). John White dalam salah satu karyanya menggambarkan secara

²² Amsal Bakhtiar, *Filsafat Ilmu*, 166.

²³ Robbin Barrow, “Or What’s a Heaven For?” *The Importance of Aims in Education*, dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marples, 30.

²⁴ Robbin Barrow, “Or What’s a Heaven For?” *The Importance of Aims in Education*, dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marples, 30.

²⁵ Amsal Bakhtiar, *Filsafat Ilmu*, 166-167. Dalam bahasa Kattsoff, obyektifitas ini dapat dilihat dari dua perspektif. *Pertama*, perspektif obyektifisme logis yang berarti, bahwa nilai-nilai merupakan kenyataan-kenyataan yang ditinjau dari segi ontologisnya, namun tidak terdapat dalam ruang dan waktu. Hal ini berarti, nilai-nilai tersebut merupakan esensi-esensi logis dan dapat diketahui melalui akal. *Kedua*, perspektif obyektifisme metafisik yang dapat digambarkan, bahwa nilai-nilai merupakan unsur-unsur subyektif yang menyusun kenyataan. Louis Kattsoff, *Pengantar Filsafat*, 331.

detail mengenai manusia terdidik tersebut. Di antaranya, manusia terdidik ialah orang yang peduli dengan dirinya dan rekannya, sebab hal ini merupakan tuntutan kehidupan bagi orang yang akan berbuat kebaikan. Kemudian, *educated man* ialah seseorang yang mampu atau dapat bertindak dengan metode tertentu, yang lain dari pada lainnya. Termasuk seperti mempunyai moral yang baik semisal, bersikap adil, toleran, dapat mengatasi konflik yang sangat kompleks. Selain itu, manusia yang terdidik adalah manusia yang memiliki kelebihan khusus, dimana dia mempunyai pemikiran yang mandiri, baik bagi dirinya sendiri atau sebagai bentuk simpati terhadap orang lain.²⁶

Jadi nilai intrinsik tujuan pendidikan yang direpresentasikan oleh *educated man* bersifat pasti secara ontologis, oleh karena itu eksistensinya tidak membutuhkan penilaian. Sebaliknya, penilaian subyektif manusia lebih ke arah proses pencapaian nilai yang melekat dalam diri *educated man*. Seluruh tugas ilmu pendidikan termasuk di dalamnya filsafat pendidikan, dengan demikian bukan diarahkan untuk memberi penilaian terhadap nilai intrinsik di atas. Akan tetapi, tugas ilmu atau filsafat pendidikan lebih ke arah bagaimana memberikan landasan proses dan operasionalisasi pendidikan, sehingga memungkinkan untuk membentuk serta menghasilkan *educated man* tersebut.

A. Tujuan Pendidikan Islam, Nilai Intrinsik dan Tumpang Tindih.

Salah satu temuan penting dalam berbagai rumusan filsafat tujuan pendidikan di atas adalah dominasi pendekatan obyektifisme logis di kalangan penulis filsafat tujuan pendidikan Islam di tanah air. Seperti telah disinggung secara singkat sebelumnya, pendekatan ini menegaskan bahwa, nilai dalam tujuan pendidikan Islam dari perspektif ontologisnya adalah kenyataan-kenyataan yang tidak dibatasi dan sekaligus tidak terdapat dalam ruang dan waktu. Dan nilai-nilai tersebut ialah esensi-esensi logis serta dapat diketahui lewat akal.²⁷ Dalam bahasa lain dapat dikatakan, nilai yang melekat dalam tujuan pendidikan Islam merupakan hakikat atau subsistensi logis yang bebas dari keberadaannya yang diketahui, tanpa status eksistensial atau tindakan dalam realitas.²⁸

Implementasi pendekatan obyektifisme logis cukup nyata dalam merumuskan tujuan akhir, tujuan tertinggi, dan tujuan umum pendidikan Islam. Berbagai rumusan yang telah diuraikan di atas menunjukkan nilai tujuan tidak dihasilkan melalui interaksi

²⁶ John White, *The Aims of Education Restated*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1982), 87.

²⁷ Louis Kattsoff, *Pengantar Filsafat ...*, 331.

²⁸ Rizal Muntansyir dan Misnal Munir, *Filsafat Ilmu*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001), 28.

mendalam dengan dunia pengalaman, dunia empiris atau realitas. Demikian pula, nilai dalam tujuan pendidikan Islam juga merepresentasikan reaksi para penulis terhadap pengalaman-pengalaman empiris yang mereka alami. Sebaliknya, nilai tujuan hanya sekedar mengadaptasi atau menulis kembali rumusan-rumusan yang telah dihasilkan oleh para pendahulunya atau mereplikasi dari pendapat-pendapat para pakar pendidikan Islam di timur tengah.

Pertanyaannya sekarang ialah kenapa penulis filsafat pendidikan Islam di tanah menempuh jalan seperti itu? M. Arifin, salah satunya, memberikan alasan dengan menyatakan, karena “tujuan pendidikan Islam di seluruh dunia haruslah sama bagi semua umat Islam”.²⁹ Dengan bahasa berbeda, Abuddin Nata juga memiliki pandangan yang sama. Menurutnya, “pada tujuan pendidikan yang bersifat umum terkandung unsur konstan, tetap berlaku sepanjang zaman, tempat dan keadaan, tidak akan mengalami perubahan serta pergantian sepanjang zaman. Tujuan umum pendidikan Islam berlaku di seluruh dunia yang meyakini ajaran Islam sebagai pedoman hidupnya”.³⁰

Pendekatan obyektifisme akan menghasilkan satu proposisi bersama bahwa nilai yang melekat dalam tujuan pendidikan Islam adalah bersifat intrinsik. Sebagaimana dipahami, nilai intrinsik menunjuk pada konsep-konsep substansial tentang kehidupan yang baik (*good life*).³¹ Dalam pendidikan Islam, kehidupan yang baik dimanifestasikan ke dalam rumusan “manusia ideal” yang memiliki kesipan penuh untuk mengarungi kehidupan dunia dan akhirat kelak. Rumusan “manusia ideal” ini bersifat obyektif, dalam pengertian tidak membutuhkan pengalaman atau realitas empirik untuk merumuskannya. Demikian pula, merumuskan “manusia ideal” juga tidak perlu mempertimbangkan konteks sosial yang di dalamnya, proses pendidikan Islam dioperasionalisasikan.

Konsekuensi dari pendekatan ini, maka apapun nilai-nilai yang melekat dalam rumusan tujuan pendidikan tidak pernah dipersoalkan keabsahannya oleh para penulis filsafat pendidikan Islam di tanah air. Alasannya, klaim sifat intrinsik dalam nilai tujuan menyertakan implikasi bahwa, kontruksi tujuan pendidikan telah mempunyai kebenaran obyektif. Konsekuensinya, yang justru dipertanyakan adalah, bila ada penulis yang mencoba mempertanyakan atau memberikan penilaian terhadap kesahihan nilai tujuan. Dalam pendekatan obyektifisme, nilai tujuan telah memiliki kebenaran dalam dirinya sendiri,

²⁹ M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam ...*, 138.

³⁰ Abuddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam ...*, 56.

³¹ Jan Steutel and Ben Spiecker, “*Liberalism and Critical Thinking: On The Relation Between A Political Ideal and An Aim of Education*”; dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marpels, (London: Routledge, 1999), 66.

sehingga tidak perlu membutuhkan verifikasi. Sebaliknya, verifikasi justru di arahkan kepada pemberi penilaian terhadap nilai tujuan tersebut. Sebab bisa jadi, “alasan-alasan mengapa mereka memberikan penilaian kepada nilai tujuan mungkin berlainan sama sekali dengan alasan-alasan yang diajukan oleh orang lain”.

Disamping itu, dengan pendekatan obyektifisme maka nilai tujuan pendidikan Islam dapat diakui sebagai teori yang baik sangat ditentukan dan tergantung pada “kemampuannya memberikan penjelasan”.³² Dalam konteks ini, para penulis filsafat tujuan pendidikan Islam di tanah air masih memiliki kelemahan mendasar dalam menghadirkan rumusan tujuan sebagai bagian dari teori pengetahuan.

Kelemahan ini, jauh sebelumnya pernah disinggung oleh Ahmad Tafsir dalam satu karyanya yang juga menjadi rujukan penting di kalangan peminat studi filsafat pendidikan Islam di tanah air. Menurutnya, di satu sisi, rumusan yang dihasilkan para pakar di atas dipahami terlalu umum, sehingga “sukar dioperasionalkan dalam tindakan perencanaan dan pelaksanaan pendidikan secara nyata”. Selain itu, rumusan tujuan juga dipahami Ahmad Tafsir “kurang memuaskan”, “pengategorian yang kurang jelas”, “terdapat rumusan yang tumpang tindih”, pembagian tujuan pendidikan yang “menggunakan kategori ganda”, “mbingungkan”, dan seterusnya.³³

Sampai di sini kita sebenarnya belum puas tentang perumusan tujuan khusus (maupun tujuan-tujuan lain) pendidikan Islam itu. Pendapat para pakar kelihatannya tidak banyak menolong kita untuk merumuskan tujuan-tujuan pendidikan kita di tempat kita. Kita menginginkan rumusan tujuan pendidikan yang khusus (maupun tujuan-tujuan lainnya) yang tidak tumpang tindih, dan menggunakan satu kategori yang tegas. Kriteria ini amat penting. Kriteria itulah kelak yang akan mengarahkan kurikulum pendidikan kita. Bila tumpang tindih dan atau kategorinya ganda, maka perencanaan pendidikan akan amat sulit, kebingungan akan muncul dalam pelaksanaannya.³⁴

³² Louis Kattsoff, *Pengantar Filsafat ...*, 330.

³³ Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, (bandung: Remaja Rosdakarya, 2000), 49.

³⁴Ibid., 50. Menariknya, bagi Nata berbagai kelemahan rumusan tujuan pendidikan di atas bukan menjadi masalah serius. Menurutnya, tumpang tindih, misalnya adalah wajar, “karena apapun bentuknya rumusan dan penjabaran tersebut adalah hasil ijtihad manusia yang tidak lepas dari kekurangan serta kelebihan”. Pada saat yang sama, “kekurangan yang ada diharapkan dapat memotivasi para peneliti lebih lanjut dapat menyempurnakannya, sedang kelebihan yang ada kiranya dapat dimanfaatkan”. Abduddin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam ...*, 55-56.

Sebenarnya masih banyak catatan kritis lain terkait dengan filsafat tujuan pendidikan Islam di atas. Salah satu, misalnya corak idealisme yang cukup lekat di kalangan penulis filsafat pendidikan Islam di tanah air membawa implikasi serius dalam rumusan tujuan. Bahwa, berbagai rumusan yang dihadirkan seringkali tidak menyentuh pengalaman, realitas empirik dan konteks sosial. Pendek kata, rumusan tujuan hanya berlaku di menara gading dan sebaliknya, terasing dengan dunia nyata.

B. Penutup

Ada beberapa catatan yang menarik dalam konteks diskursus filsafat tujuan pendidikan Islam. Para penulis filsafat pendidikan Islam telah mempunyai kesadaran akademis bahwa, teori tujuan mestinya harus dirumuskan terlebih dahulu sebelum merumuskan tujuan pendidikan Islam dari perspektif kajian filsafat. Sayangnya, kesadaran tersebut tidak direalisasikan oleh mereka, dan tidak digunakan sebagai panduan untuk merumuskan tujuan pendidikan Islam secara sistematis dan komperhensif.

Selain itu, dinamika bidang kajian filsafat tujuan pendidikan Islam di tanah air tidak menunjukkan perkembangan berarti. Belum ada temuan revolusioner tentang bagaimana seharusnya rumusan tujuan pendidikan Islam. Sebaliknya, bidang kajian filsafat tujuan pendidikan Islam hanya sekedar mengulang, mengadaptasi dan mereplikasi dari para pendahulunya atau paling tidak, pendapat-pendapat dari para ulama' timur tengah.

Tak kalah pentingnya, pendekatan obyektifisme cukup dominan dalam proses perumusan tujuan pendidikan Islam. Pendekatan ini berimplikasi pada kecenderungan menegasikan aspek-aspek realitas, pengalaman-pengalaman manusia, dan konteks sosial yang di dalamnya, pendidikan Islam dioperasionalisasikan. Pendekatan ini menghasilkan temuan bahwa, nilai dalam tujuan pendidikan bersifat intrinsik, dan bukan instrumental. Konsekuensi serius dari penggunaan pendekatan obyektifisme, meskipun bukan karena salah pendekatannya adalah rumusan yang dihasilkan tumpang tindih antara satu tingkatan tujuan dengan tujuan lainnya. Padahal, tujuan-tujuan memiliki karakter hirarkhis, yang di dalamnya antar satu rumusan dengan rumusan lainnya mempunyai keterhubungan lekat.

DAFTAR PUSTAKA

al-Abrāshi, Muhammad Aṭiyyah, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1970)

Nur Iftitahul Husniyah

al-Ahwāni, Ahmad Fuad. *al-Tarbiyah fi al-Islam*, (Mesir: Dār al-Ma'ārif, 1968)

Assegaf, Abd. Rachman. *Filsafat Pendidikan Islam; Paradigma Baru Pendidikan Hadhari Berbasis Integratif-Interkonektif*, (Jakarta: Rajawali Pers, 2011)

Arifin, M. *Filsafat Pendidikan Islam*, (Jakarta: Bumi Aksara, 1996)

Bakhtiar, Amsal. *Filsafat Ilmu*, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2011)

Barrow, Robbin. "Or What's a Heaven For?" *The Importance of Aims in Education*, dalam *The Aims of Education*, ed. Roger Marples, (London: Routledge, 1999)

BSNP, *Panduan Umum Penyusunan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, (Surabaya: Kantor Wilayah Departemen Agama Propinsi Jawa Timur, 2006)

Direktorat Pendidikan Menengah Umum, *Managemen Peningkatan Mutu Berbasis Sekolah*, (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional-Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah-Direktorat Pendidikan Menengah Umum, 2001)