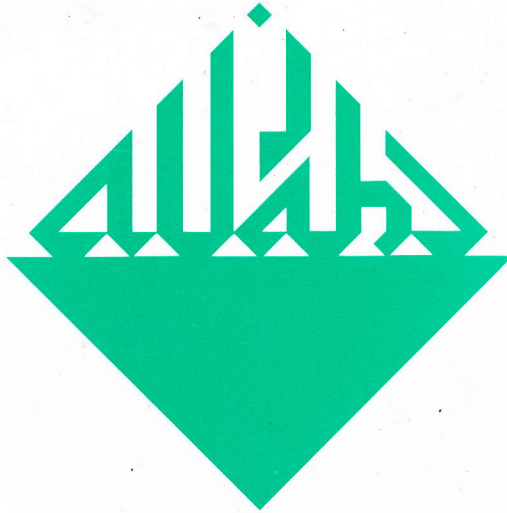


STUDIA ISLAMIKA

INDONESIAN JOURNAL FOR ISLAMIC STUDIES

Volume 14, number 3, 2007



THE ISLAMIZATION OF SOUTHERN KALIMANTAN:
SUFİ SPIRITUALISM, ETHNIC IDENTITY,
POLITICAL ACTIVISM

Ian Chalmers

CULTIVATING ISLAMIC IDEOLOGY: PRINT ISLAM
IN POST-INDEPENDENCE INDONESIA
(A PRELIMINARY STUDY)

Akh. Muzakki

MODERATE ISLAMIC FUNDAMENTALISM:
UNDERSTANDING THE POLITICAL THINKING OF THE
PARTAI KEADILAN SEJAHTERA (PKS)

Firman Noor

STUDIA ISLAMIKA

Indonesian Journal for Islamic Studies

Vol. 14, no. 3, 2007

EDITORIAL BOARD:

M. Quraish Shihab (UIN Jakarta)

Taufik Abdullah (LIPI Jakarta)

Nur A. Fadhil Lubis (IAIN Sumatra Utara)

M.C. Ricklefs (Melbourne University)

Martin van Bruinessen (Utrecht University)

John R. Bowen (Washington University, St. Louis)

M. Atho Mudzhar (IAIN Yogyakarta)

M. Kamal Hasan (International Islamic University, Kuala Lumpur)

M. Bary Hooker (Australian National University, Australia)

Virginia Matheson Hooker (Australian National University, Australia)

EDITOR-IN-CHIEF

Azyumardi Azra

EDITORS

Saiful Mujani

Jamhari

Jajat Burhanuddin

Fu 'ad Jabali

Oman Fathurahman

ASSISTANT TO THE EDITORS

Heni Nuroni

ENGLISH LANGUAGE ADVISOR

Dijk van der Mij

ARABIC LANGUAGE ADVISOR

Masri Elmahsyar Bidin

COVER DESIGNER

S. Prinka

STUDIA ISLAMIKA (ISSN 0215-0492) is a journal published by the Center for the Study of Islam and Society (PPIM) UIN Syarif Hidayatullah, Jakarta (STT DEPPEN No. 129/SK/DITJEN/PPG/STT/1976). It specializes in Indonesian Islamic studies in particular, and South-east Asian Islamic Studies in general, and is intended to communicate original researches and current issues on the subject. This journal warmly welcomes contributions from scholars of related disciplines.

All articles published do not necessarily represent the views of the journal, or other institutions to which it is affiliated. They are solely the views of the authors. The articles contained in this journal have been refereed by the Board of Editors.

STUDIA ISLAMIKA has been accredited by The Ministry of National Education, Republic of Indonesia as an academic journal (SK Dirjen Dikti No. 23a/DIKTI/2004).

Arief Subhan

Potret Madrasah di Dunia Islam: Keragaman, Kompleksitas, dan Persaingan Konsep Keislaman

Robert W. Hefner and Muhammad Qasim Zaman, *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education* (Princeton: Princeton University Press, 2007).

Abstract: *At present, madrasah draw international attention because of two important events. The first is the emergence of the Taliban in Afghanistan in 1994. Taliban means "student" and more specifically "student of Islam". The Taliban is a group of students of madrasah, the symbol of institutionalized popular Islamic education. It has its roots in the Deoband Madrasah, an Islamic educational institution created in 1867 in Delhi, India. They succeeded in eliminating groups of Mujahidin fighters from the Afghan government on 27 September 1996. It was followed by the proclamation of the Islamic state, the imposition of Islamic Law and the literal interpretation of Islamic doctrine. All this drew the interest of scholars wanting to understand more about the madrasah educational system which formed the backdrop of the emergence of the Taliban.*

The second was the 11 September 2001 tragedy which destroyed the World Trade Center in New York. After this event many questions were asked about Islamic education and fundamentalism, radicalism and terrorism. Some authors made the explicit connection between Islamic education and the 11/9 tragedy in the Islamic world. They surmised that Islamic education, especially the madrasah had become places of the dissemination of radical religious ideology. Some among these authors even claimed that madrasah were "breeding grounds for terrorists" and institutions teaching the use of violence in their jihad to impose Islam.

Similar questions were asked about the situation in Indonesia and pesantren became the educational institutions to be closely scrutinized. They were also portrayed in the Western mass media as places where radicalism

and Islamic militarism proliferated, especially after this educational institution came to be connected with the Bali bombings in 2002. After this event the entire Western mass media gave a complete negative picture of pesantren. In September 2003, for instance, the *Journal of Asian Affairs* accused Indonesian pesantren of being similar to Pakistani madrasahs. It claimed that "like Pakistan madrassa, there exists an entire education system, the pesantren, which is independent of the government and provides Islamic fertile ground to train the children of the poor in the mould of radical Islam". Especially Pesantren al-Mukmin Ngruki located in the centre of Javanese culture, Solo, Central Java, was often mentioned, including in a report of the International Crisis Group (ICG) as the center of the militant Muslim network in Indonesia having international links with al-Qaeda.

This international attention was not accompanied by a thorough understanding of Islamic educational institutions and their complexity. The assumption appeared to be that Islamic education was a monolithic system. Passing over variety and complexity the image portrayed was entirely negative. Is it true that Islamic education can be generalized as places of the dissemination of radical religious ideologies? How do Islamic educational institutions deal with modernity and how do they make important transformations? How complex are the Islamic educational institutions in the Islamic world? These questions may be the departing point for the discussion of the book under discussion.

This book offers a portrait of Islamic education while presenting their struggles with a variety of political systems, modernization, and religious ideology. Cases were studied in important regions in the Islamic world such as Turkey, Egypt, Pakistan, Indonesia, Morocco, and Mali as well as Islamic education in the West, in this case, England. In the discussion is revealed that the Islamic educational institutions, especially the madrasah are not only confronted by changing social and political realities, but also by the issue: How to make a modern Muslim. In response to these challenges various models of Islamic education appeared in various regions in the Muslim world.

The book does not only offer a picture of madrasahs in the modern period. The continued dynamics of madrasah are also shown from the creation of the institution in the Middle Ages. Concepts like regulation, standardization, functionalization appear to be not only modern phenomena by any means. During the Middle Ages, madrasahs also went through similar programs. Because of these programs, Islamic sciences were standardized and madrasahs became the centers of Islamic scholarship. Equally important is that madrasahs evidently became the venues of competition between Islamic conceptions developing in the Muslim world. And this was not only the case during the Middle Ages, but is also evident in modern times. Madrasahs cannot be divorced from the Islamic concepts that were developed by their founders, teachers and socio-religious organizations behind them.

Potret Madrasah di Dunia Islam: Keragaman, Kompleksitas, dan Persaingan Konsep Keislaman

Robert W. Hefner and Muhammad Qasim Zaman, *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education* (Princeton: Princeton University Press, 2007).

الخلاصة: في هذا العصر أن المدرسة تلقت اهتمام دولي ناقد، ذلك يرجع إلى حادثين تذكاريين، الأول ظهور حركة طالبان الإسلامية في أفغانستان عام ١٩٩٤. أن معنى "طالبان" لغة طلاب أو تلاميذ وتنسب خاصة إلى طلاب إسلاميين هم الذين يدرسون في المدرسة التي تعتبر رمزا للمؤسسة التعليمية الإسلامية المشهورة. ولـ "طالبان" جذور في المدرسة "ديوبان" وهي مؤسسة تعليمية إسلامية أسست في عام ١٨٦٧ بـ "دهلي". كان نجاحه في طرد جماعة المجاهدين من الحكومة الأفغانية في ٢٧ سبتمبر ١٩٩٦ وعلى أثره أعلن بقيام "حكومة إسلامية" تمتاز بحكومة إلهية وتطبيق الشريعة الإسلامية والتفسير الحرفي للتعاليم الإسلامية جعل رغبة الباحثين في معرفة نظام التعليم المدرسي الذي له فضل في ظهور حركة "طالبان".

والثاني المأساة لـ ١١ سبتمبر ٢٠٠١ التي تؤدي إلى انهيار مبنى مركز التجارة العالمي في مدينة "نيو يورك". بعد هذا الحادث المأسوي، ظهرت مجموعة من التساؤلات حول تربية إسلامية وأصولي وتطرف وإرهاب. يربط بعض الكتاب حصريا بحادث ١١ سبتمبر المذكور مع عملية تعليمية إسلامية في العالم الإسلامي. ويعتقد البعض بأن التعليم الإسلامي خاصة المدرسة مؤسسة تعليمية لزرع الأفكار الدينية المتطرفة، بل هناك من يقول أنها مكان لتربية الإرهابيين وهي أيضا مؤسسة لتعليم الناس ممارسة العنف في الجهاد من أجل الإسلام.

قد ظهر نفس التساؤلات فيما يتعلق بقضية إندونيسيا وتوجه الأنظار إلى "بسانترين" (Pesantren) وتعتبر وسائل الإعلام الغربي بأنها تربة خصبة لتربية الأفكار المتطرفة والتشدد الإسلامي، لاسيما بعد ربط هذه المدرسة بحادث الانفجار "بالي" عام ٢٠٠٢. وبعده اتخذت وسائل الإعلام الغربي بموقف سلبي تجاه "بسانترين". وفي سبتمبر ٢٠٠٣ على سبيل المثال توجه مجلة الشؤون الآسيوية أصابع الاتهام إلى المدارس الإسلامية في إندونيسيا بأنها لم تختلف عن المدارس الإسلامية في باكستان. وتقول أن نفس المدارس

الإسلامية في باكستان يوجد لها كامل نظام التعليم، 'pesantren'، الذي مستقل من الحكومة ويُروّذ بالأرض الخصبة الإسلامية لتدريب أطفال الفقراء في قالب الإسلام الأصولي. في إندونيسيا على وجه الخصوص هي مدرسة المؤمن "بجروكي" الإسلامية التي تقع في إحدى مراكز الثقافة الجاوية بمدينة "سولو" والتي تعتبرها وسائل الإعلام الغربي منها تقرير مجموعة الأزمات الدولية مركزا لشبكة المسلمين المتطرفين في إندونيسيا والتي لها علاقة بشبكة القاعدة الدولية.

والنظر الدولي الناقد المذكور مع الفكرة الشائعة حول التربية الإسلامية عامة لم يبن على معرفة متكاملة عن المؤسسات التعليمية الإسلامية مع أوضاعها المركبة. تبدو هذه الفكرة مبنية على الاعتقاد بأن المؤسسة التعليمية الإسلامية نظام موحد غير قابل لتطور. ضيق النظر في نظمها المتنوعة أشكلها المختلفة يؤدي إلى فكرة سلبية عنها. هل من الممكن أن يكون جميع المؤسسة التعليمية الإسلامية أمكنة لزرع الأفكار الدينية المتطرفة؟ هناك المؤسسات التعليمية الإسلامية تتعامل مع التحديث ويحدث فيها التغيير والتجديد الملحوظ. بل توجد في العالم الإسلامي أشكال وأنواع في مؤسساته التعليمية المختلفة؟ كانت هذه التساؤلات من الموضوعات الرئيسية التي نوقشت في هذا الكتاب.

يقدم الكتاب صورة لمؤسسة تعليمية إسلامية في صراعها مع مختلفة النظام السياسي والتحديث وأيديولوجيا الدينية. ويركز الكاتب نظره على المناطق التي لها أهمية كبرى في العالم الإسلامي مثل تركيا وباكستان ومصر وإندونيسيا والمغرب ومالي والمؤسسة التعليمية في الغرب بخصوص في بريطانيا. وفي مناقشاته يرى أن نظام التعليم الإسلامي لم يتعامل مع تغير مستمر لواقع اجتماعي وسياسي فحسب، بل عليه أيضا أن يحقق كيفية تكوين مسلم معاصر. واستيفاء للمطلوبين المذكورين بتنوع أنماط التعليم الإسلامي في مختلف المناطق الإسلامية في العالم.

لم يقتصر الكتاب على تقديم صورة للمدرسة الإسلامية في عصر الحديث، بل على تطورها المتواصل منذ ظهور أول المؤسسة التعليمية الإسلامية في القرن المتوسط للإسلام. يتضح لنا أن المفاهيم التعليمية مثل اللوائح والمعايير وتفعيل وظيفتها لم تكن ظاهرة مقتصرة على المدرسة العصرية، بل المدارس في القرن المتوسط حدثت نفس التطور وقبلت نفس البرنامج. وهذه البرنامج هي التي جعلت علوما إسلامية معايرها خاصة بها وأصبحت مركزا في العلوم الإسلامية وغيرها. هناك ملاحظة هامة لا بد من ذكرها أن المدرسة أصبحت ساحة للتنافس بين المفاهيم الإسلامية المتجددة في العالم الإسلامي. هذه الظاهرة لم يقتصر على القرن المتوسط فقط، بل أيضا ظاهرة في عصر الحديث. لم تنقطع المدرسة صلتها بالمفاهيم الإسلامية التي تطورها مؤسسوها، ومدرسوها أو تنظيمة اجتماعية دينية تقف ورائها.

Arief Subhan

Potret Madrasah di Dunia Islam: *Keragaman, Kompleksitas, dan Persaingan Konsep Keislaman*

Robert W. Hefner and Muhammad Qasim Zaman, *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education* (Princeton: Princeton University Press, 2007).

Pada periode kontemporer ini madrasah menuai perhatian internasional. Dua peristiwa monumental menjadi latar belakang munculnya perhatian tersebut. Pertama, tampilnya kelompok Muslim Taliban di Afghanistan pada 1994. Taliban secara bahasa berarti “pelajar” — dan secara khusus dapat dipahami sebagai “pelajar Islam” — adalah sekelompok murid madrasah, simbol lembaga pendidikan Islam paling populer. Taliban memiliki akar dalam Madrasah Deoband, sebuah lembaga pendidikan Islam yang berdiri pada 1867 di Delhi. Keberhasilan Taliban menyingkirkan kelompok pejuang Mujāhidīn dari pemerintahan Afghanistan pada 27 September 1996, yang diikuti deklarasi negara Islam dengan ciri utama “Allāh’s Governments”, penerapan shari’ah Islam, dan penafsiran literal terhadap doktrin Islam menjadi latar belakang rasa ingin tahu banyak kalangan sarjana tentang sistem pendidikan madrasah — yang berada di balik kemunculan Taliban.¹

Kedua, tragedi 11 September 2001 yang meluluhlantakkan gedung kembar WTC di New York. Pasca tragedi tersebut, sejumlah pertanyaan tentang pendidikan Islam dan fundamentalisme, radikalisme, dan terorisme muncul ke permukaan. Beberapa penulis secara eksplisit mengaitkan tragedi “11/9” dengan proses pendidikan

yang berlangsung di dunia Islam. Mereka menduga bahwa pendidikan Islam, terutama madrasah, telah menjadi tempat persemiaan ideologi keagamaan yang bersifat radikal. Di antaranya bahkan menyebut madrasah sebagai "breeding grounds for terrorist" sekaligus lembaga yang mengajarkan penggunaan kekerasan dalam *jihād* menegakkan Islam.

Pertanyaan serupa juga mengemuka untuk kasus Indonesia. Dalam konteks ini, pesantren merupakan lembaga pendidikan yang mendapat sorotan tajam. Pesantren juga dicitrakan media massa Barat sebagai tempat pertumbuhan radikalisme dan militansi Islam, terutama setelah lembaga pendidikan ini dikaitkan dengan bom Bali pada 2002. Setelah peristiwa itu, pencitraan media massa Barat terhadap pesantren sepenuhnya negatif.² Pada September 2003, untuk menyebutkan contoh, *Journal of Asian Affairs* menuduh bahwa pesantren Indonesia sama dengan madrasah-madrasah di Pakistan. Dikatakan bahwa, "like Pakistan madrassa, there exists an entire education system, the 'pesantren', which is independent of the government and provide with Islamic fertile ground to train the children of the poor in the mould of radical Islam."³ Secara khusus Pesantren al-Mukmin Ngruki, yang berlokasi di salah satu pusat kebudayaan Jawa di Solo, seringkali disebut media massa Barat, termasuk laporan International Crisis Group (ICG), sebagai pusat jaringan Muslim militan di Indonesia yang secara internasional memiliki ikatan jaringan dengan al-Qaeda.⁴

Sorotan internasional yang tajam tersebut, yang disertai stereotipe tentang pendidikan Islam, pada umumnya tidak disertai sebuah pemahaman yang memadai tentang lembaga-lembaga pendidikan Islam dengan segala kompleksitasnya. Terdapat kesan bahwa pencitraan tersebut didasarkan kepada asumsi bahwa lembaga pendidikan Islam merupakan sebuah sistem yang monolitik. Mengabaikan keragaman dan kompleksitas lembaga-lembaga pendidikan Islam akan mendapatkan pencitraan dan stereotipe yang sepenuhnya negatif. Benarkah pendidikan Islam dapat digeneralisasikan sebagai tempat penyemaian ideologi keagamaan radikal? Bagaimana lembaga-lembaga pendidikan Islam mengalami pergumulan dengan modernitas dan mengalami transformasi-transformasi penting? Bagaimana kompleksitas lembaga-lembaga pendidikan Islam di seluruh dunia Islam? Pernyataan-pertanyaan itu dapat dijadikan titik tolak untuk mendiskusikan buku ini.

I

Buku ini merupakan hasil kerjasama para sarjana pada level internasional dari berbagai disiplin ilmu—sejarah, politik, antropologi, studi agama-agama, dan pendidikan—yang memiliki perhatian terhadap pendidikan Islam. Dengan dukungan Pew Charitable Trusts dan the Institute on Culture, Religion, and World Affairs, Boston University, para sarjana tersebut melakukan diskusi dan penelitian tentang perkembangan kontemporer pendidikan Islam, melacak karakternya dari perspektif historis, dan menunjukkan kompleksitas relasinya dengan modernisasi. Para sarjana tersebut telah beberapa kali melakukan diskusi. Pertama, diskusi berlangsung antara 2002-2003 yang merupakan persiapan dengan melihat perkembangan dan transformasi politik dan masyarakat Muslim. Kedua, diskusi berlangsung antara Oktober 2004 dan Mei 2005 dengan melihat sejarah dan masa depan pendidikan Islam dari perspektif perbandingan dan pendekatan interdisiplin. Dari diskusi kedua inilah buku ini berasal. Penting dicatat keterlibatan para sarjana dari Pusat Pengkajian Islam dan Masyarakat (PPIM) UIN Syarif Hidayatullah Jakarta dalam melakukan penelitian tentang perkembangan kontemporer pendidikan Islam Indonesia. Artikel Azyumardi Azra, Dina Afrianty, dan Robert W. Hefner, “Pesantren and Madrasa: Muslim Schools and National Ideals in Indonesia” (Chapter 8) merupakan sebagian hasil penelitian lembaga tersebut.⁵

Buku ini terdiri dari sebelas bab. Selain bab pertama dan terakhir—pendahuluan dan epilog—setiap bab mendiskusikan lembaga pendidikan Islam dari perspektif historis dan wilayah. Diskusi dari perspektif historis melacak konsep pendidikan Islam pada abad pertengahan Islam dan keberlangsungannya pada abad modern dengan mempertimbangkan aspek-aspek politik dan problem identitas masyarakat Muslim pada periode modern. Selanjutnya, diskusi dari perspektif wilayah mencakup perkembangan lembaga pendidikan Islam pada periode kontemporer di Pakistan, India, Mesir, Maroko, Turki, Indonesia, Mali, dan Inggris. Sementara itu, perkembangan lembaga pendidikan Islam di Iran, sebuah negara yang memiliki posisi penting dalam geopolitik internasional, disinggung dalam bagian epilog. Sebagaimana dikatakan Hefner dalam pendahuluan, buku ini mengadopsi pendekatan perbandingan dengan mengusung asumsi bahwa pendidikan Islam sepenuhnya merupakan fenomena sosial yang di dalamnya pengetahuan, poli-

tik, dan jaringan sosial berinteraksi dalam konteks capaian-capaian yang bersifat kompleks.

II

Penulisan kembali sejarah pendidikan Islam merupakan pintu masuk penting buku ini. Hal ini dilakukan dengan mengungkap kembali tradisi mencari ilmu (*ṭalab al-‘ilm*) yang merupakan bagian integral dari doktrin dan tradisi Islam. Termasuk di dalamnya adalah doktrin tentang kewajiban mencari ilmu bagi setiap Muslim.⁶ Robert W. Hefner dalam pendahuluan memulai dengan menegaskan kembali konsep pengetahuan sebagai bagian dari ibadah. Islam merupakan “agama kitab dan penafsiran atasnya.” Karenanya kaum Muslim memandang menuntut ilmu-ilmu keislaman merupakan ibadah.

Tradisi pembelajaran dalam Islam dimulai dari pembelajaran al-Qur’an, kitab paling pokok dalam Islam. Pada periode awal, al-Qur’an dapat dikatakan sebagai “the foundation stone” pendidikan Islam.⁷ Pada perkembangannya, beberapa institusi bermunculan sebagai bentuk institusionalisasi tradisi pembelajaran dalam Islam. Masjid, *kuttāb*, madrasah, dan rumah guru muncul sebagai tempat-tempat berlangsungnya pembelajaran dalam masyarakat Muslim. Berbeda dengan yang lain, madrasah menawarkan pelajaran pembacaan al-Qur’an (*qira’ah*), grammar (*nahw*), *tafsir*, *fiqh*, *ushul al-fiqh*, dan *ilm kalam*. Sebagian kecil di antaranya juga menawarkan pelajaran aritmetik, astronomi, kedokteran, filsafat, dan sastra.

Beberapa sarjana seperti Makdisi, Syalabi, dan Stanton berpendapat bahwa Madrasah Nizāmiyah di Baghdad, dibangun Wazir Nizām al-Mulk sejak 1065 dan selesai 1067, merupakan madrasah pertama di dunia Islam.⁸ Sarjana lain seperti Bulliet mengungkapkan keberadaan madrasah-madrasah di kawasan Nisyapur, Iran, jauh sebelum Madrasah Nizāmiyah. Pada 1009, misalnya, terdapat Madrasah Miyan Dahiya yang didirikan Abū Ishaq Ibrāhīm Ibn Mahmūd, bahkan pada masa Sultan Maḥmūd al-Ghaznawi (990-1030) telah berdiri Madrasah al-Sa’īdiyyah.⁹ Pedersen dan Makdisi juga telah menyingung keberadaan madrasah di Nisyapur, yaitu Madrasah al-Baihaqiyyah dan Madrasah al-Sa’īdiyyah.¹⁰ Meskipun demikian, Nizāmiyah merupakan simbol kebangkitan madrasah di dunia Islam. Madrasah ini menginspirasi munculnya institusi-institusi serupa di tempat-tempat lain. Tidak heran jika Bayard me-

nyebutnya sebagai “model for orthodox Islam”¹¹ dan Fisher menyebutnya sebagai “nation-wide public system of education.”¹²

Kebangkitan madrasah membawa beberapa implikasi penting. Pertama, terciptanya tingkatan-tingkatan yang sistematis dan standar untuk studi Islam tingkat tinggi. Perkembangan ilmu-ilmu keislaman yang semakin kompleks—sejalan dengan perkembangan mazhab fiqh—membutuhkan tidak hanya waktu yang lebih lama, tetapi juga institusi yang lebih terstruktur, yang ujungnya berakibat pada strukturisasi dan standarisasi ilmu keislaman (h. 6). Kedua, meminjam istilah “functionalization” yang dipergunakan Starrett untuk memerikan pendidikan Islam di Mesir modern,¹³ pada periode pertengahan Islam, madrasah sebenarnya juga sudah mengalami fungsionalisasi. Raja, wazir, dan elite sipil melakukan *patronage* terhadap madrasah untuk menunjukkan posisi sosial-politik dan kedekatannya dengan ulama (h. 8). Ketiga, seperti dikatakan Berkey, Chamberlain, dan Bulliet, kebangkitan madrasah telah menyebabkan terjadinya “recentering and homogenization” ilmu-ilmu keislaman dan otoritas keagamaan. Dua gejala penting dapat dijadikan indikasi beberapa hal berikut, yaitu (a) tampilnya fiqh sebagai “the queen of the religious sciences” dan (b) semakin pentingnya teks tertulis daripada pelajaran lisan guru (h. 10). Semakin kuatnya pengaruh teks-teks keagamaan standar menggeser otoritas keagamaan ulama—secara individual—meskipun terdapat beberapa pengecualian karena kompleksitas konsep otoritas keagamaan itu sendiri.

Madrasah pada periode tersebut—mirip pesantren di Indonesia yang muncul lebih belakangan—telah muncul sebagai “lembaga” yang menyediakan ruangan belajar, tempat tinggal pendiri, guru, dan pelajar, dan masjid—sebagai tempat ibadah dan belajar. Tidak jarang, terdapat *maqam* pendiri madrasah dan keluarga dekatnya yang menjadi objek *ziyarah*. Pada abad ke-13, di Iran muncul sebuah kompleks pendidikan yang dengan tepat digambarkan Arjumand sebagai “educational charitable complex”. Ini merupakan sebuah kompleks pendidikan yang lengkap mencakup masjid, madrasah, tempat tinggal pendiri, asrama, klinik, dan perkumpulan sufi. Terkadang dilengkapi juga dengan pemandian umum dan observatorium.

Artikel Jonathan Berkey (Chapter 2) memberikan inspirasi menarik tentang keberlanjutan sejarah madrasah—dan seluruh dinamikanya—dari periode awal kemunculannya sampai dengan era

modern sekarang. Ia menggali dinamika madrasah pada periode abad pertengahan dan menghadirkannya dalam konteks perkembangan pendidikan Islam modern. Ia menggarisbawahi—dan mengingatkan kembali—bahwa patronase, “fungsionalisasi”, dan regulasi madrasah seperti ditemukan para peneliti pendidikan Islam belakangan, bukan semata-meta gejala modern, tetapi merupakan gejala yang sudah dapat ditemukan pada awal perkembangan madrasah.

III

Tema utama madrasah pada periode modern adalah “making modern Muslim.” Pertanyaan penting yang mengemuka adalah bagaimana menjadi Muslim yang baik dalam konteks dunia modern yang mengalami perubahan dengan cepat. Para sarjana sendiri percaya bahwa pendidikan memiliki peranan sentral dalam mencetak bangsa, warga negara, dan agama yang modern. Dalam konteks ini, konsep “mass education” kemudian diadopsi banyak negara, termasuk negara-negara Muslim. Dukungan negara terhadap konsep “mass education” merupakan kunci utama untuk melihat modernisasi yang berlangsung di lingkungan negara-negara Muslim. Dalam proses modernisasi itu, Barat dan Asia Timur, seringkali menjadi rujukan kaum terpelajar Muslim. Meskipun demikian, adaptasi setiap negara Muslim terhadap modernisasi bervariasi dan bertingkat. Dalam kaitan ini penting ditegaskan bahwa usaha modernisasi telah memicu munculnya tantangan terhadap ilmu-ilmu keislaman, tampilnya elite baru yang “terpisah” dari ulama, dan diskusi tentang makna menjadi Muslim dalam era modern sekarang.

Dalam konteks demikian itulah terjadi proses *Àtatization* pendidikan Islam, meskipun proses ini sangat bervariasi tergantung kepada masyarakat dan negara bersangkutan. Modernisasi pendidikan Islam Turki dapat dijadikan contoh tentang proses *Àtatization* yang paling kuat. Regulasi madrasah (*medrese*) sudah dilakukan Kekhalifahan Usmani jauh sebelum derasnya pengaruh Barat di wilayah itu. Kekhalifahan Usmani telah mengklasifikasi, membuat hirarki, dan menyusun kriteria tentang madrasah bermutu. Namun, kekuatan politik yang semakin merosot, menjadikan Sultan melakukan reformasi pendidikan dengan berkiblat ke Barat. Para penasihat Sultan membisikkan bahwa “secret wisdom” kemajuan Barat terletak pada pendidikan, dan Turki harus menempuh

jalan itu. Pemerintah kemudian membangun sekolah-sekolah baru yang mengadopsi *western stayle* dengan fokus utama pendidikan militer dan teknik.¹⁴

Pada 1913, Turki berhasil merumuskan undang-undang pendidikan. Di antara poin penting undang-undang tersebut adalah pengalihan kontrol dan administrasi pendidikan dasar dari tangan otoritas tradisional ulama kepada pemerintah. Tetapi beberapa sistem pendidikan dasar tradisional Islam, seperti *sibyan* dan *mek-teps*, tetap didominasi ulama dan diabdikan bagi pembelajaran al-Qur'an dengan fokus mencetak para *huffādz* (penghafal) al-Qur'an. Hal demikian, menjadikan persaingan antara lembaga-lembaga pendidikan modern dan tradisional sangat kuat. Sebagai contoh, *hoja*, guru-guru tradisional di desa-desa, lebih mendapatkan simpati dan respek dari masyarakat daripada guru-guru pemerintah yang dikirim ke desa-desa untuk kepentingan modernisasi pendidikan. Sampai-sampai *hoja* dipandang sebagai penjaga agama, sementara guru pemerintah terkadang dipandang sebagai "utusan setan".¹⁵

Berdirinya Republik Sekuler Turki pada 1923 meredefinisi Islam Turki. Sekularisme menjadi kata kunci dalam pemerintahan dan seluruh ekspresi keagamaan berada di bawah kontrol negara. Pada 1924 kekhilafahan dihapuskan, hukum Islam (*sharī'ah*) digantikan dengan hukum sekuler, *wakf* (wakaf) dihapuskan, sistem pendidikan dintegrasikan, dan *medreses* dihapuskan.¹⁶ Dalam konteks ini, persaingan antara Islam sebagai basis kultural masyarakat tradisional Turki dan sekularisme sebagai basis modernisasi menjadi latar belakang yang dapat menjelaskan tentang perkembangan pendidikan Islam modern di Turki. Antara 1946 dan 1949—dua puluh tahun setelah penghapusan *medrese*—wacana tentang sekolah *imam-khatip* kembali mengemuka. Penerapan sistem multi-partai,¹⁷ menjadikan agama—dan simbol-simbol keagamaan, termasuk pendidikan—menjadi komoditi yang diperebutkan untuk menggagalkan dukungan politik masyarakat. Pada periode tersebut, sepuluh kursus *imam-khatip* dibuka, termasuk Fakultas Teologi di Ankara. Pada 1958, sekolah *imam-khatip* telah berjumlah 18 buah dengan 2,476 orang pelajar. Jumlah itu terus meningkat sejalan dengan semakin besarnya dukungan masyarakat terhadap partai-partai yang mengusung aspirasi Islam. Sebagai contoh, pada 1977-1978, ketika Partai Keadilan, Partai Keselamatan Nasional, Partai Aksi Nasional berkoalisi, jumlah sekolah *imam-khatip* melonjak menjadi 334 dengan jumlah pelajar mencapai 134,517 orang.¹⁸

Dalam periode kontemporer, menarik mengemukakan gerakan “Komunitas Fethullah Gølen”, yang menjadi fokus artikel Bekim Agai, sarjana Turki yang mengajar di Bonn University. Ini merupakan gerakan yang diprakasai Fethullah Gølen, juru dakwah terkemuka Turki yang mendapat sebutan “Billy Graham dari Turki” dan mentor Recep Tayyip Erdogan, PM Turki sekarang. Gølen bersikap modern dan menolak penerapan syari’at Islam. Ia mempromosikan pandangan-pandangannya melalui gerakan-gerakan sosial dengan membentuk banyak organisasi dan yayasan. Gølen menomorsatukan pendidikan yang bisa mengintegrasikan kaum Muslim ke dunia modern. Komunitas Gølen mengoperasikan sekitar 100 sekolah dengan sumber dana utama dari komunitas. Meskipun sekolah-sekolah ini menerapkan kurikulum sekolah negeri, dan dikontrol ketat oleh negara, nilai-nilai moral agama mendapatkan penekanan dalam proses pembelajaran. Gagasan-gagasan Gølen sendiri berakar pada ajaran-ajaran Said Nursi, pembaru Turki yang sangat berpengaruh. Karena itulah sekolah Gølen disebut dengan “alternatif pendidikan agama di Turki” (h. 157).

Modernisasi pendidikan di Turki memiliki beberapa kesamaan dengan Mesir. Jika Mesir berhasil mengintegrasikan khazanah pendidikan tradisional Islam dengan modernisasi—seperti tercermin dalam Universitas al-Azhar—Turki secara tegas memilih jalan sekularisme. Akan tetapi karena basis kultural dan nilai masyarakat tetap berpijak pada Islam, maka persaingan Islam dan sekularisme tidak dapat dihindarkan. Tampilnya “Komunitas Gølen” merupakan contoh mutakhir bahwa persaingan dan konsepsi tentang Islam masih terus berlanjut di Turki, dan lembaga pendidikan Islam merupakan salah satu media yang menjadi tempat pergumulan nilai-nilai yang saling bersaing. Proses *Àtatization* tidak sanggup menjadi penghalang keragaman pendidikan Islam.

IV

Madrasah Indonesia memberikan potret yang menarik. Sejarah perkembangan madrasah di Indonesia terkait dengan faktor-faktor kompleks. Pesantren, lembaga pendidikan tradisional khas Indonesia; gerakan pembaruan Islam (*Islamic reform movement*); dan sistem pendidikan Belanda merupakan tiga faktor penting yang secara bersama-sama menyediakan sebuah *environment* bagi kemunculan madrasah modern Indonesia. Pesantren sebenarnya dapat

disejajarkan dengan madrasah periode abad pertengahan Islam. Berpusat pada kyai (ulama), rumusan pembelajaran pesantren sepenuhnya mengandalkan kapasitas intelektual kyai. Tidak terdapat kurikulum terstruktur, waktu belajar yang pasti, dan menempatkan hafalan sebagai faktor utama pembelajaran.

Madrasah—dan sistem pendidikan Muslim modern lain—merupakan hasil perjumpaan budaya antara gerakan reformasi pendidikan Islam, sekolah-sekolah Belanda, dan tradisi pembelajaran Islam yang sudah berlangsung berabad-abad. Penting dicatat bahwa eksperimen pendidikan Islam modern berlangsung pada dekade pertama abad ke-20 yang juga merupakan periode ‘kebangkitan nasional’ bagi seluruh komponen masyarakat di Hindia Belanda. Istilah ‘*an age in motion*’ yang dipergunakan Takashi Shiraishi untuk menggambarkan periode ‘kebangkitan bumi putra’ sangat tepat untuk melihat madrasah. Pada periode tersebut gagasan-gagasan baru, organisasi-organisasi baru, istilah-istilah baru muncul dan mentransformasikan kehidupan politik, sosial, dan agama di Indonesia.

Artikel tentang madrasah Indonesia (Chapter 8) memberikan gambaran tentang kompleksitas pendidikan Islam. Sampai dengan periode modern sekarang ini, meskipun telah melewati pengalaman transformasi yang demikian besar sepanjang abad ke-20, beragam lembaga pendidikan Islam tetap eksis di Indonesia. Pesantren, madrasah, dan sekolah Islam merupakan lembaga-lembaga pendidikan Islam yang penting pada tingkat dasar dan menengah. Pada tingkat perguruan tinggi, Indonesia memiliki tidak kurang dari 54 lembaga pendidikan tinggi negeri; 5 Universitas Islam Negeri (UIN), 14 Institut Agama Islam Negeri (IAIN), dan 35 Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN).

Madrasah Indonesia dapat dikatakan sebagai jembatan yang menghubungkan pendidikan sekuler (sekolah-sekolah Belanda) dan pendidikan tradisional pesantren. Madrasah menawarkan pendidikan umum sebagaimana ditawarkan sekolah umum. Pada saat yang sama madrasah juga menawarkan pendidikan Islam sebagaimana ditawarkan pendidikan tradisional Islam pesantren. Dari sekolah umum, madrasah mengambil sistem pendidikan modern, dan dari pesantren mengambil tradisi pembelajaran Islam. Berdasarkan kenyataan tersebut, Indonesia boleh dikatakan berhasil mengintegrasikan madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional.

Hal ini terindikasi dalam berbagai undang-undang dan peraturan pemerintah tentang pendidikan.

Proses *Atatization* pendidikan Islam juga ditemukan di Indonesia, meskipun prosesnya tidak sekuat Turki. Mayoritas madrasah di Indonesia tetap dioperasikan organisasi sosial-keagamaan—seperti Nahdlatul Ulama (NU) dan Muhammadiyah. Dari jumlah madrasah yang tercatat di Departemen Agama RI sebanyak 37.362 pada 2002, hanya sekitar 20 persen yang berstatus negeri. Selebihnya, dikelola organisasi sosial-keagamaan sebagaimana disebutkan. Untuk kasus pesantren, seluruhnya dioperasikan tokoh-tokoh Islam dengan kyai sebagai aktor terdepan. Kontrol pemerintah terhadap kurikulum pendidikan Islam juga tidak seketat Turki. Pemerintah mengadakan standarisasi dan akreditasi untuk bidang-bidang ilmu tertentu, khususnya matematika, ilmu pengetahuan umum, dan bahasa. Akan tetapi, untuk ilmu-ilmu keislaman dan buku teks standar yang dipergunakan, sepenuhnya diserahkan kepada pihak pesantren dan madrasah. Sebagian pesantren bertahan dengan pola pembelajaran sendiri dan sama sekali tidak mengikuti standar dan akreditasi pemerintah.

Dalam kaitan ini “fungsionalisasi” pendidikan Islam juga berjalan. Madrasah negeri, yang sepenuhnya beroperasi atas sponsor negara, menjadi media mereproduksi Muslim modern yang berjiwa nasionalis. Pancasila menjadi pusat dan sumber penyemaian nilai-nilai keindonesiaan. Jika madrasah negeri melayani kepentingan negara, maka madrasah dan sekolah Islam lain melayani kepentingan organisasi sosial-keagamaan yang menjadi sponsor. Pesantren, madrasah, dan sekolah Islam yang berada di bawah payung budaya NU, untuk menyebutkan contoh, menjadi tempat penyemaian ideologi keagamaan NU sekaligus menjadi tempat reproduksi kadernya. Gejala serupa tidak hanya ditemukan pada Muhammadiyah, al-Irsyad, dan Persis (Persatuan Islam), tetapi juga ditemukan dalam jenis pesantren baru yang dikenal dengan “pesantren salafi independen”.

Modernisasi madrasah membawa implikasi penting bagi para pelajar. Di antara yang penting adalah terbukanya kesempatan pendidikan yang lebih tinggi. Lulusan madrasah tidak hanya berpeluang memasuki perguruan tinggi Islam (UIN, IAIN, STAIN), tetapi juga perguruan tinggi sekuler di bawah Departemen Pendidikan Nasional (UI, ITB, UGM). Hal ini menjadikan kalangan santri memasuki wilayah-wilayah profesi baru yang sebelumnya tidak ter-

pikirkan. Di samping itu, yang juga penting dicatat adalah besarnya pengaruh IAIN terhadap transformasi pesantren dan madrasah. Ini terlihat dari komposisi guru pesantren dan madrasah. Sekitar 36.1 persen guru pesantren dan madrasah adalah alumni IAIN; 25.9 persen di antaranya lulusan madrasah aliyah atau PGA (Pendidikan Guru Agama), sebuah lembaga pendidikan khusus guru yang dibangun Depag. Hanya 3.5 persen alumni al-Azhar Mesir, 4.2 persen alumni Mekkah, dan 2.2 persen alumni Madinah (h. 190).

Dengan sekitar 10.000 pesantren, 37.000 madrasah, dan 5.7 juta pelajar, Indonesia merupakan satu wilayah Muslim terbesar yang menerapkan sistem pendidikan Islam. Meskipun hanya sebagian kecil pendidikan Islam yang mendapatkan subsidi negara, pertumbuhan pendidikan Islam di Indonesia tidak pernah surut, bahkan mengalami peningkatan dari waktu ke waktu. Jumlah pesantren terus meningkat dengan jenis yang semakin beragam (pada 1977 berjumlah 4.195 meningkat menjadi 9.399 pada 1997); jumlah madrasah, sekolah Islam, bahkan perguruan tinggi Islam juga mengalami peningkatan dengan model dan penawaran program yang semakin variatif sejalan dengan modernisasi. Cita-cita mencetak Muslim modern, dengan demikian, akan semakin cepat terwujud di negara Muslim terbesar ini.

V

Berbeda dengan perkembangan di Turki, Mesir, dan Indonesia, madrasah di Pakistan sangat sederhana. Meskipun demikian, seperti ditunjukkan artikel Qasim Zaman (Chapter 3), madrasah di wilayah ini merupakan lembaga yang mengakomodasi banyak kepentingan. Madrasah terkait dengan kepemimpinan Taliban, serangan-serangan berdarah di perbatasan Kashmir, bahkan belakangan dengan bom London pada Juli 2005. Lebih dari itu, dalam konteks negara, madrasah—yang di belakangnya adalah para ulama—juga dihadapkan pada relasi yang ambigu. Indikasinya, meskipun mendeklarasikan diri sebagai “republik Islam”, pemerintah Pakistan melihat ulama dengan curiga, bahkan memandangnya sebagai lawan. Namun, pada tingkat tertentu, sebagai demonstrasi komitmen negara terhadap Islam, pemerintah juga membuka peluang-peluang kepada ulama—juga pimpinan madrasah—untuk, misalnya, mendefinisikan Muslim secara formalistik. Kasus Ahmadiyah merupakan cermin yang baik. Pemerintah “membiarkan” ulama

mendesak agar Ahmadiyah, sebuah sekte Muslim, untuk membentuk agama sendiri yang terpisah dari Islam karena pengakuannya atas kenabian Mirza Ghulam Ahmad (w. 1908). Ahmadiyah bahkan dilarang menggunakan simbol-simbol Islam dalam praktik-praktik keagamaan yang mereka lakukan. Barangkali relasi demikian inilah yang menyebabkan proses *Àtatization* tidak begitu kuat, dan senantiasa ditolak para ulama.

Keterkaitan madrasah Pakistan dengan Taliban merupakan sesuatu yang alamiah. Pada saat perang gerilya melawan Uni Soviet, banyak pemuda Afghanistan yang belajar di madrasah-madrasah yang terletak di perbatasan kedua negara. Di antara madrasah yang penting adalah Jami'at al-Ulum al-Islamiyya, madrasah Deobandi terkemuka di Karachi yang didirikan Muhammad Yusuf Banuri (w. 1977) pada 1955. Banuri merupakan aktor terdepan dalam "pengeluaran" Ahmadiyah dari Islam. Banuri pula yang melakukan kritik pedas terhadap Fazlur Rahman (w. 1988), ketika menjabat sebagai direktor Central Institute of Islamic Research di Karachi. Banuri tidak hanya berhasil membuat *judgement* tentang misinterpretasi Islam oleh kaum modernis, tetapi juga berhasil meneguhkan otoritas ulama, dan menolak regulasi-regulasi madrasah yang diusulkan pemerintah (h. 72). Ideologi yang dibangun Banuri diwariskan kepada pelanjutnya, dan berada dalam satu garis ideologis dengan madrasah-madrasah lain yang serupa. Modernisasi yang disponsori pemerintah tidak banyak mengubah posisi ulama. Meskipun subjek-subjek sekuler mulai diajarkan di madrasah, dan beberapa ulama terkemuka mengalami pendidikan tingkat universitas, posisi mereka sebagai otoritas tunggal tetap tak tergeser. Dapat disimpulkan bahwa madrasah Pakistan merupakan sebuah potret modernisasi yang tidak tuntas.

VI

Buku ini menyajikan sebuah potret pendidikan Islam dengan menyajikan pergulatannya dengan berbagai sistem politik, modernisasi, dan ideologi keagamaan. Kasus-kasus yang disorot di atas ditemukan juga dalam artikel-artikel lain tentang pendidikan Islam di Maroko, Mali, dan yang berkembang di negara sekuler seperti Inggris. Sistem pendidikan Islam, terutama madrasah, tidak hanya dihadapkan kepada realitas sosial dan politik yang terus berubah, tetapi juga dihadapkan kepada pernyataan: bagaimana mencetak

seorang Muslim modern. Sebagai respon terhadap kedua tantangan tersebut, berbagai model pendidikan Islam muncul di berbagai kawasan Muslim.

Penting digaribawahi, buku ini tidak hanya menyajikan gambaran madrasah pada periode modern. Dinamika madrasah juga dilihat garis lurusnya dengan kemunculan lembaga pendidikan Islam ini pada abad pertengahan Islam. Konsep-konsep seperti regulasi, standarisasi, "fungsionalisasi", ternyata bukan fenomena khas madrasah modern. Pada abad pertengahan, madrasah madrasah juga telah mengalami dan menerima program-program serupa. Program-program seperti itulah yang menyebabkan ilmu-ilmu keislaman mengalami standarisasi, menjadi *center* dalam keilmuan Islam, dan sebagainya. Tidak kalah pentingnya adalah madrasah ternyata juga menjadi tempat persaingan antara konsepsi-konsepsi keislaman yang berkembang di dunia Islam. Ini tidak hanya gejala abad pertengahan, tetapi juga merupakan gejala modern. Madrasah tidak dapat dipisahkan dari konsepsi Islam yang dikembangkan para pendirinya, guru-gurunya, atau organisasi sosial keagamaan yang berada di belakangnya (Chapter 11).

Buku ini menunjukkan bahwa penelitian tentang pendidikan Islam bukan sesuatu yang sederhana dan berdiri sendiri. Penelitian tentang pendidikan Islam melibatkan banyak aspek yang bersifat kompleks karena terkait dengan sistem politik, sistem sosial, keulamaan, dan—yang tak kalah penting—konsepsi tentang Islam. Demikian kompleksnya pendidikan Islam, memandangnya secara monolitik dan tunggal—sebagaimana diperlihatkan media massa Barat pada awal tulisan—adalah berbahaya. Pendidikan Islam harus dilihat kasus per kasus dengan menekankan pendekatan yang multidisiplin. Dengan demikian, gambaran lengkapnya akan terpotret dengan baik—dan inilah yang berhasil dilakukan buku ini.

Endnotes

- 1 M.J. Gohari, *The Taliban Ascent of Power* (Oxford: Oxford University Press, 1999), h. 26-44; Charles Allen, *God's Terrorist, The Wahhabi Cult and the Hidden Roots of Modern Jihad* (London: Abacus, 2007), cet., ke-2, h. 3-5; Barbara D. Metcalf, *'Traditionalist' Islamic Activism: Deoband, Tablighis, and Talibs* (Leiden: ISIM, 2002), h. 1.
- 2 Beberapa pencitraan itu antara lain Timothy Mapes, "Indonesia School Has Chilling Roster of Terrorist alumni," *Wall Street Journal*, 3 September 2003; Jane Parlez, "Saudis Quietly Promote Strict Islam in Indonesia," *New York Times*, 5 Juli 2003; Andrew Marshall, "The Threat of Jaffar," *New York Times*, 10 Maret 2002.
- 3 S.S. Misra, "Islamic Terrorism in Indonesia," *ASIAN Affairs*, September 2003.
- 4 International Crisis Group, "Al-Qaeda in Southeast Asia: The Case of the 'Ngruki' Network in Indonesia," *ICG Asia Briefing* No. 20, Jakarta/Brussels, 8 Agustus 2002.
- 5 Versi lengkap hasil penelitian PPIM UIN Jakarta lihat Jajat Burhanudin dan Dina Afrianty (ed.), *Mencetak Muslim Modern, Peta Pendidikan Islam Indonesia* (Jakarta: RajaGrafindo Persada dan PPIM UIN Jakarta, 2006).
- 6 Sebuah hadis Nabi Saw berbunyi, *Thal^{ab} al-'ilm faridah 'ala kulli muslimin wa muslimah* (H.R. Bukhari-Muslim).
- 7 Dogde Bayard, *Muslim Education in Medieval Times* (Washington DC: The Middle East Institute, 1962), h. 2.
- 8 Lihat karya-karya mereka, Goerge Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: 1981); Ahmad Syalabi, *History of Muslim Education* (Beirut: D^{ar} al-Kashsh^{af}, 1954); Charles Micheal Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terjemahan dari *Higher Learning in Islam, the Classical Period A.D. 700-1300* oleh Affandi dan Hassan Asari (Jakarta: Logos, 1994).
- 9 Richard Bulliet, *The Patricians of Nisyapur: A Study on Medieval Islamic Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1972), h. 48.
- 10 J. Pedersen dan George Makdisi, "Madrasa", *EI*, Leiden: Brill, 2002, CD Rom Edition.
- 11 Dogde Bayard, *Muslim Education in Medieval Times*, h. 20.
- 12 Micheal J. Fisher, *Iran, From Religious Disputes to Revolution* (Cambridge: Harvard University Press, 1980), h. 38.
- 13 Gregory Starrett, *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt* (California: University of California Press, 1998), h. 8.
- 14 Ernest Wolf-Gazo, "John Dewey in Turkey: An Educational Mission", *Journal of American Studies of Turkey*, Number 3, 1993, h. 15-42.
- 15 Ernest Wolf-Gazo, "John Dewey in Turkey", h. 15-42.
- 16 Richard Tapper (ed.), *Islam in Modern Turkey, Religion, Politics, and Literature in a Secular State* (London: IB. Tauris, 1993), Introduction, h. 6.
- 17 Pada masa Mustafa Kemal, Turki hanya mengenal satu partai, yaitu Partai Rakyat Republik (RPP). Pasca Mustafa Kemal, Turki menerapkan sistem

multi-partai. Di antara partai-partai yang muncul adalah Partai Demokrat (DP), Partai Keadilan (AP), dan Partai Jalan Kebenaran (DYP). Ilter Turan, "Religion, and Political Culture in Turkey" dalam Richard Tapper (ed.), *Islam in Modern Turkey*, h. 31-55.

- 18 Bahattin Aksit, "Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam-Hatip Schools in the Republic", dalam Richard Tapper (ed.), *Islam in Modern Turkey*, h. 146-147. Lihat juga Dilip Hiro, "Turkey: From Militant Secularism to Grass-roots Islam" dalam Dilip Hiro, *Between Marx and Muhammad, The Changing Face of Central Asia* (London: Harper and Collins Publishers, 1994), h. 45-77.

Arief Subhan adalah dosen Fakultas Dakwah dan Komunikasi, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.