

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



# FIQIH

Pendidikan yang

Membebaskan

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



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

# FIQIH

Pendidikan yang

Membebaskan

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



---

# FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBAKANKAN

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

---

Penulis:

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

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh

**PT Insight Pustaka Nusa Utama**

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

Telp: 085150867290 | 087847074694

Email: [insightpustaka@gmail.com](mailto:insightpustaka@gmail.com)

Web: [www.insightpustaka.com](http://www.insightpustaka.com)

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



---

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

---

Cetakan I, Januari 2026

Perancang sampul: Syuhada Creative

Penata letak: Syuhada Creative

**ISBN: 978-634-7569-21-9**

xvi + 354 hlm; 15,5x23 cm.

©Januari 2026



# Prakata

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

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

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

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



# Prolog

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





# Daftar Isi

Prakata .....	iii
Prolog .....	v

## BAB 1

### PENDIDIKAN DAN PROYEK

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

## BAB 2

### FIQIH SEBAGAI PRODUK IJTIHAD

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

Bahaya sakralisasi fiqih .....	43
Fiqih: antara etika dan kekuasaan .....	48

## BAB 3

EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM.....	53
Sumber pengetahuan dalam Islam .....	55
Epistemologi bayani, burhani, dan irfani .....	60
Ketegangan wahyu, akal, dan pengalaman .....	65
Krisis epistemologis pendidikan Islam .....	69
Integrasi epistemologi dalam pendidikan pembebasan .....	73

## BAB 4

AKAL, LOGIKA, DAN KEBEBASAN BERPIKIR.....	79
Konsep ‘aql dalam Al-Qur’an .....	81
Logika (mantiq) dalam tradisi Islam .....	86
Berpikir kritis sebagai ibadah intelektual .....	90
Kesalahan logika dalam pendidikan fiqih .....	94
Membebaskan nalar dari ketakutan berpikir .....	98

## BAB 5

PENDIDIKAN DALAM AL-QUR’AN DAN HADIS.....	103
Konsep tarbiyah, ta’lim, dan ta’dib .....	105
Nabi Muhammad sebagai pendidik pembebas .....	110
Metode dialogis dan empatik Nabi .....	114
Pendidikan nilai dan kesadaran .....	119
Pendidikan sebagai transformasi, bukan indoktrinasi .....	123

# BAB 6

## WARISAN ULAMA KLASIK

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

# BAB 7

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

# BAB 8

## KRITIK TERHADAP FIQIH

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

# BAB 9

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

# BAB 10

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

# BAB 11

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

# BAB 12

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

# BAB 13

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

# BAB 14

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

# BAB 15

## MANIFESTO FIQIH PENDIDIKAN

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



# BAB 1

## PENDIDIKAN DAN PROYEK PEMBEBASAN MANUSIA

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

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

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

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

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



# BAB 2

## FIQIH SEBAGAI PRODUK IJTIHAD DAN KESADARAN SEJARAH

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

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

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

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

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

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





# BAB 3

## EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

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

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

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

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

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

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





# BAB 4

## AKAL, LOGIKA, DAN KEBEBASAN BERPIKIR

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

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

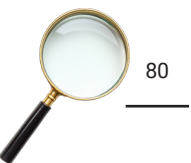
Al-Qur'an berulang kali mengecam manusia yang menolak berpikir dan sekadar mengikuti tradisi tanpa refleksi. Ajakan untuk menggunakan akal tidak bersifat opsional, melainkan moral dan teologis. Namun dalam praktik pendidikan, akal sering dicurigai, dibatasi, bahkan ditundukkan atas nama kepatuhan. Akibatnya,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

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

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

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

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





# BAB 5

## PENDIDIKAN DALAM AL-QUR'AN DAN HADIS

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

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

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

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

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

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



# BAB 6

## WARISAN ULAMA KLASIK TENTANG PENDIDIKAN

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

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

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

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

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

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





# BAB 7

## MAZHAB FIQH DAN PENDIDIKAN

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

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

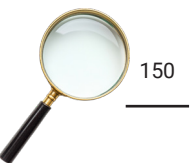
ijtihad yang khas. Perbedaan pendapat bukan anomali, melainkan konsekuensi logis dari penggunaan akal dan metodologi dalam memahami wahyu. Dengan demikian, mazhab sejatinya adalah bukti bahwa Islam mengakui pluralitas pemahaman dan membuka ruang bagi kebebasan berpikir yang bertanggung jawab.

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

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

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

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





# BAB 8

## KRITIK TERHADAP FIQIH PENDIDIKAN FORMALISTIK

Bab 8 merupakan titik balik kritis dalam bangunan **Fiqih Pendidikan yang Membebaskan**. Jika bab-bab sebelumnya menegaskan fondasi normatif, epistemologis, dan historis pendidikan pembebasan, maka bab ini secara sengaja mengambil posisi reflektif-kritis terhadap praktik pendidikan fiqih yang berkembang secara dominan hari ini—yakni **fiqih pendidikan yang formalistik**. Bab ini tidak ditujukan untuk menolak fiqih, melainkan untuk mengkritik cara fiqih dipahami, diajarkan, dan dipraktikkan dalam pendidikan hingga kehilangan ruh kemanusiaannya.

Fiqih pendidikan formalistik dicirikan oleh penekanan berlebihan pada **aturan lahiriah, kepatuhan prosedural, dan simbol-simbol kesalehan**, sementara dimensi kesadaran, makna, dan tujuan etis sering terpinggirkan. Dalam model ini, pendidikan agama lebih sibuk mengawasi

perilaku daripada membentuk nurani, lebih fokus pada kesalahan daripada pertumbuhan, dan lebih mengutamakan ketertiban daripada keadilan. Akibatnya, fiqh yang seharusnya menjadi panduan etis justru berubah menjadi instrumen kontrol pedagogis.

Bab ini berangkat dari satu kegelisahan mendasar: **mengapa pendidikan agama yang mengajarkan nilai-nilai luhur justru sering melahirkan ketakutan, kepatuhan semu, dan kemiskinan nalar?** Jawabannya tidak terletak pada fiqh sebagai disiplin ilmu, tetapi pada reduksi fiqh menjadi perangkat legalistik yang dilepaskan dari tujuan kemanusiaan dan konteks sosialnya. Ketika fiqh dipersempit menjadi daftar boleh–tidak boleh tanpa dialog, ia kehilangan daya pembebasannya.

Dalam praktik pendidikan, formalisme fiqh sering tampil dalam bentuk **pendidikan berbasis hukuman**, pengawasan ketat atas simbol moral, dan stigmatisasi atas perbedaan. Peserta didik dinilai dari kesesuaian perilaku lahiriah, bukan dari integritas batin atau proses berpikirnya. Kesalahan diperlakukan sebagai pelanggaran moral, bukan sebagai bagian dari proses belajar. Paulo Freire (1970) menyebut pola ini sebagai pendidikan penindasan, karena ia mematikan kesadaran dan melatih kepatuhan tanpa refleksi.

Bab 8 juga akan menunjukkan bahwa fiqh pendidikan formalistik sering kali **bersekutu dengan kekuasaan**. Aturan agama digunakan untuk menjaga ketertiban, bukan keadilan; untuk menekan kritik, bukan menumbuhkan kesadaran. Wael B. Hallaq (2009) mengingatkan bahwa ketika hukum dilepaskan dari etika dan komunitas moralnya, ia mudah direduksi menjadi alat administratif yang dingin dan represif. Dalam konteks pendidikan, ini tampak pada kurikulum yang kaku, metode yang menakutkan, dan evaluasi yang menghukum.

Penting ditegaskan bahwa kritik dalam bab ini **bukan kritik destruktif**, melainkan kritik pembebasan. Kritik diarahkan untuk memulihkan fiqh ke fungsi asalnya sebagai panduan etis yang menjaga martabat manusia. Bab ini akan mengurai bagaimana formalisme fiqh melahirkan kekerasan simbolik, kepatuhan palsu, dan krisis moral, sekaligus membuka





# BAB 9

## KESADARAN, IDEOLOGI, DAN PENDIDIKAN

Bab 9 menandai pergeseran penting dari kritik menuju **rekonstruksi kesadaran**. Setelah Bab 8 membongkar luka-luka yang ditinggalkan oleh fiqh pendidikan formalistik—ketakutan, kepatuhan semu, kekerasan simbolik, dan kemiskinan nalar—bab ini mengajukan pertanyaan kunci: **bagaimana pendidikan Islam membentuk kesadaran manusia, dan kesadaran seperti apa yang ingin dibangun?** Di sinilah pendidikan tidak lagi dipahami sekadar sebagai transmisi pengetahuan atau pengaturan perilaku, melainkan sebagai arena pembentukan cara pandang, makna hidup, dan orientasi etis.

Kesadaran bukanlah sesuatu yang netral. Cara manusia memahami dirinya, Tuhan, dan dunia selalu dipengaruhi oleh **ideologi**—yakni seperangkat asumsi, nilai, dan kepentingan yang sering bekerja di balik layar. Pendidikan, sadar atau tidak, selalu membawa ideologi tertentu. Ia bisa

membentuk kesadaran yang patuh dan pasrah, atau sebaliknya menumbuhkan kesadaran kritis yang reflektif dan bertanggung jawab. Bab ini berpijak pada tesis bahwa fiqih pendidikan yang membebaskan harus secara sadar berpihak pada **pembentukan kesadaran kritis**, bukan reproduksi ideologi penindasan.

Dalam pendidikan agama, ideologi sering menyamar sebagai kebenaran tunggal yang sakral. Nilai, tafsir, dan praktik tertentu dipresentasikan seolah-olah bebas kepentingan, padahal sering kali mencerminkan **relasi kuasa, kepentingan politik, atau konservatisme budaya**. Ketika ideologi ini tidak disadari, pendidikan justru melanggengkan ketidakadilan sambil mengklaim kesalehan. Paulo Freire (1970) menegaskan bahwa tugas pendidikan pembebasan adalah melakukan *conscientization*—membangkitkan kesadaran kritis agar manusia mampu membaca realitas dan bertindak untuk mengubahnya.

Bab ini akan mengurai bagaimana pendidikan membentuk **tiga tingkat kesadaran**: kesadaran magis, kesadaran naif, dan kesadaran kritis. Kesadaran magis melihat realitas sebagai takdir yang tak dapat diubah; kesadaran naif mulai mengenali masalah, tetapi cenderung menyalahkan individu; sementara kesadaran kritis mampu membaca struktur, ideologi, dan relasi kuasa di balik realitas sosial. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus secara sadar mengarahkan peserta didik menuju kesadaran kritis—kesadaran yang selaras dengan tauhid, karena tauhid menolak segala bentuk penghambaan selain kepada Tuhan.

Bab 9 juga menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak cukup hanya mengajarkan norma benar-salah, tetapi harus membantu peserta didik memahami **mengapa suatu norma ada, siapa yang diuntungkan, dan bagaimana dampaknya bagi martabat manusia**. Dengan demikian, fiqih tidak lagi berhenti pada kepatuhan normatif, tetapi menjadi alat refleksi etis dan transformasi sosial. Pendidikan yang membebaskan mengajarkan peserta didik untuk taat secara sadar, bukan tunduk secara ideologis.

Selain itu, bab ini akan membahas bagaimana **kurikulum, bahasa, dan metode pembelajaran** berperan dalam membentuk kesadaran. Apa yang





# BAB 10

## PRINSIP-PRINSIP FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBAKAN

Bab 10 merupakan **poros normatif dan etis** dari keseluruhan bangunan buku *Fiqh Pendidikan yang Membebaskan*. Setelah kritik tajam terhadap formalisme, pembongkaran ideologi, dan penegasan pendidikan sebagai praksis pembebasan, bab ini hadir untuk merumuskan **prinsip-prinsip dasar** yang dapat menjadi kompas bagi praktik pendidikan Islam yang memerdekakan manusia. Tanpa prinsip yang jelas, pembebasan mudah terjebak pada slogan; dengan prinsip yang kokoh, pembebasan menjadi kerja pedagogis yang terarah dan bertanggung jawab.

Fiqh pendidikan yang membebaskan tidak lahir dari kehampaan normatif. Ia berakar pada **tauhid, maqashid syariah, dan tradisi etika Islam**, sekaligus berdialog dengan realitas kemanusiaan kontemporer. Prinsip-prinsip yang dirumuskan dalam bab ini bukanlah aturan teknis

yang kaku, melainkan **pedoman etis** yang menuntun cara berpikir, bersikap, dan bertindak dalam pendidikan. Prinsip-prinsip ini berfungsi sebagai jembatan antara nilai transenden wahyu dan kebutuhan konkret manusia dalam proses belajar.

Bab ini menegaskan bahwa pembebasan dalam pendidikan Islam **bukan relativisme tanpa batas**, tetapi kebebasan yang berakar pada nilai. Kebebasan berpikir tidak berarti meniadakan kebenaran, melainkan mencari kebenaran dengan cara yang memanusiakan. Kebebasan bertanya tidak berarti menolak otoritas, melainkan menempatkan otoritas dalam relasi dialogis dan etis. Prinsip-prinsip fiqih pendidikan yang membebaskan menjaga agar kebebasan tetap berada dalam koridor keadilan, rahmah, dan tanggung jawab moral.

Prinsip pertama yang akan dibahas adalah **tauhid sebagai fondasi kebebasan**. Tauhid dipahami bukan sekadar doktrin teologis, tetapi sebagai kesadaran eksistensial yang membebaskan manusia dari segala bentuk penghambaan selain kepada Tuhan—termasuk penghambaan kepada sistem pendidikan yang menindas, otoritas yang absolut, dan tradisi yang membeku. Dari tauhid lahir keberanian moral untuk berpikir dan bersikap merdeka.

Prinsip berikutnya adalah **keadilan dan kesetaraan pendidikan**, yang menegaskan bahwa setiap manusia memiliki hak yang sama untuk belajar, bertanya, dan berkembang tanpa diskriminasi. Pendidikan yang membebaskan tidak boleh mereproduksi ketimpangan sosial, gender, atau kultural atas nama agama. Keadilan bukan akses semata, tetapi juga pengalaman belajar yang bermartabat.

Bab ini juga menempatkan **rahmah sebagai etika pedagogis utama**. Rahmah bukan kelembutan sentimental, tetapi komitmen aktif untuk menjaga martabat manusia dalam seluruh proses pendidikan. Guru, kurikulum, dan institusi harus mencerminkan kasih sayang yang membangun, bukan ketakutan yang melumpuhkan. Pendidikan tanpa rahmah kehilangan ruh profetiknya.



# BAB 11

## HAK DAN MARTABAT PESERTA DIDIK

Bab 11 menurunkan prinsip-prinsip normatif fiqh pendidikan yang membebaskan ke dalam wilayah yang paling konkret dan paling sering terabaikan dalam praktik pendidikan Islam: **hak dan martabat peserta didik**. Setelah Bab 10 menegaskan fondasi tauhidik, keadilan, rahmah, maqashid, dan posisi fiqh sebagai panduan etis, bab ini mengajukan pertanyaan yang sederhana tetapi menentukan: *siapakah peserta didik dalam pandangan pendidikan Islam—objek yang harus diatur, atau manusia yang harus dimuliakan?*

Dalam banyak praktik pendidikan agama, peserta didik masih diperlakukan sebagai **wadah kosong** yang harus diisi, atau sebagai subjek bermasalah yang harus dikendalikan. Hak-hak mereka sering dipahami secara minimal: hak hadir, hak menerima pelajaran, dan hak dinilai. Padahal, dalam perspektif Islam, manusia adalah makhluk bermartabat (*karamah*

*insaniyyah*) yang sejak awal dianugerahi akal, nurani, dan kebebasan moral. Pendidikan yang membebaskan harus berpijak pada pengakuan penuh atas martabat ini, bukan sekadar pada kepatuhan administratif.

Bab ini menegaskan bahwa **martabat peserta didik bukan hadiah dari institusi**, melainkan hak ontologis yang melekat pada kemanusiaannya. Pendidikan tidak menciptakan martabat, tetapi berkewajiban menjaganya. Setiap praktik pedagogis yang merendahkan, mempermalukan, membungkam, atau menyingkirkan peserta didik—atas nama disiplin, moral, atau agama—bertentangan dengan tujuan syariat dan misi profetik Islam. Fiqih pendidikan yang membebaskan harus berdiri tegas di pihak martabat manusia.

Hak peserta didik dalam bab ini tidak dipahami secara sempit sebagai hak prosedural, tetapi sebagai **hak eksistensial dan pedagogis**. Hak untuk berpikir, bertanya, berbeda pendapat, gagal, dan belajar dari kesalahan merupakan bagian dari hak asasi pendidikan yang harus dijamin. Tanpa hak-hak ini, pendidikan berubah menjadi latihan kepatuhan, bukan proses pembentukan manusia merdeka. Pendidikan Islam yang membebaskan menempatkan hak-hak ini sebagai prasyarat tumbuhnya iman yang sadar dan akhlak yang bertanggung jawab.

Bab 11 juga menolak dikotomi palsu antara **hak dan adab**. Mengakui hak peserta didik bukan berarti meniadakan adab, dan menegakkan adab bukan berarti meniadakan hak. Justru adab sejati tumbuh ketika hak diakui dan martabat dijaga. Pendidikan yang menuntut adab melalui ketakutan dan perendahan diri telah kehilangan makna adab itu sendiri. Bab ini akan menunjukkan bahwa adab dalam Islam adalah ekspresi kesadaran, bukan hasil penindasan.

Secara struktural, bab ini juga mengkritik sistem pendidikan yang **mengabaikan suara peserta didik** dalam pengambilan keputusan pedagogis. Kurikulum, metode, dan aturan sering dirancang tanpa melibatkan pengalaman dan kebutuhan nyata peserta didik. Pendidikan yang membebaskan menuntut partisipasi—bukan sekadar formalitas—sebagai wujud





# BAB 12

## GURU, OTORITAS, DAN ETIKA PENDIDIKAN

Bab 12 membawa pembahasan fiqih pendidikan yang membebaskan ke jantung relasi pedagogis: **peran guru dan makna otoritas dalam pendidikan Islam**. Setelah Bab 11 menegaskan hak dan martabat peserta didik, bab ini mengajukan pertanyaan yang tidak kalah menentukan: *bagaimana seharusnya guru hadir agar pendidikan benar-benar memerdekakan, bukan menundukkan?* Di sinilah posisi guru diuji bukan hanya sebagai pengajar ilmu, tetapi sebagai figur etis yang membentuk arah kesadaran dan kemanusiaan peserta didik.

Dalam banyak praktik pendidikan, guru sering ditempatkan sebagai **pemilik otoritas absolut**—penentu kebenaran, penjaga moral, dan pengendali ketertiban. Otoritas semacam ini kerap dibenarkan atas nama tradisi, adab, dan hierarki keilmuan. Namun ketika otoritas berubah menjadi otoritarianisme, pendidikan kehilangan watak dialogisnya dan berubah

menjadi ruang penjinakan. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut **penataan ulang makna otoritas**, dari kekuasaan yang menekan menjadi amanah yang membimbing.

Bab ini berangkat dari kesadaran bahwa **guru memiliki posisi strategis dan menentukan**. Tidak ada kurikulum pembebasan yang dapat hidup tanpa guru yang memiliki kesadaran etis dan kerendahan hati intelektual. Guru bukan sekadar pelaksana aturan, tetapi penafsir nilai. Cara guru berbicara, mendengar, menegur, dan memberi teladan membentuk iklim moral pendidikan jauh lebih kuat daripada teks tertulis. Karena itu, etika guru menjadi persoalan fiqih pendidikan yang sangat fundamental.

Fiqih pendidikan yang membebaskan tidak meniadakan otoritas guru, tetapi **memurnikannya**. Otoritas tidak dipahami sebagai hak untuk ditaati tanpa pertanyaan, melainkan sebagai tanggung jawab untuk membimbing kesadaran. Otoritas yang sah lahir dari kompetensi, keteladanan, dan integritas moral, bukan dari ketakutan atau sanksi. Dalam perspektif ini, semakin membebaskan seorang guru, semakin kuat pula otoritas etikanya.

Bab ini juga menolak dikotomi sempit antara **ketegasan dan kemanusiaan**. Guru tidak harus memilih antara disiplin dan kasih sayang. Fiqih pendidikan yang membebaskan justru menuntut ketegasan yang manusiawi—ketegasan yang jelas nilainya, adil prosedurnya, dan rahmah caranya. Ketegasan tanpa etika melahirkan kekerasan, sementara kelembutan tanpa prinsip melahirkan ketidakjelasan. Bab ini akan menunjukkan bagaimana keduanya dapat disatukan secara etis.

Selain itu, Bab 12 mengkaji **relasi kuasa dalam pendidikan**. Guru selalu berada dalam posisi yang lebih kuat secara struktural. Kesadaran akan relasi kuasa ini penting agar guru tidak menyalahgunakan wewenangnya, baik secara sadar maupun tidak. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut refleksi diri guru: sejauh mana tindakannya membangun kesadaran, dan sejauh mana justru melanggengkan ketakutan dan ketergantungan.

Bab ini akan dibahas melalui lima subbab: guru sebagai murabbi dan fasilitator; otoritas pedagogis versus otoritarianisme; keteladanan moral dan



# BAB 13

## KURIKULUM, METODE, DAN EVALUASI YANG MEMBEBAKANKAN

Bab 13 membawa fiqh pendidikan yang membebaskan ke wilayah yang paling operasional sekaligus paling menentukan: **bagaimana pendidikan dirancang, dijalankan, dan dinilai**. Jika bab-bab sebelumnya telah membangun fondasi filosofis, etis, dan relasional—tentang tauhid, keadilan, martabat peserta didik, serta peran guru—maka bab ini menguji seluruh gagasan tersebut dalam **arsitektur sistem pembelajaran**. Di sinilah pembebasan harus turun dari wacana ke praktik yang dapat dirasakan sehari-hari oleh peserta didik.

Kurikulum, metode, dan evaluasi sering dianggap sebagai urusan teknis yang netral. Namun dalam perspektif fiqh pendidikan yang membebaskan, ketiganya adalah **ruang ideologis dan etis** yang menentukan arah pembentukan manusia. Kurikulum memilih pengetahuan apa yang

dianggap penting; metode menentukan bagaimana pengetahuan itu dihayati; evaluasi menentukan perilaku dan cara berpikir apa yang dihargai. Jika ketiganya dibangun tanpa kesadaran etis, pendidikan akan dengan mudah mereproduksi kepatuhan, ketakutan, dan ketimpangan—bahkan ketika berbicara tentang nilai-nilai luhur.

Bab ini berangkat dari kritik terhadap **kurikulum yang padat materi tetapi miskin makna**. Pendidikan agama sering dipenuhi hafalan konsep, definisi, dan hukum, tetapi gagal mengaitkannya dengan kehidupan nyata peserta didik. Akibatnya, fiqih terasa jauh dari realitas, dan agama dipersepsikan sebagai beban kognitif, bukan sumber orientasi hidup. Fiqih pendidikan yang membebaskan menuntut kurikulum yang berorientasi pada tujuan (*maqashid*), bukan sekadar pada akumulasi materi.

Metode pembelajaran juga menjadi medan penting pembebasan atau penjinakan. Metode ceramah satu arah, hukuman simbolik, dan penyeragaman jawaban membentuk **subjek pasif** yang terbiasa menunggu instruksi. Sebaliknya, metode dialogis, reflektif, dan kontekstual membentuk subjek yang aktif, bertanggung jawab, dan berani berpikir. Bab ini menegaskan bahwa **cara mengajar adalah pesan etis**: metode yang menindas akan selalu melahirkan kesadaran yang tertindas, betapapun baik isi materinya.

Evaluasi merupakan aspek yang paling menentukan perilaku belajar, karena ia memberi sinyal kuat tentang apa yang dihargai dan apa yang diabaikan. Ketika evaluasi hanya mengukur hafalan dan kepatuhan, peserta didik belajar bahwa berpikir kritis dan kejujuran intelektual tidak penting. Fiqih pendidikan yang membebaskan menolak evaluasi sebagai alat kontrol dan menggantinya dengan **evaluasi sebagai proses pembelajaran**—yang memberi umpan balik, membuka refleksi, dan mendorong pertumbuhan.

Bab 13 juga menyoroti **budaya ujian dan hafalan** yang telah lama mendominasi pendidikan, termasuk pendidikan Islam. Budaya ini sering melahirkan kecemasan, kompetisi tidak sehat, dan kepatuhan semu. Pendidikan yang membebaskan tidak menolak penilaian, tetapi menolak



# BAB 14

## PENDIDIKAN, KEADILAN SOSIAL, DAN PERADABAN

Bab 14 memperluas horizon fiqh pendidikan yang membebaskan dari ruang kelas menuju **ruang sosial dan peradaban**. Jika bab-bab sebelumnya menata fondasi nilai, relasi pedagogis, dan sistem pembelajaran, maka bab ini mengajukan pertanyaan strategis: *untuk masyarakat seperti apa pendidikan Islam diselenggarakan?* Di sinilah pendidikan diuji bukan hanya oleh keberhasilan akademik, tetapi oleh **dampaknya terhadap keadilan sosial, kohesi masyarakat, dan keberlanjutan peradaban**.

Pendidikan tidak pernah netral secara sosial. Ia selalu berkelindan dengan distribusi kesempatan, legitimasi kuasa, dan reproduksi nilai. Pendidikan dapat menjadi **tangga mobilitas sosial** yang membuka peluang bagi yang terpinggirkan, atau sebaliknya menjadi **filter eksklusif** yang mengukuhkan ketimpangan. Fiqh pendidikan yang membebaskan

menegaskan keberpihakan yang jelas: pendidikan harus berpihak pada keadilan sosial dan pemuliaan martabat manusia, bukan pada pelestarian privilese.

Dalam tradisi Islam, keadilan (*‘adl*) bukan sekadar nilai moral individual, melainkan **prinsip struktural** yang menata kehidupan bersama. Pendidikan yang adil tidak berhenti pada akses, tetapi memastikan pengalaman belajar yang bermartabat, relevan, dan memberdayakan. Ketika pendidikan agama mengabaikan realitas kemiskinan, ketimpangan gender, atau diskriminasi struktural, ia berisiko menjadi wacana saleh yang tidak menyentuh luka sosial. Bab ini mengembalikan pendidikan Islam ke **tugas profetiknya**: berdiri bersama yang lemah dan menantang ketidakadilan.

Bab 14 juga menegaskan bahwa pendidikan Islam memiliki **tanggung jawab peradaban**. Peradaban tidak dibangun hanya oleh teknologi dan ekonomi, tetapi oleh manusia berkarakter—yang berpikir kritis, berempati, dan bertindak adil. Pendidikan yang membebaskan menyiapkan manusia semacam ini dengan membangun kesadaran sosial, literasi demokrasi, dan etika tanggung jawab kolektif. Tanpa dimensi ini, pendidikan agama mudah terperangkap pada kesalehan privat yang abai terhadap nasib bersama.

Dalam konteks global yang ditandai oleh polarisasi, krisis lingkungan, dan ketidaksetaraan, pendidikan Islam ditantang untuk **relevan dan transformatif**. Bab ini menolak pandangan bahwa pendidikan agama cukup “aman” di wilayah ritual. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa fiqih pendidikan harus berani berdialog dengan isu-isu publik: keadilan ekonomi, keberlanjutan lingkungan, perdamaian, dan demokrasi. Dialog ini bukan kompromi nilai, melainkan perwujudan maqashid syariah dalam konteks zaman.

Bab 14 akan dibahas melalui lima subbab: pendidikan dan kesenjangan sosial; pendidikan Islam dan demokrasi; pendidikan dan tanggung jawab sosial; pendidikan untuk keberlanjutan peradaban; serta manusia merdeka dan masyarakat beradab. Setiap subbab akan menunjukkan bagaimana pendidikan yang membebaskan **menerjemahkan nilai ke dalam praksis sosial**, dari kebijakan hingga tindakan kolektif.





# BAB 15

## MANIFESTO FIQIH PENDIDIKAN YANG MEMBEBAKANKAN

Bab 15 merupakan puncak reflektif sekaligus titik tolak praksis dari seluruh bangunan pemikiran dalam buku ini. Setelah menelusuri fondasi teologis, epistemologis, pedagogis, sosial, dan peradaban, kini tiba saatnya merumuskan **manifesto**—sebuah pernyataan sikap, arah, dan komitmen etik—tentang apa yang dimaksud dengan fiqh pendidikan yang membebaskan dan ke mana ia hendak diarahkan. Manifesto ini tidak dimaksudkan sebagai dokumen ideologis yang tertutup, melainkan sebagai **undangan intelektual dan moral** untuk bergerak bersama.

Manifesto fiqh pendidikan yang membebaskan lahir dari kegelisahan atas praktik pendidikan yang sering kali kehilangan ruh kemanusiaannya. Pendidikan agama, yang seharusnya menjadi ruang pemuliaan akal dan nurani, kerap terjebak dalam formalisme, ketakutan, dan kepatuhan semu.

Fiqih—sebagai warisan intelektual Islam yang kaya—tidak jarang dipersempit menjadi instrumen kontrol, bukan sumber kebijaksanaan. Bab ini berangkat dari kesadaran bahwa **fiqih perlu dikembalikan ke fungsi etis dan pembebasannya**.

Manifesto ini juga merupakan jawaban atas tantangan zaman. Dunia hari ini ditandai oleh krisis makna, ketimpangan sosial, polarisasi identitas, dan kerusakan ekologis. Dalam konteks ini, pendidikan Islam tidak cukup bersikap defensif atau nostalgik. Ia dituntut untuk **hadir secara relevan, kritis, dan transformatif**. Fiqih pendidikan yang membebaskan menawarkan kerangka untuk menjawab tantangan tersebut tanpa kehilangan akar nilai tauhid, keadilan, dan rahmah.

Bab ini menegaskan bahwa pembebasan dalam pendidikan bukanlah slogan, melainkan **kerja konseptual dan praksis yang konsisten**. Pembebasan menuntut keberanian untuk mengkritik tradisi yang membeku, menata ulang relasi kuasa, dan merancang sistem pembelajaran yang manusiawi. Manifesto ini merangkum prinsip-prinsip kunci yang telah dibahas sebelumnya dan menerjemahkannya ke dalam arah kebijakan, strategi implementasi, dan sikap etis yang dapat dihidupi oleh pendidik, institusi, dan masyarakat.

Manifesto fiqih pendidikan yang membebaskan juga menolak klaim finalitas. Ia disusun dengan kesadaran bahwa **ijtihad pedagogis harus terus berlangsung**. Setiap konteks sosial, budaya, dan historis menghadirkan tantangan baru yang menuntut pembacaan ulang nilai dan metode. Karena itu, manifesto ini bersifat terbuka—menjadi kerangka kerja yang dapat dikembangkan, dikritik, dan diperkaya oleh pengalaman nyata pendidikan di sekolah, pesantren, dan ruang belajar lainnya.

Bab 15 akan dibahas melalui lima subbab: sintesis konseptual fiqih pendidikan pembebasan; arah baru pendidikan Islam; strategi implementasi di sekolah dan pesantren; tantangan dan resistensi perubahan; serta pendidikan sebagai ibadah pembebasan manusia. Setiap subbab bertujuan menjembatani **gagasan dan tindakan**, agar fiqih pendidikan yang





# Daftar Pustaka

## A. Al-Qur'an & Hadits

1. Al-Qur'an al-Karim.
2. Al-Bukhari, M. I. (2002). *Şahih al-Bukhārī*. Beirut: Dar Ibn Kathir.
3. Muslim, M. H. (2001). *Şahih Muslim*. Riyadh: Dar al-Salam.
4. Abu Dawud, S. (2009). *Sunan Abi Dawud*. Beirut: Dar al-Risalah.
5. Al-Tirmidzi, M. I. (2008). *Sunan al-Tirmidzi*. Cairo: Dar al-Hadith.
6. Ibn Majah, M. Y. (2007). *Sunan Ibn Majah*. Beirut: Dar al-Fikr.
7. Ahmad ibn Hanbal. (2001). *Musnad Ahmad*. Cairo: Dar al-Hadith.

## B. Fiqih, Ushul Fiqih, Maqashid Syariah

8. Al-Shatibi, A. I. (2004). *Al-Muwafaqat fi Ushul al-Shariah*. Cairo: Dar Ibn Affan.
9. Ibn Ashur, M. T. (2006). *Maqasid al-Shariah al-Islamiyyah*. Amman: Dar al-Nafais.
10. Al-Ghazali, A. H. (2005). *Al-Mustashfa*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
11. Al-Qaradawi, Y. (2001). *Fiqh al-Maqasid*. Cairo: Dar al-Shuruq.
12. Hallaq, W. B. (2009). *An Introduction to Islamic Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

13. Kamali, M. H. (2008). *Principles of Islamic Jurisprudence*. Cambridge: Islamic Texts Society.
14. Auda, J. (2008). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law*. London: IIIT.
15. Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.

### **C. Pendidikan Islam Klasik**

16. Al-Ghazali. (2003). *Ihya' Ulum al-Din*. Beirut: Dar al-Ma'rifah.
17. Ibn Sina. (1987). *Kitab al-Shifa'*. Cairo: الهيئة المصرية العامة.
18. Ibn Khaldun. (2005). *Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr.
19. Ibn Rushd. (1997). *Fasl al-Maqal*. Cairo: Dar al-Ma'arif.
20. Al-Zarnuji. (2001). *Ta'lim al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Fikr.
21. Al-Attas, S. M. N. (1999). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.

### **D. Pendidikan Islam Kontemporer**

22. Langgulong, H. (2003). *Manusia dan Pendidikan*. Jakarta: Pustaka Al-Husna.
23. Tilaar, H. A. R. (2002). *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani*. Jakarta: Rineka Cipta.
24. Nata, A. (2010). *Ilmu Pendidikan Islam*. Jakarta: Kencana.
25. Muhaimin. (2012). *Paradigma Pendidikan Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
26. Abdurrahman, M. (2016). *Pendidikan Islam Transformatif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
27. Zed, M. (2017). *Islam, Pendidikan, dan Pembebasan*. Jakarta: Prenadamedia.

### **E. Filsafat Pendidikan & Kritik Sosial**

28. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
29. Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowman & Littlefield.

30. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
31. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
32. Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
33. Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
34. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Pantheon.
35. Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in Education*. London: Sage.

## **F. Pendidikan, Demokrasi, & Keadilan Sosial**

36. Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
37. Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
38. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
39. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
40. Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

## **G. Evaluasi, Kurikulum, & Pembelajaran**

41. Stiggins, R. (2005). *Student-Involved Assessment*. Pearson.
42. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.
43. Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
44. Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics*. ASCD.
45. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1).

## **H. Kesadaran, Ideologi, & Pembebasan**

46. Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.



# Biografi Penulis

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



Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten Malang, yang diselesaikannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (**S.E., Ak.**) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (**S.Si.**).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia

menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister Pendidikan (**M.Pd**). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (**Dr.**) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.

Dalam karier profesional telah mengabdikan sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, almamater berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, menikah dengan **Amalia Feryanti Salasa** dan dikaruniai seorang putri yang bernama **Azizah Luckyana Mawadda**. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.346 sitasi Google Scholar dan h-index 18 per 14 September 2025.

Komitmennya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdianannya hingga kini.



# FIQIH

Pendidikan yang  
Membebaskan

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



**INSIGHT  
PUSTAKA**

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

● [www.insightpustaka.com](http://www.insightpustaka.com)

☎ 0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-7569-21-9



9 786347 569219