
KURIKULUM PENDIDIKAN (ISLAM) DI INDONESIA *Dulu dan Kini*

Abdullah Sani

Guru SMPN 1 Pekanbaru

Email: pakgurusani@gmail.com

ABSTRAK

Artikel ini bermaksud mengungkapkan dinamika kurikulum Pendidikan Islam yang ada di Indonesia, dari pertama muncul yaitu sejak masa Penjajahan, pada masa kemerdekaan hingga saat ini. Kurikulum Pendidikan Islam dalam perjalanannya penuh dengan kontestasi, antara kelompok yang menginginkan negara Islam dan yang tidak. Pertarungan itu, kemudian menggeser Pendidikan Islam pada jalur yang sesungguhnya. Pendidikan Islam pada akhirnya terjebak pada "kepungan" kepentingan politik, hingga saat ini..

Kata Kunci: Kurikulum, Pendidikan Islam, Pendidikan umum.

ABSTRACT

This article intends to reveal the dynamics of the Islamic education curriculum in Indonesia, from when it first appeared, namely since the colonial period, during the independence period to the present. The Islamic education curriculum is full of contestations, between groups who want an Islamic state and those who don't. The fight, then shifted Islamic Education on the real track. Islamic education in the end is trapped in the "siege" of political interests, until now..

Keywords: Curriculum, Islamic Education, General Education.

PENDAHULUAN

Pada suatu hari Margaret Mead berkata "Saya ingin cucu saya pintar, karenanya saya larang ia sekolah". Lalu Everett Reimer menyahut "Saya sudah lama tahu bahwa sekolah telah mati (*shcool is dead*)". Setelah itu, muncul sinisme yang berturut-turut oleh para pemikir pendidikan. Kurt Singger menyebutnya sebagai "Pedagogi hitam". Ivan Illich menyuarakan proyek "*deschooling society*" (masyarakat bebas dari sekolah). Kemudian Paulo Friere dengan "*pedagogy of the oppressed*"-nya, serta "*the end of education*" dari 'celotehan' Neill Postman.

Begitulah ungkapan-ungkapan pedas tentang pendidikan, yang menurut mereka bahwa pendidikan secara substantif telah bergeser dari tujuan semula. Pendidikan dianggap belum mampu mengembangkan diri, berkompetisi secara adil, berfikir terbuka, menajamkan nurani, mengajarkan kejujuran, termasuk mengembangkan semangat untuk membela yang lemah (Susatyo, 2005: ix-x).

Pendidikan pada prosesnya seringkali mengunggulkan sisi supremasi kognisi. Sehingga, orientasi pembelajarannya adalah bagaimana guru berupaya semaksimal mungkin untuk menyelesaikan seluruh bahan atau materi, demi mengejar ulangan umum bersama, demi mencapai nilai yang tinggi dalam menghadapi ujian akhir atau bersaing dalam menempuh ujian masuk Perguruan Tinggi. Maka segala “celotehan” yang mewarnai proses pendidikan dewasa ini, sebagaimana diungkap di atas, menjadi relevan.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, pendidikan tidak lah berjalan se ideal yang dibayangkan oleh para ahli pendidikan di atas. Kebijakan dan praktik pendidikan Nasional “telah mengkhianati cita-cita proklamasi 1945” kata Tilaar (2006:16). Pendidikan di Indonesia (telah) “dijadikan sebagai salah satu instrumen untuk menciptakan *safety net* bagi pelestarian kekuasaan” ((Suyanto & Hisyam, 2000).

Selama ini, sebagian besar kebijakan pendidikan, yang menyangkut waktu, tujuan, kurikulum, buku pelajaran, ujian akhir, manajemen sekolah, dan lainnya, menjadi *urusan pusat*, sentralistik (Mutrofin, 2006). Dalam keadaan demikian, guru mirip sebagai penatar atau *pawang* tanpa kebebasan berkreasi dan bereksperimen. Model ini, mirip dengan apa yang di sebut oleh Friere (1985) sebagai "Pendidikan gaya Bank", dimana murid menjadi celengan dan guru adalah orang yang menabung, atau memasukkan uang ke celengan tersebut, adalah gaya pendidikan yang telah melahirkan kontradiksi dalam hubungan guru dengan murid. Lebih lanjut dikatakan, "*konsep pendidikan gaya bank juga memeliharanya (kontradiksi tersebut) dan mempertajamnya, sehingga mengakibatkan terjadinya kebekuan berpikir dan tidak munculnya kesadaran kritis pada murid*". Murid hanya mendengarkan, mencatat, menghafal dan mengulangi ungkapan-ungkapan yang disampaikan oleh guru, tanpa menyadari dan memahami arti dan makna yang sesungguhnya. Inilah yang disebut Freire sebagai kebudayaan bisu (*the culture of silence*).

Guru menjadi superior dan aktor tunggal, sementara siswa atau murid menjadi pasif (Semiawan, 2000). Konsep pendidikan di Indonesia telah direduksi menjadi pengajaran, sedangkan pengajaran dibatasi pada *drilling* dengan metode belajar hafalan serta ujian pilihan ganda, sehingga aspek penalaran tidak terasah dan teruji. Belum lagi sistem perangkan yang melibas aspek solidaritas antar siswa dan meningkatkan “kehasan untuk mengalahkan pihak lain (dengan segala cara)” (Nuryanto, 2017; Poedjinoegroho, 2007). Dari sisi akses pemerataan, pendidikan juga mengalami ketimpangan karena antara kebijakan pendidikan dan kurikulum semakin elitis (Indratno, 2007). Biaya pendidikan yang terlalu mahal, menjadikan sebagian orang tua tidak mampu menyekolahkan anaknya (Prasetyo, 2005; Darmaningtyas, 2004).

Sementara itu, dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia, mejadi semakin tragis nasibnya. Dari masa kelahirannya saja sudah dianggap sebagai pendidikan “liar” (Arif, 2008), bahkan “sesiapa yang mengajar agama Islam, harus memperoleh izin dari pemerintah kolonial” (Hooker, 2003). Wajar jika kemudian Prof. Raihani (2016), memberikan catatan bahwa terdapat beberapa problem yang hingga saat ini, masih menggelayuti pendidikan Islam di Indonesia.

Pertama, persoalan diskriminasi. Sudah umum diketahui bahwa pendidikan Islam menjadi “nomor dua” setelah pendidikan umum dibawah naungan Departemen Pendidikan Nasional, baik secara politik anggaran maupun pada sisi pengakuan kesetaraan. Implikasi mendasar dari persoalan ini adalah munculnya animo di masyarakat akan kurangnya urgensitas pendidikan Islam bagi perbaikan masa depan anak bangsa. Misalnya, alumni pendidikan Islam dianggap tidak lebih baik -untuk tidak mengatakan lebih jelek- dari pada lulusan pendidikan umum.

Kedua, strategi manajemen dan pengajaran pendidikan Islam yang belum sempurna. Dari aspek pengajaran, pendidikan Islam cenderung doktrinal, kaku, dan terlalu *rigid* dalam proses pembelajarannya. Kebenaran agama disampaikan dan diterima secara mutlak oleh pendidik dan peserta didik. Kemudian dari sisi manajemen kurikulum, pelajaran agama Islam dipisahkan sedemikian rupa, sehingga nilai-nilai luhur dari setiap agama seolah-olah terpisah dari ilmu-ilmu non-agama. Sehingga melahirkan dualisme dalam diri siswa dalam bentuk *split personality*. Pada proses selanjutnya, tidak mengherankan jika kemudian, pendidikan agama justru menjadi belenggu dan momok bagi anak didik. Dalam sebuah survey yang dilakukan oleh Universitas Indonesia (UI) misalnya, ditemukan bahwa pelajaran dan guru yang tidak favorit dikalangan siswa adalah pelajaran dan guru Agama. Salah satu penyebabnya, karena pendekatan yang digunakan biasanya sangat verbalistik, tidak menyentuh pada kesadaran emosional. Atau kata Nurcholis Madjid, ketika mengomentari hasil dari survey tim UI tersebut, pendekatan yang dipakai tidak adanya sentuhan *Cinta kasih*.

Ketiga, sistem evaluasi pengajaran agama yang tidak komprehensif. Dalam hal ini, Prof. Raihani (2016) menyatakan :

Pengajaran yang lebih menekankan aspek kognitif daripada aspek afektif, kemudian diikuti secara linear dengan sistem evaluasi yang tidak mengukur keseluruhan aspek tujuan pembelajaran secara komprehensif. Penilaian hanya bertumpu pada domain kognitif dan psikomotor dari siswa. Penilaian melalui soal-soal pilihan ganda terfokus pada pemahaman siswa akan ajaran agama seperti ibadah dan muamalah. (Sehingga)

kepemahaman siswa tidak diikuti dengan penilaian terhadap domain sikap atau afektif siswa dalam beragama.

Pernyataan tersebut, dalam perspektif Muhaimin adalah bahwa pendidikan Islam selama ini lebih berorientasi pada aspek *knowing* dan *doing* dan belum banyak menyentuh aspek *being*, yakni bagaimana peserta didik menjalani hidup sesuai dengan ajaran agama dan nilai-nilai luhur agama yang diketahui (*knowing*), padahal inti pendidikan agama adalah ketika berada pada aspek ini (Muhaimin, 2009).

Keempat, faktor eksternal yang tidak terkontrol. Masalah yang terakhir ini, berkaitan erat dengan fenomena pendidikan Islam dalam menyikapi berbagai pengaruh diluar; lingkungan masyarakat, media massa, politik, teknologi informasi, dan lainnya (Raihani, 2016).

Saat ini, dalam tahun-tahun belakangan ini, beberapa kritik tentang pendidikan Islam pelan-pelan mulai kehilangan kesegaran dan aktualitasnya. Hal ini, bukan berarti pendidikan Islam di Indonesia sudah menemukan momentum perbaikannya, juga bukan karena gagasan-gagasan tentang pembaharuan terlalu sering diulang-ulang. Melainkan karena banyak interpretasi dan gagasan yang berkembang ke arah yang mampu melahirkan taktik penyelesaian yang bersifat lokal dan kontekstual. Misalnya korupsi, radikalisme, Pancasila (*civic education*) dan lainnya.

Oleh karena itu, pendidikan Islam, kedepan akan dihadapkan pada persoalan-persoalan yang dalam bahasa Prof. Raihani di atas adalah menghadapi faktor eksternal yang tidak terkontrol. Di masa depan, pendidikan Islam dihadapkan pada hingarbingar modernitas dengan kecanggihan teknologi informasi yang berkembang begitu pesat. Beberapa ahli menyebut era ini dengan istilah *new wave technology*. Dalam era ini, menurut *Cak Nur*, seseorang telah berada pada "desa buana" (*Global Village*), dimana interaksi seseorang dengan dunia luar sudah tidak terbatas, baik antar suku, ras, agama, dan lainnya.

Tulisan ini, tidak ingin mengelaborasi secara mendalam persoalan-persoalan pendidikan Islam tersebut, melainkan akan mencoba melihat perkembangan kurikulum Pendidikan Islam di Indonesia dari masa lalu, saat ini yang sedang berkembang, juga kemungkinan tantangannya di masa yang akan datang. Hal ini sesuai dengan ungkapan *Cak Nur*, bahwa masa lalu dan saat ini adalah *taqdir*, sementara masa depan adalah *ikhtiar*.

Kurikulum dan Pendidikan; Perspektif yang Terus Berubah

Sebagai sebuah rancangan pendidikan, kurikulum pada dasarnya memiliki kedudukan yang cukup sentral dari seluruh proses kegiatan pendidikan. Bahkan ada yang berpendapat bahwa kurikulum ini merupakan “rel” yang sangat menentukan akan kemana pendidikan diarahkan. Kurikulum menentukan jenis dan kuantitas pengetahuan serta pengalaman yang memungkinkan seorang lulusan memiliki wawasan global.

Beberapa ahli telah memberikan defenisi yang cukup mampu memberikan gambaran tentang kurikulum. Misalnya Peter F. Olivia (1980:4) menjelaskan bahwa: “*equated curriculum with the educational program, and olivine it into four basic element: (1) the program of studies, (2) the program of experience, (3) the program of services, and (4) the hidden curriculum*”.

Namun demikian, pengertian yang agak sempit di berikan oleh Abdul Alim Ibrahim (t.th: 32) yang mengatakan bahwa :

ومعنى المنهاج هو خطة العمل هو في الميران المدرسى يستعمل على انواع الخبرات التي توصلها المدرسة الى التلاميذ

Dari dua pengertian di atas, terdapat perdebatan memang tentang pengertian kurikulum itu sendiri. Satu sisi yang dimaksud kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran yang harus ditempuh atau dipelajari oleh siswa dalam suatu periode tertentu (Yatim, 2000:77). Namun disisi lain, kurikulum bukan sekedar rencana pelajaran. Akan tetapi kurikulum merupakan semua yang secara nyata terjadi dalam proses pendidikan di sekolah (Tafsir, 1992). Dengan kata lain, kurikulum semestinya mencakup baik kegiatan yang dilakukan pada jam belajar maupun jam diluar jam belajar, sepanjang itu berlangsung di lembaga pendidikan.

Terlepas dari itu semua, yang lebih penting adalah bagaimana sebuah kurikulum menjadi sarana modern yang dapat menunjang terjadinya proses pembelajaran yang optimal. Kemudian lingkungan hidup sekolah, perpustakaan umum, museum, kegiatan-kegiatan budaya yang beraneka ragam, merupakan sarana penunjang dalam proses Pendidikan (Tilaar, 2005:116-119). Kurikulum dengan demikian, merupakan konstrak budaya, yang dikembangkan untuk menjawab kebutuhan bangsa dan masyarakat (Hasan, 2013).

Oleh karena itu, Peter Olivia (2003:28-41) menyebutkan bahwa *Curriculum both reflects and is a product of its time..... The curriculum responds to, and is changed by, factors such as social forces, philosophical positions, psychological principles, accumulating knowledge, and educational leadership at its moment in history*. Di sini, Olivia memperkuat pendapat para ahli kurikulum sebelumnya bahwa ketika masyarakat, filosofi tentang pendidikan, prinsip belajar secara psikologis dan sosiologis, ilmu pengetahuan dan teknologi yang berubah, maka kurikulum juga seharusnya mengalami perubahan.

Perubahan kurikulum yang menjadi sebuah keniscayaan itu, perlu didukung oleh kemauan yang sangat kuat untuk selalu fokus dan setia pada kepentingan

pembelajaran siswa. Persoalannya kemudian adalah “apa yang siswa perlu pelajari?”. Tentunya banyak jawaban atas pertanyaan itu. Para ahli pendidikan menurut Anita Lie (2016:1-2), memiliki jawaban yang beragam.

“....para pakar pendidikan mengungkapkan pandangan berbeda mengenai apa yang siswa perlu pelajari. Sebagian pakar berpendapat siswa perlu mengembangkan strategi kognisi dan ketrampilan untuk bisa bertahan dan berkompetisi di Abad ke 21. Sementara itu, beberapa pakar yang lain berkeyakinan bahwa kurikulum tidak boleh mengorbankan penguasaan materi pengetahuan untuk memberi lebih banyak ruang bagi pengembangan ketrampilan.

Dalam konteks Indonesia, sesungguhnya sudah ada rumusan yang cukup mempesona, sebagaimana dalam UU Sisdiknas bahwa *...mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya, yaitu manusia yang beriman dan bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa dan berbudi pekerti luhur, memiliki pengetahuan dan keterampilan, kesehatan jasmani dan rohani, kepribadian yang mantap dan mandiri serta rasa tanggung jawab kemasyarakatan dan kebangsaan.*

Dalam makna yang lebih luas, tujuan utama perubahan kurikulum dalam pendidikan adalah pemuliaan terhadap manusia. Kurikulum pendidikan mestilah menjadi penolong bagi peserta didik untuk mampu mengembangkan potensi dirinya agar mampu menjadi manusia yang mandiri, dewasa, dan utuh. Dengan demikian proses perubahan kurikulum pendidikan bukan menambah agenda penderitaan, melainkan perjuangan masa depan. Proses pendidikan itu adalah sebuah kegiatan *happy*, menyenangkan bagi peserta didik.

Selain bertujuan untuk peserta didik, ikhtiar pengembangan kurikulum juga sangat bergantung erat dengan kualitas dan kesiapan guru sebagai pelaksana kurikulum. Bahkan dalam skema yang lebih luas, pembangunan masyarakat misalnya, peranan guru menjadi sangat signifikan bagi reformasi pendidikan. Probleminya adalah ketika terjadi perubahan kurikulum, guru merasa sudah tahu tentang kurikulum itu sendiri. Akibatnya, apapun kurikulumnya, apapun pendekatannya, apapun spiritnya, dan apapun asesmen yang mendukungnya, guru tidak akan pernah berubah cara melaksanakan proses pembelajarannya. Perubahan kurikulum bagi guru akhirnya, hanyalah sebuah perubahan administratif saja, bukan perubahan paradigma pembelajaran. Karena menurut Sularto dan Kurniawan (2013:137), proses perubahan itu tidak disertai dengan paradigma atau etos mengajar. Jadi, meskipun berganti kurikulum, namun teknik penilaian, metode pembelajaran, dan lainnya sama saja dari dulu ketika ia mengajar pertama kali hingga hari ini. Dalam konteks ini Driyakara mengidentifikasi guru itu menjadi dua; guru yang kebetulan dan guru yang betul-betul.

Pendidikan Islam dalam Pada Masa Pra Kemerdekaan

Pendidikan Islam sudah berlangsung di Indonesia sejak lama. Dalam definisi yang agak longgar, pendidikan Islam bisa dikatakan sudah berlangsung sejak masuknya Islam ke wilayah ini. Hanya saja kegiatan pendidikan Islam baru dianggap fenomenal dan mendapat perhatian serius dari para sejarawan pada masa-masa jayanya kerajaan-kerajaan Islam Nusantara. Pada masa kerajaan-kerajaan Islam keberadaan dan maju mundurnya kegiatan pendidikan Islam sepenuhnya tergantung pada struktur dan perhatian yang diberikan kerajaan kepadanya. Namun demikian, dalam kenyataan terlihat jelas bahwa pendidikan Islam memperoleh dukungan yang relatif baik dari para raja dan sultan muslim. Hal ini terbukti dengan jumlah ilmuwan muslim dan literatur yang mereka tinggalkan sebagai khazanah klasik Islam Nusantara. Para ilmuwan Nusantara bahkan diketahui telah membangun jaringan ilmiah yang berwatak kosmopolitan, melibatkan pusat-pusat kegiatan ilmiah terkemuka di dunia Islam.

Pada abad ke-20 –setelah melalui proses panjang pembusukan sistem kerajaan Islam Nusantara dan jatuhnya wilayah ini ke bawah kolonialisme bangsa-bangsa Barat– watak pendidikan Islam Indonesia mengalami perubahan yang sangat signifikan. Memudarnya kerajaan secara langsung turut menghancurkan sistem pendidikan tradisional; lalu keadaan ini diperburuk pula oleh misi kolonialisme yang pada intinya tidak menghendaki majunya pendidikan Islam. Hancurnya sistem politik dan lemahnya sistem sosial umat Islam memaksa umat Islam mengorganisasikan pendidikan dalam unit-unit yang lebih kecil dari masyarakat Islam.

Pada masa kolonialisme Belanda, terutama tahun 1907, berdiri beberapa sekolah yang lebih dikenal dengan *Volkschool*. Sekolah-sekolah ini, tersebar di desa-desa Jawa Tengah dan Jawa Timur. Bahasa pengantar dalam pembelajarannya menggunakan bahasa Jawa, bukanlah bahasa Belanda. Para alumni dari sekolah ini, diberi kesempatan untuk melanjutkan “sekolah lanjutan” yang di sebut dengan *Vervelgscool*, yang biasanya terletak di kabupaten-kabupaten atau distrik tertentu.

Ada beberapa sekolah yang dibentuk oleh Belanda, misalnya *Pertama, Hollands-Inlandshe School* (HIS), yang didirikan pada tahun 1912. sekolah ini mempunyai kurikulum 7 tahun, dan diperuntukkan khusus bagi murid-murid Indonesia yang berasal dari kalangan keluarga terkemuka baik dari segi jabatan, keturunan, penghasilan dan pendidikan. Bahasa yang digunakan dalam sekolah ini adalah Bahasa Belanda (Kuntjaraningrat, 1982). *Kedua, Schakeschool* atau sekolah sambungan yang didirikan pada tahun 1921. Sekolah ini, merupakan lanjutan dari mereka yang sudah lulus dari *Vervelgschool*. Lama belajar di sekolah ini adalah tiga tahun dengan bahasa Belanda. Lulusan dari sekolah ini, disamakan

dengan HIS (Steenbrink, 1986;25). Pada tahun 1940, sekolah ini mencapai 52 dengan jumlah murid sebanyak 5.750 orang (Yatim, dkk, 2000). *Ketiga, Europa Lagere School* (SD bagi anak-anak Belanda). Sekolah ini, sama atau setingkat dengan HIS (Steenbrink, 1986;24). *Keempat*, sekolah-sekolah lanjutan kejuruan, seperti *Opleidingschool voor Inlandsche Ambtenaren* (OSVIA), Sekolah lanjutan yang didirikan pada tahun 1900 di Jawa dan diperuntukkan bagi para pegawai pamong praja, *School Opleiding van Inlandsche Artsen* (STOVIA), Sekolah untuk pembantu dokter pribumi yang akan ditugaskan melaksanakan peningkatan program-program pelayanan kesehatan masyarakat didesa-desa dan didirikan di Jakarta pada tahun 1900, *Netherlandsch-Indische Artsen School* (NIAS), Sekolah ini didirikan di Surabaya pada tahun 1914, kemudian Sekolah menengah kedokteran Hewan di Bogor yang didirikan pada tahun 1907, Sekolah menengah Hukum di Jakarta pada tahun 1909, dan Sekolah menengah Pertanian di Bogor pada tahun 1920 (Yatim, dkk, 2000:121).

Sementara sekolah menengah umum khusus bagi anak-anak Indonesia pribumi baru diadakan pada tahun 1914. Yaitu Sekolah Menengah Pertama yang bernama *Meer Uitgebreid Lager Onderwijs* (MULO), dan pada tahun 1918 didirikan juga sekolah menengah pertama yang disebut dengan *Algemene Middelbare School* (AMS), masing-masing selama tiga tahun. Meskipun sesungguhnya, usaha Belanda ini sangat bertentangan dengan hasil penelitian Takashi Shiraiishi (1997:39), yang melihat bahwa bangsa Indonesia pada saat itu dipandang sebagai *bumi putra* (penduduk asli) dan diperlakukan sebagai penduduk kelas ketiga. Kelas ini, jelas memposisikan Bangsa Indonesia pada level yang paling rendah. Kelas pertama ditempati oleh bangsa Belanda sendiri, dan kelas kedua adalah Cina.

Secara umum, metode yang dipakai di lembaga-lembaga pendidikan Belanda tersebut lebih modern, juga lebih menjanjikan lapangan kerja bagi para alumninya. Karena tujuan pendirian itu sendiri tidak lebih untuk memenuhi kebutuhan pemerintah Belanda akan pegawai yang bekerja pada pemerintahan Kolonial Belanda.

Meskipun bangsa Indonesia telah menikmati beberapa sistem pendidikan yang di usung oleh Kolonial tersebut, misalnya sistem kelas, pemakaian papan tulis, meja, bangku, dan mengenal ilmu-ilmu umum. Akan tetapi, netralitas Belanda terhadap agama kurang konsisten. Misalnya, menurut Suminto (1986) Belanda justru lebih memprioritaskan sekolah-sekolah Kristen dalam hal memberi sumbangan. Hal ini, berangkat dari pengaruh analisis Snouck Horgronje yang memilah Islam pada tiga kategori, yaitu Islam dalam arti Ibadah, sosial, kemasyarakatan, dan kekuatan politik. Dalam hal ibadah dan sosial kemasyarakatan, Belanda memang mengurangi *daya tekanan* terhadap umat

Islam, tetapi dalam politik Belanda cenderung menekan (Suminto, 1986:12). Kondisi ini, justru tidak menguntungkan bagi perjalanan pendidikan Islam Indonesia.

Misalnya, Belanda jelas tidak mengakui alumni pendidikan tradisional, sehingga mereka tidak bisa bekerja di pabrik maupun sebagai tenaga birokrat. Jadi dengan adanya diskriminasi dalam berbagai lini kehidupan akibat kolonialisme dan feodalisme ini, maka muncullah beberapa pemikir Indonesia yang mencoba menolak sistem kolonialisme tersebut.

Kondisi lain yang menyulitkan umat islam adalah adanya kebijakan dan kontrol yang ketat dari dua lembaga yang dibentuk Belanda untuk mengurus pendidikan agama, yaitu *Departemen van Onderwijst en Eeredinst* untuk pendidikan agama disekolah umum dan *Departemen voor Indlandsche Zaken* untuk pengajaran agama dilembaga pendidikan Islam (pesantren dan madrasah). Salah satu kebijakan dan sebagai alat kontrol yang dikeluarkan oleh Kolonial Belanda adalah adanya kebijakan Ordonansi Guru pada tahun 1905 dan 1925 (Steenbrink, 1986;25). Melalui kebijakan ini, pemerintah Kolonial mewajibkan kepada guru-guru agama untuk mempunyai surat izin mengajar. Akibatnya, tidak sedikit para guru ini tersingkir dan tidak mengajar melalui lembaga perizinan, yang sebenarnya lebih bersifat politis.

Pada tahun 1932, pemerintah Kolonial juga memberlakukan Ordonansi Sekolah Liar (*Wilde School Ordonantie*) (Zuhairini, 1994:150). yang salah satu kebijakannya adalah menuntut atau memberikan kewajiban bagi setiap penyelenggara pendidikan untuk memiliki surat izin penyelenggaraan pendidikan dari pemerintah. Bahkan lebih dari itu, pihak sekolah juga diharuskan untuk melaporkan keadaan sekolah dan kurikulum yang diterapkan di sekolah tersebut. Maka ketika laporan-laporan tersebut tidak disertai data-data lengkap tentang sekolah tersebut, yang tentunya harus "seirama" dengan kebijakan Kolonial, sudah bisa di pastikan jika ketidaklengkapan laporan ini sering menjadi alasan bagi pemerintah kolonial untuk menutup aktifitas pendidikan yang dilakukan oleh masyarakat (Maksum, 1999:116).

Meskipun lembaga-lembaga pendidikan Belanda tersebut, menjanjikan lapangan kerja yang cukup signifikan bagi kelangsungan "hidup" para alumninya, dan banyak juga orang Islam yang berbondong-bondong mengikutinya. Akan tetapi, kehadiran institusi pendidikan ini, justru meresahkan para Ulama'. Hal ini didasarkan pada alasan bahwa lulusan dari pendidikan ini akan melahirkan orang-orang pintar pribumi yang sekuler dan penganut serta pembela kebudayaan Barat. Kecuali itu, ia juga melahirkan generasi yang jauh dari pengetahuan agama Islam. Salah satu "adagium" yang

sering disuarakan adalah “Barang siapa yang mengarahkan anaknya ke sekolah yang didirikan Belanda, anak itu akan menjadi kafir” (Yakub, 1980 :330).

Oleh sebab itu, maka lahirlah beberapa sekolah Islam yang di usung oleh organisasi-organisasi Islam. Seperti *Jamiat Khair* yang didirikan di Jakarta pada 17 Juli 1905. Organisasi ini mendirikan sekolah dasar, yang tidak hanya memberikan mata pelajaran agama tetapi juga pelajaran umum. Ilmu-ilmu umum ini, misalnya berhitung, sejarah dan ilmu bumi. Kurikulum di kelola secara modern, dengan sistem kelas. Bahasa pengantarnya adalah bahasa Indonesia dan bahasa Melayu atau bahasa daerah tempat pembelajaran itu dilakukan (Yatim, dkk, 2000 :132). Unikny, bahasa Belanda tidak diajarkan, tetapi justru bahasa Inggris sebagai pengantinya. Selanjutnya adalah *al-Irsyad*, nama lengkap organisasi ini adalah *jami'ah al-Ishlah wa Irsyad al-Arabiyyah* (Steenbrink, 1986;61). Sekolah yang dibangun dalam organisasi ini adalah model Timur Tengah, terutama Mesir dan Tunisia. Hal ini, karena guru dan alat-alat sekolah yang digunakan berasal dari Timur Tengah (Steenbrink, 1986;61-62).

Di Majalengka, Jawa Barat pada tahun 1911, muncul juga *Persyarikatan Ulama'* yang dipelopori oleh Haji Abdul Halim. Sekolah yang dibangun oleh organisasi ini, pada mulanya untuk orang dewasa dengan jumlah 60 orang dan materi yang diberikan adalah Fiqh dan Hadits. Tetapi, setahun kemudian pendidikan ini mengalami peningkatan (Yatim, dkk, 2000 :134). Setelah itu, didirikanlah pesantren dengan sistem madrasah (sistem kelas) yang memiliki lima kelas. Bahasa pengantar yang dipakai adalah Bahasa Arab. Pada tahun 1932, organisasi ini mendirikan “Santri Asrama” dengan tiga tingkatan ; tingkat permulaan, Dasar, dan lanjutan (Asrohah, 1999 :164). Yang menarik dalam “Santri Asrama” ini adalah selain para pelajarnya diberi pengetahuan agama dan umum, mereka juga diberi ketrampilan khusus, misalnya dibidang pertanian, mengolah berbagai bahan (sabun dan lainnya).

Setelah itu, muncullah Muhamadiyah, yang dipelopori oleh KH. Ahmad Dahlan. Organisasi ini berdiri tepatnya pada tanggal 18 November 1912 (Noer, 1980:84). Pada 29 Desember 1912, Ahmad Dahlan mengajukan permohonan kepada Pemerintah Hindia Belanda untuk mendapatkan badan hukum. Tapi tidak segera dikabulkan. Pemerintah Hindia Belanda baru mengakui keberadaan Muhammadiyah pada 22 Agustus 1914, melalui Surat Ketetapan Pemerintah No. 81/1914. Izin ini pun hanya berlaku untuk wilayah Yogyakarta; artinya, organisasi Muhammadiyah hanya boleh berdiri dan bergerak di Yogyakarta.

Dimulai dengan mendirikan madrasah Ibtidaiyah Diniyah Islamiyah pada tahun 1912, KH. Ahmad Dahlan memulai gerakan pendidikannya. Ia menggunakan rumahnya untuk mengajar anak-anak Kauman dengan menggunakan sistem sekolah. Pada mulanya, siswa yang mendaftarkan diri ke

sekolah ini sebanyak 9 orang siswa. Namun setengah tahun kemudian, siswa sekolah ini mencapai 20 siswa. Pada tahun 1917, sekolah ini menjadi tempat bersejarah, yaitu menjadi tempat kongres Budi Utomo. Kemudian pada tanggal 17 Juni 1920, dibentuklah pengurus Muhammadiyah bagian sekolah, dengan ketuanya HM. Hisyam. KH. Ahmad Dahlan sendiri, pernah menjadi guru agama Islam di sekolah *Kweekschool* (sekolah guru) di Jetis, Yogyakarta. Dengan metode induktif, ilmiah, naqliyah, dan Tanya jawab, beliau mengajar di sekolah tersebut pada hari sabtu sore, diluar jam belajar resmi sekolah.

Meski Muhammadiyah mendapatkan pengakuan hukum dari pemerintah kolonial Belanda, tidak berarti Belanda menyenangi organisasi ini. Bahkan, sifat gerakan Muhammadiyah dicurigai bisa membangkitkan rasa nasionalisme bangsa Indonesia. Karena itu, pemerintah Belanda merasa perlu berhati-hati terhadap gerakan kultural ini. Subsidi yang diberikan pemerintah Belanda tidak membuat Muhammadiyah selalu patuh. Hal ini antara lain terbukti dari sikap Muhammadiyah yang menentang keras undang-undang larangan sekolah liar yang dikeluarkan Belanda (*Wilde School Ordonantie*)

Muhamadiyah memperlakukan pendidikan Islam secara modern. Sebagai organisasi dakwah dan pendidikan, Muhammadiyah mendirikan lembaga-lembaga pendidikan dari tingkat dasar sampai perguruan tinggi. Sekolah-sekolah umum meliputi Sekolah Kelas dua, Sekolah shakel, HIS, MULO, AMS, dan *Hollands Inlands Kweekschool* (HIK), yang kesemuanya diberikan pendidikan umum dan keagamaan sekaligus (Daulay, 2001:45). Pada tahun 1925, Muhammadiyah telah memiliki sebuah sekolah guru di Yogyakarta, 14 Madrasah, 32 buah sekolah dasar lima tahun, delapan HIS, dan seluruh jumlah siswanya mencapai 4.000 dan jumlah gurunya 119. Dan pada tahun 1935, Muhammadiyah telah mampu mendirikan 834 masjid dan langgar, 31 perpustakaan umum, dan 1.774 lembaga pendidikan Islam (Noer, 1980).

Meskipun Muhammadiyah juga masih mengajarkan agama Islam, tetapi telah dilakukan reformasi pengajaran agama Islam. Antara lain dengan memberikan pelajaran agama Islam di sekolah-sekolah Belanda dan mendirikan sekolah-sekolah sendiri yang berbeda dengan sistem pesantren.

Dengan agak berbeda, NU lahir pada tanggal 16 Rajab 1949 H/31 Januari 1926 (Maridjan, 1992:17), yang mendapat dukungan dari para Ulama' pesantren di Indonesia, terutama di Jawa Tengah dan Jawa Timur. Dukungan ini, kemudian di aktualisasikan dalam kebijakan NU untuk mempertahankan sistem pendidikan Tradisional pesantren itu sendiri.

Pesantren, bagi Nurcholis Madjid (1997:10), adalah artefak peradaban Indonesia, yang dibangun sebagai institusi pendidikan keagamaan bercorak

tradisional, unik dan *indigenous*. Hal ini, menunjukkan bahwa lembaga pendidikan Pesantren menjadi bagian dari sejarah peradaban yang muncul bersama misi dakwah Islam di Nusantara. Sistem pendidikan di pesantren, menurut Abdurrahman Wahid (t.th:13), sebenarnya sama dengan sistem yang dipergunakan Akademi Militer, yaitu yang dicirikan dengan adanya sebuah bangunan *beranda*, kemudian seseorang dapat mengambil pengalaman secara integral.

Dibandingkan dengan sekolah-sekolah umum yang menyelenggarakan pendidikan secara parsial, pesantren justru mempunyai kultur-budaya yang unik, sehingga ia digolongkan pada *subkultur* tersendiri dalam masyarakat. Ada tiga elemen yang mendasar, ketika pesantren digolongkan menjadi *subkultur* tersebut ; *Pertama*, Pola kepemimpinan pondok pesantren yang mandiri, tidak terkooptasi oleh penguasa. Secara histories, hubungan antara lembaga pesantren dan kekuasaan Kolonial merupakan hubungan *periferal*, yang berarti tidak menginginkan adanya formalisasi ajaran Barat yang menguasai industri pabrik gula dan sentra-sentra perkebunan, tebu, tembakau, teh dan sebagainya. *Kedua*, Kitab-Kitab yang menjadi rujukan umum, selalu menggunakan dari berbagai abad. *Ketiga*, sistem nilai (*value system*) yang digunakan adalah bagian dari masyarakat local.

Tradisionalisme yang melekat dan terbangun lama di kalangan pesantren, sejak awal minimal ditampilkan oleh dua wajah yang berbeda. Tradisionalisme pesantren di satu sisi melekat pada aras keagamaan (baca: Islam). Bentuk tradisionalisme ini merupakan satu sistem ajaran yang berakar dari perkawinan konspiratif antara teologi skolastisisme As'ariyah dan Maturidiyah dengan ajaran-ajaran tasawuf (*mistisisme* Islam) yang telah lama mewarnai corak ke-Islam-an di Indonesia. Selaras dengan pemahaman ini, terminologi yang akarnya ditemukan dari kata '*adat* (bahasa Arab) ini, merupakan praktek keagamaan lokal yang diwariskan umat Islam Indonesia generasi pertama. Di sini Islam berbaur dengan sistem adat dan kebiasaan lokal, sehingga melahirkan watak ke-Islaman yang khas Indonesia (Steenbrink, 1986;180).

Sementara tradisional dalam pengertian lainnya, bisa dilihat dari sisi metodologi pengajaran (pendidikan) yang diterapkan dunia pesantren (baca: *salafiyah*). Penyebutan tradisional dalam konteks praktek pengajaran di pesantren, didasarkan pada sistem pengajarannya yang monologis, bukannya dialogis-emansipatoris, yaitu sistem doktrinasi sang Kiyai kepada santrinya dan metodologi pengajarannya masih bersifat klasik, seperti sistem bandongan, pasaran, sorogan dan sejenisnya. Lepas dari persoalan itu, karakter tradisional yang melekat dalam dunia pesantren (sesungguhnya) tidak selamanya buruk. Asumsi ini sebetulnya relevan dengan prinsip ushul fiqh, "*al-Muhafadhah 'ala al-*

Qodimi as-Shalih wa al-Akhdu bi al-Jadid al-Ashlah" (memelihara [mempertahankan] tradisi yang baik, dan mengambil sesuatu yang baru (modernitas) yang lebih baik). Artinya, tradisionalisme dalam konteks didaktik-methodik yang telah lama diterapkan di pesantren, tidak perlu ditinggalkan begitu saja, hanya saja perlu disinergikan dengan modernitas. Hal ini dilakukan karena masyarakat secara praktis-pragmatis semakin membutuhkan adanya penguasaan sains dan teknologi. Oleh Karena itu, mensinergikan tradisionalisme pesantren dengan modernitas dalam konteks praktek pengajaran, merupakan pilihan sejarah (*historical choice*) yang tidak bisa ditawarkan lagi.

Maka, usaha ini pertama kalinya dilakukan oleh Muhammad Ilyas yang pernah sekolah di HIS. Diantara usaha itu adalah memperkenalkan lingkungan pesantren dengan pelajaran umum seperti membaca, menulis latin, bahasa Melayu, sejarah serta ilmu bumi, dan metode klasikal dengan sistem kelas. Dia juga yang memperkenalkan masuknya surat kabar dan memperkenalkan bahasa Belanda di HIS ke dunia pesantren (Yatim, dkk, 2000:139). Meskipun usaha ini, pada mulanya mendapat tantangan dari para orang tua murid, tetapi usaha Pesantren Tebuireng yang diprakarsai oleh Muhammad Ilyas tersebut, merupakan *embrio* bagi terbentuknya citra baru bagi pesantren unuk maju dan kreatif, terutama di Madura dan Jawa.

Pendidikan Islam dari Masa Revolusi hingga Pasca Reformasi

Setelah merdeka, Soekarno dengan cepat mengeluarkan "Rencana Usaha Pendidikan dan Pengajaran (RUPP)", yang memang sudah dipersiapkan sejak masa akhir pendudukan Jepang. Pada saat yang sama, Soekarno juga membentuk Departemen Agama yang akan mengurus masalah keberagaman di Indonesia termasuk di dalamnya pendidikan Islam, khususnya madrasah. Dari RUPP tersebut, lalu muncul sistem pendidikan dan kurikulum Sekolah Menengah Pertama (SMP) yang semula ciptaan Jepang, hanya dimodifikasi pada kelas III A (Bahasa dan Pengetahuan Sosial) dan kelas III B (Ilmu Pasti dan Pengetahuan Alam). Dan pada periode ini, Pendidikan Islam sebagai bagian dari Pendidikan Agama, dimasukkan dalam mata pelajaran dengan durasi 2 jam perminggu.

Selain pada usulan tersebut, Badan Pekerja Komite Nasional Indonesia Pusat (BPKIP), mengeluarkan usulan yang menurut Abd. Rachman Assegaf, merupakan terobosan yang luar biasa bagi pendidikan Islam. Usulan itu diantaranya adalah :

....a). Pengajaran agama hendaknya mendapat tempat yang teratur dan seksama, hingga cukup mendapat perhatian yang semestinya dengan tidak

mengurangi kemerdekaan golongan-golongan yang berkehendak mengikuti kepercayaan yang dipeluknya. Tentang cara melakukan ini, baiklah kementerian melakukan perundingan dengan Badan Pekerja. (b). Madrasah dan pesantren-pesantren, yang pada hakikatnya adalah satu alat atau sumber pendidikan dan pencerdasan rakyat jelata yang sudah berurat dalam masyarakat Indonesia pada umumnya, hendaklah mendapat perhatian dan bantuan material dari pemerintah...". (Mudyaharjo, 2002;373).

Setahun kemudian, tepatnya pada bulan Desember 1946, Pemerintah mengeluarkan peraturan bersama antara Menteri Agama dan Menteri Pendidikan, Pengajaran, dan Kebudayaan (PP & K) yang menetapkan bahwa pendidikan Agama mulai diajarkan pada kelas IV sampai VI Sekolah Rakyat. Namun, karena kondisi masih dalam suasana revolusi, peraturan ini kurang berjalan dengan baik. Oleh karena itu, pada tahun 1947 dibentuklah Majelis Pertimbangan Agama (MPA) dengan anggota Ki Hajar Dewantara (PP&K) dan Prof. Drs. Abdullah Sigir (Menteri Agama), tugasnya adalah mengatur pelaksanaab materi agama yang diberikan di sekolah-sekolah umum. Hasil kongkrit dari kerja MPA ini adalah lahirnya kurikulum SR 1947, Kurikulum SMP 1947, dan Kurikulum SMA 1947. Pada setiap jenjang pendidikan tersebut, pendidikan agama, termasuk pendidikan agama Islam, mendapat porsi untuk diajarkan (Mudyaharjo, 2002).

Pada tahun 1950, melalui Kongres Pendidikan di Solo dan di Yogyakarta, lahirlah Undang-undang Pendidikan dan Pengajaran (UUPP) No.4 tahun 1950. Inilah undang-undang pertama tentang pendidikan nasional di republik ini. Dalam Undang-undang ini, lagi-lagi persoalan pendidikan agama, termasuk pendidikan Islam, menjadi polemik yang cukup memantik berdebatan sengit dalam proses perumusannya. Dalam UU PP No. 4 tahun 1950, yang terdiri dari 17 bab dan 30 pasal serta ditambah penjelasan umum tersebut, menjelaskan implementasi pendidikan agama. Yaitu dalam pasal 20 ayat 1 dan 211 "*Dalam sekolah-sekolah negeri diadakan pelajaran agama, orang tua murid menetapkan apakah anak-anak akan mengikuti pelajaran tersebut,*" (Pasal 20, ayat 1). "*Cara menyelenggarakan pengajaran agama di sekolah negeri diatur dalam peraturan yang ditetapkan oleh Mentri Pendidikan, Pengajaran dan Kebudayaan bersama-sama dengan Mentri Agama,*" (Pasal 20, ayat 2) (Susanto, 2009).

Pada pasal yang lain, untuk memberikan kebebasan bagi masyarakat yang ingin mengembangkan sekolah-sekolah swasta, baik bersifat keagamaan maupun tidak, diberikan penjelasan dalam pasal 13 ayat 1 dan 2 dari UU ini: "*Atas dasar kebebasan tiap-tiap warga negara menganut suatu agama atau keyakinan hidup maka kesempatan leluasa diberikan untuk mendirikan dan menyelenggarakan sekolah-sekolah partikulir*",(pasal 13 ayat 1). "*Peraturan-peraturan yang khusus tentang sekolah-sekolah partikulir ditetapkan dalam undangundang,*" (pasal 13 ayat 2) (Susanto, 2009).

Implikasi dari UU ini, maka pemerintah membentuk panitia bersama yang dipimpin oleh Prof. Mahmud Yunus (Departemen Agama) dan Mr. Hadi (Departemen PP & K). Hasilnya adalah terumuskannya sebuah SKB pada Januari 1951, yang mengatur secara detail pola pendidikan agama di sekolah. Isinya adalah

“1. Pendidikan agama diberikan mulai kelas IV Sekolah Rakyat (Sekolah Dasar) 2. Di daerah-daerah yang masyarakat agamanya kuat (misalnya di Kalimantan, Sumatra dan lain-lain), maka pendidikan agama diberikan mulai kelas I SR dengan catatan bahwa mutu pengetahuan umumnya tidak boleh berkurang dibandingkan dengan sekolah lain yang pendidikan agamanya diberikan mulai kelas IV. 3. Di sekolah lanjutan tingkat pertama dan tingkat atas (umum dan kejuruan) diberikan pendidikan agama sebanyak 2 jam seminggu. 4. Pendidikan agama diberikan kepada murid-murid sedikitnya 10 orang dalam satu kelas dan mendapat izin dari orang tua/walinya. 5. Pengangkatan guru agama, biaya pendidikan agama dan materi pendidikan agama ditanggung oleh Departemen Agama” (Susanto, 2009).

Pada tanggal 16 Juli 1951, karena desakan dan protes dikalangan umat Islam, peraturan tersebut dianggap diskriminatif terhadap umat Islam, maka Menteri Pendidikan, Pengajaran dan Kebudayaan dengan No. 17678/Kab. dan Menteri Agama dengan No. K/I/9180, mengeluarkan peraturan bersama (Surat Keputusan Bersama) tentang pendidikan Agama. Berikut isi peraturan bersama itu

1. Di tiap-tiap sekolah rendah dan sekolah lanjutan umum (umum dan vak) diberikan pendidikan agama (pasal 1).
2. Di sekolah-sekolah Rendah, pendidikan agama dimulai dari kelas 4, banyaknya 2 (dua) jam pelajaran dalam satu minggu (Pasal 2 ayat 1)
3. Di lingkungan yang istimewa, pendidikan agama dapat dimulai di Kelas I dan jamnya dapat ditambah menurut kebutuhan tetapi tidak melebihi 4 jam seminggu dengan ketentuan bahwa mutu pengetahuan umum bagi sekolah-sekolah rendah itu tidak boleh dikurangi dibandingkan sekolah-sekolah rendah di lain-lain lingkungan (Pasal 2, ayat 2)
4. Di sekolah lanjutan tingkat pertama dan tingkat atas, baik sekolahsekolah umum maupun vak diberikan pendidikan Agama 2 (dua) jam pelajaran tiap-tiap minggu (Pasal 3)
5. Pendidikan agama diberikan menurut Agama murid masing-masing.
6. Pendidikan Agama diberikan kepada sesuatu kelas yang mempunyai murid sekurang-kurangnya 10 (sepuluh) orang yang menganut suatu macam agama (Pasal 4, ayat 2)
7. Murid dalam suatu kelas yang memeluk Agama lain daripada yang sedang diajarkan pada suatu waktu dan murid-murid yang meskipun memeluk Agama yang sedang diajarkan, tetapi tidak mendapat izin dari orang tuanya untuk mengikuti pelajaran itu, boleh meninggalkan kelasnya selama jam pelajaran Agama itu (pasal 4 ayat 3) (Susanto, 2009).

Dari gambaran di atas, periode 1947 - 1952, perkembangan kurikulum masih sebatas pada daftar mata pelajaran dan jam pengajarannya; serta garis-garis besar pengajaran (Alhamuddin, 2014). Belum masuk pada wilayah materi. Namun nilai-nilai semangat juang dengan pembentukan karakter manusia Indonesia yang merdeka dan berdaulat serta sejajar dengan bangsa lain, terus dikembangkan. Selain itu, perdebatan ideologis antara agama dengan negara terus menyertai perjalanan panjang pendidikan pada saat itu. Belum lagi ideologi-ideologi lain, yang terus masuk mempengaruhi pendidikan. Misalnya Manifesto Politik dan USDEK (UUD 1945, Sosialisme Indonesia, Demokrasi Terpimpin, Kepribadian Indonesia).

Pasca itu, menjelang tahun 1964, pemerintah kembali menyempurnakan sistem kurikulum di Indonesia. Pokok-pokok pikiran kurikulum 1964 yang menjadi ciri dari kurikulum ini adalah bahwa pemerintah mempunyai keinginan agar rakyat mendapat pengetahuan akademik untuk pembekalan pada jenjang SD, sehingga pembelajaran dipusatkan pada program Pancawardhana (Hamalik, 2004), yaitu pengembangan moral, kecerdasan, emosional/ artistik, keprigelan, dan jasmani. Ada yang menyebut Panca wardhana berfokus pada pengembangan daya cipta, rasa, karsa, karya, dan moral. Mata pelajaran diklasifikasikan dalam lima kelompok bidang studi: moral, kecerdasan, emosional/artistik, keprigelan (keterampilan), dan jasmaniah. Pendidikan dasar lebih menekankan pada pengetahuan dan kegiatan fungsional praktis. Dalam tataran ini, ada kemajuan argumentasi yang dikemukakan bahwa pendidikan selama ini (pada periode itu) belum mengakomodir "otak kanan", maka diperlukan penanaman sikap dan moral.

Setelah 1964, pada tahun 1968 terjadi lagi perubahan kurikulum yang dikenal dengan sebutan kurikulum 1968. Secara politis, perubahan ini sangat mudah dibaca. Peralihan kekuasaan yang dilakukan oleh Orde Baru, dibarengi dengan peristiwa pedih dalam sejarah Indonesia, yaitu gerakan 30 September. Pemerintah baru meyakini bahwa kurikulum sebelumnya berbau komunis dan bertentangan dengan nilai-nilai Pancasila. Sehingga Kurikulum 1968 bertujuan untuk membentuk manusia Pancasila sejati, kuat, dan sehat jasmani, mempertinggi kecerdasan dan keterampilan jasmani, moral, budi pekerti, dan keyakinan beragama. Menurut Ahmad Djauzak, Kurikulum 1968 sebagai kurikulum bulat. "Hanya memuat mata pelajaran pokok saja," . Muatan materi pelajaran bersifat teoritis, tidak mengaitkan dengan permasalahan faktual di lapangan. Titik beratnya pada materi apa saja yang tepat diberikan kepada siswa di setiap jenjang pendidikan. Isi pendidikan diarahkan pada kegiatan mempertinggi kecerdasan dan keterampilan, serta mengembangkan fisik yang sehat dan kuat.

Setelah kurikulum 1968 dianggap *out of date*, maka lahirlah kurikulum yang dasar pengembangannya adalah teori *Management by Objective* (MBO), yaitu kurikulum 1975. Dalam kurikulum ini, metode, materi, dan tujuan pengajaran dirinci dalam Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI), yang

dikenal dengan istilah "satuan pelajaran", yaitu rencana pelajaran setiap satuan bahasan. Setiap satuan pelajaran dirinci menjadi : tujuan instruksional umum (TIU), tujuan instruksional khusus (TIK), materi pelajaran, alat pelajaran, kegiatan belajar-mengajar, dan evaluasi.

Sembilan tahun kemudian, tahun 1984 muncul kurikulum yang sangat menekankan aktifitas siswa dalam belajar, atau sering disebut dengan Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA) atau *Student Active Learning* (SAL). Pada era ini, banyak para ahli kurikulum Indonesia, yang dikirim ke beberapa negara maju, terutama Inggris yang telah mempraktikkannya.

Sepuluh tahun kemudian, muncul kurikulum baru yang kemudian dikenal dengan kurikulum 1994. Jika diamati lebih lanjut, kurikulum ini sesungguhnya ingin mengkombinasikan kurikulum 1975 dengan kurikulum 1984, antara pendekatan tujuan dengan pendekatan proses. Asumsi yang dibangun adalah apabila tujuan yang akan dicapai dalam kurikulum itu jelas dan diiringi oleh proses yang jelas, maka hasilnya juga akan jelas.

Sebagaimana kurikulum sebelumnya, yang dianggap memiliki kekurangan disana-sini, maka pemerintah melakukan perubahan kurikulum di tahun 1999. Namun karena jarak periode yang begitu pendek, maka kurikulum 1999 ini disebut dengan kurikulum 1994 dengan Suplemen, atau yang disempurnakan.

Pada konteks Pendidikan Agama, pada tahun 2003 muncul perdebatan yang cukup menarik dalam dunia pendidikan di Indonesia, yaitu dengan adanya UU Sisdiknas No 20 Tahun 2003. Pada pasal 12 disebutkan bahwa "*Setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak memperoleh atau mendapatkan pendidikan agama yang sesuai dengan agama yang dianutnya dan diajarkan oleh pendidik yang seagama*". Implikasi dari UU ini adalah lembaga pendidikan dengan latarbelakang agama tertentu (Islam misalnya), wajib mengajarkan agama yang dianut oleh siswa tersebut (misalnya agama Hindu bagi siswa yang beragama Hindu).

Pada tahun 2004, barulah pemerintah mulai "berani" melakukan perubahan kurikulum. Kurikulum ini sering disebut dengan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) (Sanjaya, 2005). Kurikulum ini mencoba fokus pada pengembangan kemampuan untuk melakukan (kompetensi) tugas-tugas tertentu sesuai dengan standar *performance* yang telah ditetapkan. Hal ini mengandung arti bahwa proses pendidikan mengacu pada upaya penyiapan individu yang menguasai seperangkat kompetensi yang telah ditentukan. Kurikulum Berbasis Kompetensi berorientasi pada: *Pertama*, hasil belajar (*learning outcomes*) dan keberagaman. *Kedua*, Kegiatan pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi, sumber belajar bukan hanya guru, tetapi juga sumber belajar lainnya yang memenuhi unsur edukatif. *Ketiga*, Penilaian menekankan pada proses dan hasil belajar dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi.

Ketika KBK belum tuntas dilaksanakan oleh sekolah dan Madrasah di Indonesia, bahkan belum layak dilakukan evaluasi (karena kurang dari 10 tahun), pemerintah mengeluarkan kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) di tahun 2006 berdasarkan permen nomor 24 tahun 2006 yang mengatur pelaksanaan permen nomor 22 tahun 2006 tentang standar isi kurikulum dan permen nomor 23 tahun 2006 tentang standar kelulusan (Raihani, 2010).

Gonjang-ganjing didunia pendidikan Indonesia seolah terus muncul tiada ahir, belum lagi tuntas penerapan kurikulum 2016, sudah muncul kembali kurikulum 2013 (Kutillas). Kurikulum ini mencoba menyederhanakan standar kompetensi lulusan menjadi Standar Kompetensi Lulusan Pendidikan dan Standar Kompetensi Lulusan satuan Pendidikan. Sementara Standar Kompetensi kelompok mata pelajaran dan mata pelajaran di hapuskan. Bagi Mulyasa, Kurikulum 2013 bertujuan untuk mempersiapkan insan Indonesia yang produktif, kreatif, inovatif, afektif, melalui penguatan sikap, keterampilan, dan pengetahuan yang terintegrasi (Mulyasa, 2014). Dalam hal ini, pengembangan kurikulum difokuskan pada pembentukan kompetensi dan karakter peserta didik, berupa panduan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dapat didemonstrasikan peserta didik sebagai wujud pemahaman terhadap konsep yang dipelajarinya secara kontekstual.

Namun demikian, bukan berarti kurikulum ini, tidak menuai kritik. Dalam catatan Hendri Purbo Waseso (2017), setidaknya terdapat dua hal yang menjadikan Kurikulum ini menuai kritik. *Pertama*, faktor Politik. Misalnya menurut Ketua Dewan Pertimbangan Federasi Serikat Guru Indonesia (FSGI) Itje Chodijah, bahwa proses penyusunan desain kurikulum 2013 dinilai tidak transparan. Selain itu, proses uji publik juga dinilai asal-asalan serta minim sosialisasi. Jika hal tersebut sesuai dengan fakta yang ada, maka perubahan kurikulum 2013 masuk dalam wacana politik pendidikan dimana kepentingan kelompok dominan selalu menang atau paling tidak ada kelompok minoritas yang tidak diperhatikan dalam perubahan kurikulum tersebut. *Kedua*, kritik ideologi dalam kurikulum 2013. Jika dilihat dari hirarki perundang-undangan, kurikulum 2013 bagian dari amanat dari PP No. 32 Tahun 2013 perubahan atas PP No. 19 Tahun 2005 tentang standar nasional pendidikan dan PP No. 32 Tahun 2013 adalah turunan dari UU Sisdiknas No. 20 Tahun 2003. Adapun UU Sisdiknas No. 20 Tahun 2003 sedikit banyak menganut ideologi liberalisme yang mengedepankan persoalan optimalisasi kualitas individu yang sanggup bersaing dan bertanggungjawab dalam iklim kapitalisme. *Ketiga*, kepentingan ekonomi sebagai basis kurikulum 2013. Sekolah sebagai sasaran utama implementasi kurikulum 2013 sangat efektif dalam penanaman ideologi-ideologi penguasa. Kurikulum 2013 mampu mengarahkan institusi pendidikan sekaligus perilaku peserta didiknya agar sesuai dengan tuntutan-tuntutan ekonomi global. Pemerintah memiliki andil besar dalam proses penyesuaian satuan pendidikan dengan kondisi ekonomi global yaitu melalui kekuasaan yang dimilikinya.

KESIMPULAN

Makna kurikulum dalam lingkup yang lebih sederhana adalah seperangkat mata pelajaran yang disampaikan kepada peserta didik untuk mencapai tujuan pendidikan. Dalam konteks ini, tulisan ini merujuk pada makna tersebut. Sebelum merdeka, Pendidikan Islam sudah memperoleh porsi yang cukup, meskipun beberapa hal, masih didominasi oleh kekuasaan kolonialisme. Pasca Kemerdekaan, Kurikulum pendidikan di Indonesia sering berubah setiap ada pergantian Menteri Pendidikan, sehingga mutu pendidikan Indonesia hingga kini belum memenuhi standar mutu yang jelas dan mantap. Dalam perjalanan sejarah sejak tahun 1945, kurikulum pendidikan nasional telah mengalami perubahan, yaitu pada tahun 1947, 1952, 1964, 1968, 1975, 1984, 1994, 2004, 2006, dan 2013.

Bahwa kurikulum menentukan arah pendidikan kedepan, bisa jadi benar adanya, namun membiarkan atau menelantarkan persoalan pendidik atau guru dalam proses pendidikan, tentu menjadi persoalan tersendiri. Oleh karena itu, faktor pendidik dalam proses pembelajaran menjadi sangat penting untuk dikembangkan.

Dalam konteks rencana pergantian atau inovasi kurikulum, menjadi penting bagi pemerintah untuk menyiapkan instrumen dan mekanisme yang jelas. Tanpa adanya evaluasi terlebih dahulu, mustahil rasanya pengembangan atau perubahan kurikulum dapat dilakukan dengan baik.

DAFTAR PUSTAKA

- Assegaf, Abdur Rachmad., *Politik Pendidikan Nasional; Pergesaran Kebijakan Pendidikan Agama Islam dari Pro-roklamasi ke Reformasi*, Jogjakarta; Kurnia Kalam, 2005
- Friere, Paulo., *Pendidikan Kaum Tertindas*, (trj), Jakarta : LP3ES, 1985.
- Hooker, M. B., *Islam Mazhab Indonesia; Fatwa-fatwa dan Perubahan Sosial*, Jakarta: Teraju, 2003.
- Haidar Puta Daulay, *Historisitas dan Eksistensi Pesantren, Sekolah. Dan Madrasah*, Yogyakarta: Tiara Wacana. 2001
- Koesoema, A Doni, *Pendidikan Karakter di Zaman Keblinger*, Jakarta: Grasindo, 2016
- Lie., Anita, "Pedagogi yang Memerbaiki Kehidupan" dalam *Makalah* pada Seminar Nasional Pendidikan di FKIP, Universitas Sanata Dharma, 1 Yogyakarta, 24 November 2016,
- Madjid, Nurcholish., *Bilik-Bilik Pesantren ; Sebuah Potret Perjalanan*, Jakarta : Paramadina, 1997
- Maksum, *Madrasah ; Sejarah dan Perkembangannya*, Jakarta : Logos, 1999
- Maridjan, Kacung Marijan, *Qua Vadis NU Setelah Kembali ke Khittah*, Jakarta : Terlangga, 1992.
- Mudyaharjo, Redja., *Pengantar Pendidikan; Sebuah Studi awal tentang Dasar-Dasar Pendidikan pada Umumnya dan Pendidikan di Indonesia*, Jakarta: Rajawali Press, 2002.
- Muhaimim, *Rekonstruksi Pendidikan Islam*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2009.
- Mulyasa, E., *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014.
- Mutrofin, "Plus-Minus Dominasi Pemerintah dalam Pengembangan Sekolah Swasta" dalam Y. Sari Jatmiko dan A. Ferry T. Indratno (ed), *Pendidikan Multikultural dan Berkeadilan Sosial*, Yogyakarta: DED & KZE, 2006
- Noer, Delar., *Gerakan Modern Islam di Indonesia 1900 - 1941*, Jakarta: LP3ES. 1980,
- Nuryanto, M. Agus "Pendidikan dan Ideologi Kompetisi" dalam *Kompas*, edisi 13 Februari 2017.
- Olivia., Peter F., *Developing and Development Curriculum*, New York: Harcourt Brace Javanovich Publishers, 1980.
- Poedjineogroho, E. Baskoro, "Bukan Juara, tetapi Bermental Juara", dalam

Raihani, *Pendidikan Islam dalam Masyarakat Multikultural*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2016.

Raihani, *Kepemimpinan Sekolah Transformatif*, Yogyakarta: LkiS, 2010.

Suminto, Aqib., *Politik Islam Hindia Belanda*, Jakarta : LP3ES, 1986

Steenbrink, Karel A. *Pesantren, Madrasah, Sekolah ; Pendidikan Islam dalam Kurun Modern*, (Jakarta : LP3S, 1986.

Susatyo, Benny, *Politik Pendidikan Penguasa*, Yoyakarta: LkiS, 2005.

Sanjaya, Wina, *Pembelajaran dalam Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2005

Suyanto & Djihad Hisyam, *Refleksi dan Reformasi Pendidikan Indonesia Memasuki Melinium III*, Yogyakarta: Adi Cita Karya Nusa, 2000.

Susanto, Edi., "Pendidikan Agama dalam Sistem Pendidikan di Indonesia (Survey Historis Era Pemerintahan Soekarno)", *Jurnal Tadris*. Volume 4. Nomor 1. 2009

Semiawan, Conny., "Relevansi Kurikulum Pendidikan Masa Depan" dalam Sindhunata (ed), *Membuka Masa Depan Anak-Anak Kita; Mencari Kurikulum Pendidikan Abad XXI*, Yogyakarta: Kanisius, 2000.

S. Belen, "Mensinergikan Ebtanas, Kurikulum, dan Buku Pelajaran" dalam Sindhunata (ed), *Membuka Masa Depan Anak-Anak Kita; Mencari Kurikulum Pendidikan Abad XXI*, (Yogyakarta: Kanisius, 2000), 49 - 65.

Tafsir, Ahmad, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*, Bandung : Rosdakarya . 1992.

Tilaar, H.A.R. *Standarisasi Pendidikan Nasional; Suatu Tinjauan Kritis*, Jakarta: Rieneka Cipta, 2006

_____. *Manifesto Pendidikan Nasional ; Tinjauan Dari Perspektif Postmodernisme dan Studi Kultural*, Jakarta : Kompas. 2005

Wahid, KH. Abdurrahman., *Pondok Pesantren Masa Depan*", dalam *Pesantren Masa Depan ; Wacana Pemberdayaan dan Transformasi Pesantren*, Bandung ; Pustaka Hidayah, tt

Waseso., Hendri Purbo, "STUDI KRITIS TERHADAP KURIKULUM MI/SD 2013", *Jurnal Terampil*, Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar, Volume 4 Nomor 1 Juni 2017

Yakub, H. Ismail. "Gambaran Pendidikan Aceh sesudah Perang Aceh-Belanda Sampai Sekarang" dalam Ismail Sunny (ed), *Bunga Rampai tentang Aceh*, (Jakarta Bhatara Karya Aksara. 1980), hlm. 330.

Yatim, Badri, dkk.. *Sejarah Perkembangan Madrasah*, Jakarta : Depag. 2000

Zuhairini, dkk. *Sejarah Pendidikan Islam*, Jakarta: Bumi Aksara, 1994.