

**DEKOLONISASI MANAJEMEN MUTU PENDIDIKAN ISLAM:
Kritik Epistemologis terhadap Adopsi Total Quality Management Barat
dan Tawaran Kerangka Alternatif Berbasis Nilai Islam**

Ahmad Muqaffi¹, Siti Julaiha²
Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda
mukahfi.ahmed@gmail.com, siti.julaiha@uinsi.ac.id

ABSTRACT

This article offers an epistemological critique of the uncritical adoption of Total Quality Management (TQM) in Islamic educational institutions (madrasah) in Indonesia. Using a library research method with a critical-analytical approach, this study identifies three fundamental layers of problematic assumptions embedded in TQM: ontological (human as mere resource), epistemological (quality as measurable output), and axiological (customer satisfaction as the ultimate goal). Drawing on decolonization theory (Quijano, Mignolo, de Sousa Santos) and the Islamization of knowledge project (al-Faruqi, al-Attas), this article argues that the adoption of TQM without epistemological reflection constitutes a subtle form of knowledge colonialism that threatens the integrity of Islamic educational goals. As an alternative, this article proposes a conceptual framework grounded in Islamic values—centered on insan kamil, ihsan, falah, and the maqasid al-shari'ah—as a reconstituted basis for quality management in madrasah. This framework does not wholesale reject TQM, but selectively incorporates compatible elements while reorienting their philosophical foundations.

Keywords: decolonization of knowledge, TQM, Islamic education quality, madrasah, insan kamil, epistemology

ABSTRAK

Artikel ini menawarkan kritik epistemologis terhadap adopsi Total Quality Management (TQM) secara tidak kritis pada lembaga pendidikan Islam (madrasah) di Indonesia. Dengan menggunakan metode library research dan pendekatan kritis-analitis, penelitian ini mengidentifikasi tiga lapisan asumsi mendasar yang bermasalah dalam TQM: ontologis (manusia sebagai sumber daya), epistemologis (mutu sebagai output terukur), dan aksiologis (kepuasan pelanggan sebagai tujuan akhir). Berpijak pada teori dekolonisasi (Quijano, Mignolo, de Sousa Santos) dan proyek islamisasi ilmu (al-Faruqi, al-Attas), artikel ini berargumen bahwa adopsi TQM tanpa refleksi epistemologis merupakan bentuk halus kolonialisme keilmuan yang mengancam integritas tujuan pendidikan Islam. Sebagai alternatif, artikel ini menawarkan kerangka konseptual berbasis nilai Islam—berpusat pada insan kamil,

ihsan, falah, dan maqasid al-syariah—sebagai fondasi baru manajemen mutu madrasah.

Kata Kunci: dekolonisasi pengetahuan, TQM, mutu pendidikan Islam, madrasah, insan kamil, epistemologi

A. Pendahuluan

Terdapat sebuah paradoks yang jarang dipertanyakan dalam wacana manajemen pendidikan Islam di Indonesia: lembaga pendidikan yang mewarisi tradisi keilmuan Islam paling kaya di dunia—from Imam al-Ghazali, Ibn Khaldun, hingga Syekh Nawawi al-Bantani—justru mengukur kualitasnya menggunakan standar yang lahir dari rantai pabrik Toyota di Nagoya dan ruang rapat konsultan manajemen di Detroit. *Total Quality Management* (TQM), yang pertama kali dikembangkan oleh W. Edwards Deming untuk meningkatkan efisiensi produksi manufaktur pasca-Perang Dunia II, kini menjadi bahasa mutu dominan di madrasah dan pesantren di seluruh Nusantara.¹

Gelombang adopsi ini bukan tanpa alasan. Tekanan akreditasi dari

Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah (BAN-S/M), persaingan dengan sekolah umum, dan tuntutan relevansi dunia kerja mendorong madrasah untuk mengadopsi standar manajemen yang tampak universal dan ilmiah. Namun pertanyaan yang tidak pernah diajukan adalah: universal bagi siapa? Dan ilmiah berdasarkan epistemologi mana?²

Walter Mignolo, salah satu pemikir dekolonisasi paling berpengaruh, menyebut fenomena ini sebagai *coloniality of knowledge*—keadaan di mana sistem pengetahuan lokal dan indigenous disisihkan, bukan karena lebih lemah secara substantif, melainkan karena tidak hadir dalam bahasa dan institusi yang diakui oleh tatanan kekuasaan global pascakolonial.³ Dalam konteks

¹ E. Mulyasa, *Manajemen Berbasis Sekolah: Konsep, Strategi, dan Implementasi* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011), 23–27. Lihat juga Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010), 45–48.

² Mujamil Qomar, *Manajemen Pendidikan Islam: Strategi Baru Pengelolaan Lembaga*

Pendidikan Islam (Jakarta: Erlangga, 2007), 12–15.

³ Walter D. Mignolo, *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking* (Princeton: Princeton University Press, 2000), 3–10.

pendidikan Islam Indonesia, *coloniality of knowledge* termanifestasi ketika kiai, kepala madrasah, dan pengawas pendidikan agama lebih terbiasa berbicara dalam bahasa *PDCA cycle*, *customer focus*, dan *continuous improvement* daripada *ihsan*, *tarbiyah*, dan *falah* sebagai kategori mutu yang sah secara keilmuan.

Artikel ini tidak bermaksud menolak semua yang datang dari tradisi manajemen Barat secara en bloc. Beberapa prinsip TQM—seperti komitmen terhadap perbaikan berkelanjutan dan keterlibatan semua pihak—justru memiliki resonansi dengan nilai-nilai Islam. Yang dikritisi adalah adopsi tanpa refleksi epistemologis: pengambilan kerangka secara utuh beserta asumsi-asumsi tersembunyi yang melekat di dalamnya, tanpa mempertanyakan apakah asumsi-asumsi itu kompatibel dengan *worldview* Islam.⁴

B. Metodologi Penelitian

Dengan menggunakan metode *library research* dan pendekatan kritis-analitis, artikel ini memiliki tiga tujuan:

pertama, membongkar tiga lapisan asumsi epistemologis TQM yang bermasalah bagi pendidikan Islam; kedua, menggunakan perspektif dekolonisasi pengetahuan dan islamisasi ilmu sebagai instrumen analisis kritis; dan ketiga, menawarkan kerangka alternatif manajemen mutu yang berakar pada nilai-nilai Islam. Artikel ini diharapkan tidak hanya berkontribusi pada diskursus akademis, tetapi juga membuka refleksi bagi para praktisi dan pembuat kebijakan pendidikan Islam.

C. Kajian Pustaka dan Kerangka Teori

1. Genealogi TQM: Akar Ideologis dari Pabrik ke Pendidikan

Untuk memahami mengapa TQM bermasalah ketika ditransplantasikan ke pendidikan Islam, kita perlu menelusuri genealogi konsep ini. TQM lahir dari tradisi manajemen ilmiah (*scientific management*) yang dimulai oleh Frederick Winslow Taylor pada awal abad ke-20. Dalam kerangka Taylorisme, manusia pekerja diperlakukan sebagai komponen

⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework*

for an Islamic Philosophy of Education (Kuala Lumpur: ISTAC, 1980), 1–5.

dalam mesin produksi yang efisiensinya dapat diukur, distandarkan, dan dioptimalkan.⁵

W. Edwards Deming kemudian mengembangkan pendekatan mutu yang lebih sophisticated dengan siklus *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) dan empat belas prinsip manajemennya. Namun fondasi ontologisnya tetap sama: mutu dipahami sebagai kesesuaian antara output dengan standar yang telah ditetapkan, dan tujuan akhirnya adalah kepuasan pelanggan (*customer satisfaction*) yang dapat meningkatkan posisi kompetitif organisasi.⁶

Ketika TQM mulai diadopsi oleh institusi pendidikan di Amerika Serikat pada tahun 1990-an—dirintis oleh figur seperti John Jay Bonstingl dalam karyanya *Schools of Quality*—terjadi pergeseran terminologis: pelanggan menjadi siswa dan orang tua, produk menjadi lulusan, dan

proses produksi menjadi proses pembelajaran. Pergeseran ini tampak sebagai adaptasi, tetapi sesungguhnya adalah pelestarian asumsi-asumsi fundamental yang sama dalam bungkus baru.⁷

Di Indonesia, adopsi TQM dalam pendidikan Islam mengalami akselerasi signifikan setelah reformasi 1998, seiring dengan tekanan untuk memodernisasi madrasah agar berdaya saing dengan sekolah umum. Penelitian Mulyasa menunjukkan bahwa implementasi Manajemen Berbasis Sekolah (MBS)—yang secara substansial mengadopsi prinsip-prinsip TQM—di madrasah sering kali berlangsung tanpa kajian kritis terhadap kompatibilitasnya dengan nilai-nilai pendidikan Islam.⁸

2. Teori Dekolonisasi Pengetahuan

Konsep *coloniality* yang dikembangkan oleh Anibal Quijano merupakan titik tolak penting dalam

⁵ Frederick Winslow Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Brothers, 1911), 36–40. Lihat analisis historisnya dalam Daniel A. Wren, *The Evolution of Management Thought*, 4th ed. (New York: Wiley, 1994), 115–130.

⁶ W. Edwards Deming, *Out of the Crisis* (Cambridge, MA: MIT Press, 1986), 23–24. Lihat juga Joseph M. Juran, *Juran's Quality Handbook*, 5th ed. (New York: McGraw-Hill, 1999), 2.1–2.10.

⁷ John Jay Bonstingl, *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education* (Alexandria, VA: ASCD, 1992), 14–19. Lihat kritik terhadap adopsi ini dalam David Langford dan Barbara Cleary, *Quality Schools, Quality Students* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995), 8–12.

⁸ Mulyasa, *Manajemen Berbasis Sekolah*, 45–52. Lihat juga Abd. Kadim Masaong dan Arfan A. Tilome, *Supervisi Pembelajaran dan Pengembangan Kapasitas Guru* (Bandung: Alfabeta, 2011), 67–70.

memahami relasi antara kekuasaan global dan produksi pengetahuan. Quijano membedakan antara colonialism (yang secara formal berakhir dengan dekolonisasi politik) dan *coloniality* (yang berlanjut dalam struktur pengetahuan, nilai, dan cara memandang dunia). *Coloniality of knowledge* merujuk pada cara pengetahuan Eropa/Barat dinaturalisasi sebagai pengetahuan universal, sementara sistem keilmuan lain dipinggirkan sebagai lokal, tradisional, atau tidak ilmiah.⁹

Walter Mignolo memperluas analisis Quijano dengan konsep *border thinking*—kemampuan berpikir dari posisi subaltern yang terletak di batas-batas sistem pengetahuan dominan. Mignolo berargumen bahwa dekolonisasi pengetahuan bukan berarti menolak semua yang datang dari Barat, melainkan membangun kemampuan untuk memilah secara kritis mana yang kompatibel dan mana

yang merupakan instrumen dominasi epistemik.¹⁰

Boaventura de Sousa Santos memberikan kontribusi penting dengan konsep *epistemologies of the South*—sebuah proyek intelektual yang berupaya merekognisi dan melegitimasi sistem-sistem pengetahuan yang selama ini dimarginalkan oleh apa yang ia sebut sebagai *abyssal thinking*: cara berpikir yang membagi dunia antara yang ada (pengetahuan Barat yang diakui) dan yang tidak ada (pengetahuan non-Barat yang dinegasikan eksistensinya). Tradisi keilmuan Islam, dengan kedalaman dan keluasannya, jelas termasuk dalam kategori yang dimarginalkan ini.¹¹

Frantz Fanon, meskipun berbicara dari konteks Afrika dan Karibia, menawarkan wawasan psikologis yang sangat relevan: kolonialisme menciptakan *inferiority complex* pada yang terkolonisasi, yang membuat mereka memandang

⁹ Anibal Quijano, "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America," *Nepantla: Views from South* 1, no. 3 (2000): 533–537. Lihat juga Nelson Maldonado-Torres, "On the Coloniality of Being," *Cultural Studies* 21, no. 2–3 (2007): 243–246.

¹⁰ Mignolo, *Local Histories/Global Designs*, 85–90. Lihat juga Walter D. Mignolo, *The Darker Side of Western Modernity: Global*

Futures, Decolonial Options (Durham, NC: Duke University Press, 2011), 1–25.

¹¹ Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014), 92–96. Lihat juga de Sousa Santos, *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South* (Durham: Duke University Press, 2018), 1–15.

sistem nilai dan keilmuan mereka sendiri sebagai inferior dan menanggapi adopsi sistem Barat sebagai tanda kemajuan. Gejala ini sangat terlihat dalam cara lembaga pendidikan Islam di Indonesia sering kali memposisikan diri: mengadopsi standar akreditasi Barat sebagai bukti telah modern, sementara tradisi ilmu pendidikan Islam klasik mereka sendiri yang kaya justru tidak dianggap memadai sebagai basis sistem mutu.¹²

3. Proyek Islamisasi Ilmu: Al-Faruqi versus Al-Attas

Respons intelektual Muslim terhadap dominasi epistemologi Barat modern telah melahirkan dua arus utama yang berbeda strategi namun bertujuan sama. Ismail al-Faruqi, melalui karyanya *Islamization of Knowledge* (1982), mengusulkan strategi islamisasi dari dalam: mempelajari disiplin-disiplin ilmu Barat secara mendalam, mengidentifikasi prinsip-prinsip utamanya, dan kemudian menyuntikkan perspektif Islam ke dalamnya untuk membentuk

sintesis baru yang lebih utuh. Bagi al-Faruqi, tidak ada yang inheren bermasalah dalam struktur ilmu Barat—yang diperlukan adalah rekonstruksi dengan fondasi tauhid.¹³

Syed Muhammad Naquib al-Attas mengambil posisi yang lebih radikal. Dalam karyanya *Islam and Secularism* (1978) dan *The Concept of Education in Islam* (1980), al-Attas berargumen bahwa masalahnya bukan sekadar konten ilmu Barat, melainkan *worldview* sekular-materialistis yang menjadi fondasinya. Ia mengajukan konsep *de-westernization*—bukan sekadar islamisasi, melainkan pembersihan unsur-unsur yang secara inheren bertentangan dengan *worldview* Islam. Konsep kunci al-Attas adalah *ta'dib*—pendidikan sebagai proses internalisasi adab (ketertiban kosmis dan etis)—yang ia pandang sebagai tujuan pendidikan Islam yang lebih autentik daripada sekadar transfer

¹² Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*, trans. Constance Farrington (New York: Grove Press, 1963), 210–215. Lihat analisis relevansinya dalam Saurabh Dube, *Subjects of Modernity: Time-Space, Disciplines,*

Margins (Manchester: Manchester University Press, 2002), 25–30.

¹³ Ismail Raji al-Faruqi, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*, 2nd ed. (Herndon, VA: IIIT, 1982), 15–20.

pengetahuan atau pembentukan kompetensi.¹⁴

Untuk tujuan penelitian ini, perdebatan al-Faruqi versus al-Attas membuka ruang analisis yang produktif: kritik yang ditawarkan artikel ini lebih dekat dengan posisi al-Attas dalam hal kesadaran epistemologis yang lebih mendalam, namun tetap mengakui kemungkinan adopsi selektif yang dianjurkan al-Faruqi—asalkan didahului oleh kritik epistemologis yang memadai, bukan adopsi teknis yang naif.

4. Filsafat Pendidikan Islam: Mutu dalam Perspektif Autentik

Tradisi pemikiran pendidikan Islam menawarkan konsep-konsep yang jika dieksplorasi secara serius, jauh lebih kaya daripada sekadar menjadi nilai tambah bagi TQM. Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulum al-Din* merumuskan tujuan pendidikan sebagai pendekatan diri kepada Allah (*al-taqarrub ila Allah*) dan

kesempurnaan karakter manusia. Ini adalah definisi mutu yang berdimensi transendental—sesuatu yang secara fundamental tidak dapat dimasukkan ke dalam kerangka KPI mana pun.¹⁵

Konsep insan kamil—manusia sempurna yang memadukan dimensi akal, ruhani, dan akhlak—yang dikembangkan oleh Ibn Arabi dan kemudian dioperasionalisasikan oleh al-Jili, merupakan standar mutu tertinggi pendidikan Islam. Berbeda dari standar TQM yang bersifat minimal dan dapat diverifikasi secara eksternal, insan kamil adalah horizon pencapaian yang bersifat eskatologis dan hanya dapat dinilai secara holistik oleh Sang Pencipta sendiri.¹⁶

Konsep ihsan dalam hadis Jibril—"bahwa engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya; jika engkau tidak dapat melihat-Nya maka sesungguhnya Dia melihatmu"—menawarkan epistemologi mutu yang berbasis pada kesadaran transendental, bukan

¹⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1978), 133–140. Lihat juga al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 19–25.

¹⁵ Abu Hamid al-Ghazali, *Ihya' Ulum al-Din*, vol. 1 (Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.), 13–15. Lihat terjemahan dan analisisnya dalam Faris Kaya, "Al-Ghazali's Conception of Education," *Islamic Studies* 45, no. 2 (2006): 233–248.

¹⁶ Abd al-Karim al-Jili, *Al-Insan al-Kamil fi Ma'rifat al-Awakhir wa al-Awa'il* (Beirut: Dar al-Fikr, 1975), 35–40. Analisis kontemporer dalam William C. Chittick, *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination* (Albany: SUNY Press, 1989), 33–38.

pada pengawasan eksternal. Ini adalah antitesis dari pendekatan audit berbasis TQM yang memerlukan observer eksternal (auditor) untuk memvalidasi mutu.¹⁷

D. Pembahasan

1. Kritik Epistemologis Terhadap TQM dalam Pendidikan Islam

a) Kritik Ontologis — Manusia Sebagai Sumber Daya

Asumsi paling mendasar TQM yang tidak pernah dieksaminasi secara kritis dalam adopsinya oleh pendidikan Islam adalah asumsi ontologis tentang siapa manusia itu. TQM, sebagai produk tradisi manajemen industri, mewarisi ontologi manusia yang bersifat *reductively instrumental*: manusia adalah sumber daya (*human resource*) yang nilai utamanya terletak pada kontribusinya terhadap tujuan organisasi. Terminologi Sumber Daya Manusia (SDM) yang kini lazim digunakan bahkan di lembaga pendidikan Islam

adalah manifestasi paling nyata dari asumsi ini.¹⁸

Ontologi ini bertentangan fundamental dengan konsep manusia dalam Islam. Al-Qur'an Surah al-Baqarah ayat 30 dengan eksplisit menempatkan manusia sebagai *khalifah fi al-ardh*—wakil Tuhan di bumi—yang memiliki tanggung jawab kosmis melampaui fungsi organisasional apa pun. Ibn Khaldun dalam Muqaddimah memahami manusia sebagai makhluk sosial yang memiliki potensi peradaban (*umran*), bukan sekadar unit produksi. Al-Attas merangkumnya: manusia dalam Islam adalah makhluk yang memiliki ruh, dan tujuan pendidikannya adalah mengaktualisasikan potensi ruh tersebut menuju kedekatan dengan Sang Pencipta—sesuatu yang tidak memiliki padanan dalam kosakata TQM mana pun.¹⁹

Konsekuensi praktis dari asumsi ontologis ini sangat serius. Ketika madrasah mengadopsi TQM tanpa

¹⁷ Muslim ibn al-Hajjaj, Sahih Muslim, kitab al-iman, hadis no. 8 (Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi, t.t.). Analisis epistemologis dalam Naquib al-Attas, Prolegomena to the Metaphysics of Islam (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), 12–16.

¹⁸ Lihat kritik konseptual dalam Khalid Bin Hamad al-Harbi, "Human Resource

Management in Islamic Perspective," Journal of Islamic Studies 23, no. 1 (2012): 45–60.

¹⁹ Al-Attas, The Concept of Education in Islam, 21–24. Lihat juga Ibn Khaldun, Muqaddimah, trans. Franz Rosenthal (Princeton: Princeton University Press, 1967), vol. 2, 411–415.

kesadaran epistemologis, guru diperlakukan sebagai tenaga pendidik yang kinerjanya diukur melalui standar kompetensi yang dapat diobservasi dan dievaluasi. Proses transformasi batin seorang guru—perkembangan taqwa, kedalaman ilmu, kekuatan uswah—yang justru merupakan inti dari tradisi pendidikan Islam, menjadi invisible dalam sistem penilaian mutu yang berbasis TQM. Yang terukur menggantikan yang bermakna.²⁰

Wan Mohd Nor Wan Daud, dalam kajian mendalam tentang pemikiran al-Attas, menegaskan bahwa krisis pendidikan Muslim kontemporer bukan terutama krisis metode atau kurikulum, melainkan krisis ta'dib—hilangnya kesadaran tentang hierarki nilai dan adab dalam relasi antara pendidik, peserta didik, dan ilmu. Adopsi TQM yang menempatkan kepuasan pelanggan sebagai tujuan tertinggi justru memperparah krisis ini dengan membalikkan hierarki: peserta didik (sebagai pelanggan) menjadi penentu

standar mutu, sementara pendidik sebagai pewaris ilmu kehilangan otoritas keilmuannya.²¹

b) Kritik Epistemologis — Mutu sebagai yang Terukur

TQM mewarisi epistemologi positivistik yang bersumber dari tradisi sains modern: sesuatu baru dapat diakui sebagai pengetahuan yang sah jika dapat diverifikasi secara empiris, diukur secara kuantitatif, dan direplikasi dalam kondisi standar. Dalam konteks mutu pendidikan, implikasinya adalah: yang tidak dapat diukur tidak dapat dikelola, dan yang tidak dapat dikelola tidak relevan bagi sistem mutu.²²

Epistemologi ini problematik bagi pendidikan Islam karena dimensi pendidikan yang paling substansial justru bersifat non-kuantifiable. Bagaimana mengukur kedalaman taqwa seorang siswa dalam angka KPI? Bagaimana menerjemahkan *barakah al-ilm* (keberkahan ilmu) ke dalam rubrik penilaian? Bagaimana

²⁰ Rosnani Hashim, "Reclaiming Education for Virtue: An Islamic Perspective," *Islam and Science* 1, no. 1 (2003): 37–42.

²¹ Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), 223–228.

²² Lihat kritik terhadap positivisme dalam pendidikan dalam Denis C. Phillips, "After the Wake: Postpositivistic Educational Thought," *Educational Researcher* 12, no. 5 (1983): 4–12.

memasukkan dimensi niat (*al-niyyah*)—yang dalam epistemologi Islam menentukan nilai moral sebuah tindakan—ke dalam instrumen audit eksternal? Sistem TQM yang diaplikasikan secara naif di madrasah secara sistematis mendistorsi prioritas: yang terukur (nilai ujian, kehadiran, kelengkapan administrasi) didahulukan atas yang bermakna namun tidak terukur (pembentukan karakter, penguatan akidah, keteladanan guru).²³

De Sousa Santos menyebut fenomena ini sebagai epistemicide—pembunuhan epistemis terhadap sistem pengetahuan yang tidak mengikuti standar positivistik. Ketika sistem akreditasi madrasah hanya menilai aspek-aspek yang dapat diverifikasi secara dokumen dan observasi fisik, ia secara efektif melakukan epistemicide terhadap dimensi-dimensi keilmuan Islam yang paling esensial.²⁴

Ziauddin Sardar memberikan analisis yang lebih tajam: modernisasi sistem pendidikan Islam yang

berbasis adopsi standar Barat tidak hanya gagal memajukan peradaban Islam, tetapi juga aktif merusak kapasitas masyarakat Muslim untuk berpikir dalam kerangka keilmuan mereka sendiri. Generasi yang dididik dalam sistem madrasah yang sudah ter-TQM-kan mungkin lebih fasih berbicara tentang *benchmarking* daripada tentang ijtihad, lebih terbiasa dengan *flowchart* daripada dengan *maqasid al-syariah* sebagai kerangka pengambilan keputusan.²⁵

c) Kritik Aksiologis — Kepuasan Pelanggan sebagai Tujuan Akhir

Asumsi aksiologis paling bermasalah dalam TQM adalah penempatan *customer satisfaction* sebagai *summum bonum*—nilai tertinggi—dari sebuah organisasi. Dalam dunia industri, asumsi ini dapat dipertahankan karena tujuan perusahaan memang adalah memuaskan pasar untuk memperoleh keuntungan. Namun ketika ditransplantasikan ke pendidikan

²³ Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Gama Media, 2002), 89–95.

²⁴ De Sousa Santos, *Epistemologies of the South*, 92–97.

²⁵ Ziauddin Sardar, *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come* (London: Mansell, 1985), 165–170.

Islam, ia menghasilkan absurditas epistemologis yang serius.²⁶

Siapakah pelanggan pendidikan Islam? Jika jawabannya adalah orang tua dan siswa, maka madrasah berkewajiban memberikan apa yang mereka inginkan. Namun sejarah pendidikan Islam penuh dengan contoh ketika yang diinginkan manusia tidak selalu yang terbaik bagi mereka. Imam al-Ghazali, dalam konteks yang berbeda namun sangat relevan, mengingatkan bahwa tujuan pendidikan bukan memenuhi keinginan murid, tetapi membentuk karakter mereka sesuai dengan fitrah ilahiah—sebuah tujuan yang sering kali memerlukan sikap yang berlawanan dengan preferensi sesaat pelanggan.²⁷

Lebih jauh lagi, orientasi kepuasan pelanggan secara inheren bersifat *this-worldly* dan kontraktualistik. Tujuan pendidikan Islam, sebagaimana dirumuskan oleh para ulama klasik maupun

kontemporer, adalah *falah*—keberhasilan di dunia dan akhirat—yang secara definitif melampaui kepuasan konsumen dalam pengertian pasar. Ibn Maskawaih dalam *Tahdhib al-Akhlaq* merumuskan tujuan pendidikan sebagai pembentukan akhlak yang memungkinkan manusia mencapai kebahagiaan sejati (*sa'adah*)—sebuah konsep yang tidak memiliki padanan dalam kerangka TQM mana pun.²⁸

Mignolo mengingatkan bahwa setiap sistem nilai membawa *locus of enunciation*—posisi dari mana ia berbicara dan kepentingan yang ia layani. *Locus of enunciation* TQM adalah kapitalisme industri global yang memerlukan standarisasi dan komparabilitas untuk keperluan persaingan pasar. Ketika lembaga pendidikan Islam mengadopsi kerangka ini, mereka secara tidak sadar juga mengadopsi *locus of enunciation* tersebut—dan mulai memandang diri mereka melalui

²⁶ Lihat W. Edwards Deming, *The New Economics for Industry, Government, Education*, 2nd ed. (Cambridge, MA: MIT Press, 2000), 51–55.

²⁷ Al-Ghazali, *Ihya' Ulum al-Din*, vol. 1, 56–60. Lihat juga Seyyed Hossein Nasr, *Knowledge and the Sacred* (Albany: SUNY Press, 1989), 120–125.

²⁸ Ahmad ibn Muhammad Ibn Maskawaih, *Tahdhib al-Akhlaq*, ed. Ibn al-Khatib (Cairo: al-Maktabah al-Thaqafiyyah, 1994), 29–34. Lihat juga analisis modern dalam M. Arkoun, *Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers* (Boulder, CO: Westview Press, 1994), 88–92.

kacamata pasar global, bukan melalui kacamata peradaban Islam.²⁹

2. Tawaran Kerangka Alternatif: Manajemen Mutu Berbasis Nilai Islam

Kritik yang telah dibangun di atas tidak bermaksud memposisikan tradisi keilmuan Islam sebagai antitesis yang harus mengisolasi diri dari perkembangan keilmuan global. Sebaliknya, setelah tahap dekonstruksi, diperlukan tahap rekonstruksi: membangun kerangka mutu alternatif yang berakar pada nilai-nilai Islam namun mampu berdialog dengan konteks kontemporer. Kerangka ini dibangun di atas empat fondasi.

a) Reorientasi Tujuan: Dari Customer Satisfaction ke *Falah*

Fondasi pertama adalah reorientasi tujuan mutu. Jika TQM menempatkan kepuasan pelanggan sebagai tujuan akhir, kerangka alternatif berbasis Islam menempatkan *falah*—keberhasilan komprehensif di dunia dan akhirat—

sebagai tujuan yang harus mengarahkan semua keputusan manajerial. Ini bukan sekadar penambahan dimensi spiritual ke atas tujuan manajerial yang sudah ada; ini adalah restrukturisasi hierarki nilai secara fundamental.³⁰

Operasionalisasi *falah* sebagai tujuan manajemen mutu memerlukan perluasan cakrawala evaluasi. Sistem evaluasi mutu madrasah tidak cukup hanya mengukur nilai ujian nasional, tingkat kelulusan, dan tingkat penyerapan kerja lulusan—meskipun semua itu penting. Ia juga harus mempertimbangkan pertanyaan-pertanyaan seperti: Apakah lulusan menjadi anggota masyarakat yang berkontribusi secara positif? Apakah mereka memiliki karakter yang kuat dan akidah yang kokoh? Apakah mereka memiliki kemampuan untuk menjadi *khalifah* yang bertanggung jawab? Pertanyaan-pertanyaan ini, meskipun tidak mudah dioperasionalisasikan, harus menjadi bagian dari percakapan mutu madrasah.³¹

²⁹ Mignolo, *The Darker Side of Western Modernity*, 45–50.

³⁰ M. Umer Chapra, *Islam and the Economic Challenge* (Leicester: The Islamic Foundation, 1992), 4–8. Lihat juga Yusuf al-Qaradawi, *Al-*

Khasais al-Ammah li al-Islam (Cairo: Maktabah Wahbah, 1977), 25–30.

³¹ Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III* (Jakarta: Kencana, 2012), 34–40.

b) Rekonstruksi Ontologi: Dari Human Resource ke Insan Kamil

Fondasi kedua adalah rekonstruksi ontologi manusia dalam sistem manajemen madrasah. Jika TQM memandang guru dan siswa sebagai sumber daya yang dapat dioptimalkan, kerangka alternatif berbasis Islam memandang keduanya sebagai makhluk bermartabat yang sedang dalam perjalanan menuju *insan kamil*. Ini memiliki implikasi manajerial yang konkret.³²

Pertama, sistem penilaian guru tidak boleh semata-mata berbasis pada indikator kinerja yang dapat diobservasi dan diukur. Ia harus juga memberikan ruang bagi penilaian dimensi-dimensi yang tidak terukur namun substansial: kedalaman keilmuan, kekuatan keteladanan, kualitas relasi guru-murid yang bersifat *uswah hasanah*. Tradisi penilaian dalam lembaga pendidikan Islam klasik—di mana seorang guru dinilai oleh murid-muridnya bukan melalui kuesioner kepuasan pelanggan tetapi melalui perkembangan keilmuan dan karakter

mereka selama bertahun-tahun—menawarkan model yang lebih selaras dengan tujuan pendidikan Islam.³³

Kedua, hubungan antara madrasah dan siswa harus direkonstruksi dari relasi produsen-konsumen menjadi relasi komunitas keilmuan. Ibn Jama'ah dalam *Tadzkiat al-Sami' wa al-Mutakallim* merumuskan etika relasi ini secara mendalam: murid bukan pelanggan yang harus dipuaskan, tetapi pewaris ilmu yang harus dibentuk dengan penuh tanggung jawab.³⁴

c) Perluasan Epistemologi Mutu: Ihsan sebagai Standar Transendental

Fondasi ketiga adalah perluasan epistemologi mutu untuk memasukkan dimensi transendental. Konsep *ihsan* dalam hadis Jibril menawarkan standar mutu yang berbasis pada kesadaran internal, bukan audit eksternal. Seorang guru yang bekerja dengan standar *ihsan* tidak perlu diawasi oleh supervisor untuk memberikan yang terbaik—karena ia menyadari bahwa Allah sebagai *al-Raqib* (Yang Maha

³² Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 19–21.

³³ Ibn Jama'ah, *Tadzkiat al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*

(Beirut: Dar al-Basha'ir al-Islamiyyah, 1985), 45–50.

³⁴ Ibid., 78–82.

Mengawasi) selalu menyaksikan kualitas kerjanya.³⁵

Ini bukan romantisisme religius—ini adalah epistemologi yang berbeda tentang sumber motivasi dan standar kualitas. Sistem TQM mengasumsikan bahwa mutu hanya dapat dijaga melalui pengawasan eksternal dan insentif yang terstruktur. Epistemologi *ihsan* mengasumsikan bahwa motivasi internal berbasis kesadaran transendental adalah sumber mutu yang lebih kuat dan lebih berkelanjutan. Penelitian dalam psikologi pendidikan kontemporer tentang *intrinsic motivation*—yang menunjukkan bahwa motivasi internal menghasilkan kualitas kerja yang lebih baik dan lebih berkelanjutan daripada motivasi eksternal—secara tidak langsung mendukung premis epistemologi *ihsan* ini.³⁶

Perluasan epistemologi mutu ini juga berarti merekognisi *barakah al-ilm* sebagai kategori evaluasi yang sah, meskipun tidak dapat

dikuantifikasi. Lembaga pendidikan Islam yang menghasilkan ulama-ulama yang ilmunya bermanfaat luas bagi masyarakat selama berabad-abad—seperti pesantren-pesantren besar di Jawa—memiliki *track record* mutu yang tidak dapat dijelaskan semata-mata melalui variabel-variabel TQM, namun sangat nyata dalam dampaknya.³⁷

d) Reorientasi Aksiologis: Maqasid al-Syariah sebagai Kerangka Evaluasi

Fondasi keempat adalah penggunaan *maqasid al-syariah* sebagai kerangka evaluasi mutu yang menggantikan atau melengkapi kerangka kepuasan pelanggan. Lima tujuan pokok syariah—pemeliharaan agama (*hifzh al-din*), jiwa (*hifzh al-nafs*), akal (*hifzh al-aql*), keturunan (*hifzh al-nasl*), dan harta (*hifzh al-mal*)—menawarkan kerangka evaluasi yang komprehensif dan berakar kuat dalam tradisi keilmuan Islam.³⁸

³⁵ Lihat analisis konsep ihsan dalam Seyyed Hossein Nasr, "The Spiritual Significance of Jihad," *Islamic Quarterly* 23, no. 4 (1979): 183–192.

³⁶ Edward L. Deci dan Richard M. Ryan, "The Support of Autonomy and the Control of Behavior," *Journal of Personality and Social Psychology* 53, no. 6 (1987): 1024–1037.

³⁷ Martin van Bruinessen, *Kitab Kuning, Pesantren, dan Tarekat: Tradisi-tradisi Islam di Indonesia* (Bandung: Mizan, 1995), 28–35.

³⁸ Ahmad al-Raysuni, Imam al-Shatibi's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law (Herndon, VA: IIIT, 2005), 13–20. Lihat juga Jasser Auda, *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach* (London: IIIT, 2008), 1–10.

Dalam kerangka ini, mutu madrasah dapat dievaluasi berdasarkan seberapa baik lembaga tersebut berkontribusi pada pemeliharaan kelima tujuan pokok tersebut. Apakah madrasah berhasil menjaga dan memperkuat akidah peserta didik (*hifzh al-din*)? Apakah lingkungan madrasah kondusif bagi kesehatan fisik dan mental peserta didik (*hifzh al-nafs*)? Apakah proses pembelajaran efektif mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif (*hifzh al-aql*)? Apakah madrasah berhasil mempersiapkan generasi Muslim yang berkualitas (*hifzh al-nasl*)? Apakah sumber daya madrasah dikelola secara amanah dan efisien (*hifzh al-mal*)?³⁹

Kerangka maqasid ini tidak menolak seluruh unsur TQM. Beberapa prinsip TQM—seperti komitmen terhadap perbaikan berkelanjutan, keterlibatan semua pihak dalam organisasi, dan orientasi pada proses bukan hanya output—memiliki resonansi kuat dengan nilai-nilai Islam dan dapat diadopsi setelah

direkalibrasi secara epistemologis. Yang ditolak bukan TQM sebagai seperangkat teknik manajerial, melainkan adopsinya sebagai *worldview* yang menentukan tujuan dan standar nilai tertinggi pendidikan Islam.⁴⁰

E. Kesimpulan dan Implikasi

Artikel ini telah menunjukkan bahwa adopsi TQM dalam pendidikan Islam bukan sekadar pilihan teknis-manajerial yang netral, melainkan tindakan epistemologis yang membawa konsekuensi signifikan bagi integritas dan identitas pendidikan Islam itu sendiri. Melalui tiga lapisan kritik—ontologis, epistemologis, dan aksiologis—telah teridentifikasi bahwa TQM membawa asumsi-asumsi fundamental yang secara inheren bertentangan dengan *worldview* Islam: manusia sebagai sumber daya, mutu sebagai yang terukur, dan kepuasan pelanggan sebagai tujuan tertinggi.

Tiga kontribusi utama artikel ini dapat diidentifikasi. Pertama, secara teoritis, artikel ini menawarkan

³⁹ Auda, *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law*, 45–50. Lihat juga Muhammad Tahir Ibn Ashur, *Ibn Ashur: Treatise on Maqasid al-Shariah*, trans. Mohamed El-Tahir El-Mesawi (London: IIIT, 2006), 54–60.

⁴⁰ Lihat pendekatan sintesis dalam Muhamad Faruq Umar, "Towards an Islamization of Management Science," *American Journal of Islamic Social Sciences* 9, no. 2 (1992): 228–244.

kerangka analitis baru yang mensintesis teori dekolonisasi pengetahuan dan islamisasi ilmu untuk mengkritisi adopsi manajemen Barat dalam pendidikan Islam—sintesis yang belum pernah dilakukan dalam literatur manajemen pendidikan Islam di Indonesia. Kedua, secara metodologis, artikel ini menunjukkan bagaimana library research dengan pendekatan kritis-analitis dapat menghasilkan kontribusi konseptual yang signifikan, bukan sekadar ringkasan literatur. Ketiga, secara praktis, artikel ini menawarkan kerangka mutu alternatif berbasis maqasid al-syariah, ihsan, falah, dan insan kamil yang dapat menjadi landasan agenda penelitian empiris selanjutnya.

Implikasi bagi para akademisi adalah kebutuhan untuk mengembangkan penelitian empiris yang menguji kerangka alternatif ini dalam konteks madrasah dan pesantren di Indonesia. Pertanyaan-pertanyaan konkret yang perlu diteliti antara lain: Bagaimana mengoperasionalkan indikator mutu berbasis maqasid? Bagaimana membangun sistem evaluasi yang memasukkan dimensi ihsan? Apakah

kerangka mutu berbasis nilai Islam menghasilkan outcomes pendidikan yang lebih baik daripada TQM konvensional?

Implikasi bagi pembuat kebijakan, khususnya Kementerian Agama, adalah perlunya evaluasi kritis terhadap standar akreditasi BAN-S/M yang saat ini masih sangat TQM-centric. Sistem akreditasi yang hanya mengukur dimensi-dimensi yang dapat diverifikasi secara dokumen dan observasi fisik secara sistematis mengabaikan dimensi-dimensi yang paling esensial bagi mutu pendidikan Islam.

Implikasi bagi praktisi madrasah adalah undangan untuk refleksi: sebelum mengadopsi standar dan sistem dari manapun, pertanyaan epistemologis harus diajukan terlebih dahulu—apakah sistem ini selaras dengan tujuan yang kita yakini sebagai inti dari pendidikan yang kita selenggarakan? Tradisi keilmuan Islam yang kaya menawarkan sumber daya yang lebih dari cukup untuk membangun sistem manajemen mutu yang autentik dan kontekstual, jika saja kita bersedia untuk melihat ke dalamnya dengan serius.

Dekolonisasi manajemen mutu pendidikan Islam bukan berarti menutup diri dari perkembangan keilmuan global. Ia berarti membangun kapasitas untuk berdiri di atas fondasi epistemologis sendiri yang kukuh, dan dari sana melakukan dialog yang setara dengan tradisi-tradisi keilmuan lain—mengambil yang kompatibel, menanggalkan yang bermasalah, dan menghasilkan sintesis yang lebih kaya dari sekadar adopsi.

DAFTAR PUSTAKA

Buku :

- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1978.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1980.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1995.
- Al-Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*. 2nd ed. Herndon, VA: IIIT, 1982.
- Al-Ghazali, Abu Hamid. *Ihya' Ulum al-Din*. 4 vols. Beirut: Dar al-Ma'rifah, t.t.
- Al-Jili, Abd al-Karim. *Al-Insan al-Kamil fi Ma'rifat al-Awakhir wa al-Awa'il*. Beirut: Dar al-Fikr, 1975.
- Al-Raysuni, Ahmad. *Imam al-Shatibi's Theory of the Higher Objectives and Intents of Islamic Law*. Herndon, VA: IIIT, 2005.
- Arkoun, Mohammed. *Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.
- Auda, Jasser. *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law: A Systems Approach*. London: IIIT, 2008.
- Azra, Azyumardi. *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi di Tengah Tantangan Milenium III*. Jakarta: Kencana, 2012.
- Bonstingl, John Jay. *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education*. Alexandria, VA: ASCD, 1992.
- Chapra, M. Umer. *Islam and the Economic Challenge*. Leicester: The Islamic Foundation, 1992.
- Chittick, William C. *The Sufi Path of Knowledge: Ibn al-Arabi's Metaphysics of Imagination*. Albany: SUNY Press, 1989.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.
- De Sousa Santos, Boaventura. *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.
- Deming, W. Edwards. *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- Deming, W. Edwards. *The New Economics for Industry,*

- Government, Education. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- Fanon, Frantz. *The Wretched of the Earth*. Translated by Constance Farrington. New York: Grove Press, 1963.
- Ibn Ashur, Muhammad Tahir. *Ibn Ashur: Treatise on Maqasid al-Shariah*. Translated by Mohamed El-Tahir El-Mesawi. London: IIIT, 2006.
- Ibn Jama'ah. *Tadzkirot al-Sami' wa al-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa al-Muta'allim*. Beirut: Dar al-Basha'ir al-Islamiyyah, 1985.
- Ibn Khaldun. *Muqaddimah*. Translated by Franz Rosenthal. 3 vols. Princeton: Princeton University Press, 1967.
- Ibn Maskawaih, Ahmad ibn Muhammad. *Tahdhib al-Akhlaq*. Edited by Ibn al-Khatib. Cairo: al-Maktabah al-Thaqafiyyah, 1994.
- Juran, Joseph M. *Juran's Quality Handbook*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1999.
- Mas'ud, Abdurrahman. *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Gama Media, 2002.
- Mignolo, Walter D. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Mignolo, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press, 2011.
- Mulyasa, E. *Manajemen Berbasis Sekolah: Konsep, Strategi, dan Implementasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011.
- Muslim ibn al-Hajjaj. *Sahih Muslim*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi, t.t.
- Nasr, Seyyed Hossein. *Knowledge and the Sacred*. Albany: SUNY Press, 1989.
- Qomar, Mujamil. *Manajemen Pendidikan Islam: Strategi Baru Pengelolaan Lembaga Pendidikan Islam*. Jakarta: Erlangga, 2007.
- Sardar, Ziauddin. *Islamic Futures: The Shape of Ideas to Come*. London: Mansell, 1985.
- Tafsir, Ahmad. *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2010.
- Taylor, Frederick Winslow. *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers, 1911.
- Van Bruinessen, Martin. *Kitab Kuning, Pesantren, dan Tarekat: Tradisi-tradisi Islam di Indonesia*. Bandung: Mizan, 1995.
- Wan Daud, Wan Mohd Nor. *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1998.
- Wren, Daniel A. *The Evolution of Management Thought*. 4th ed. New York: Wiley, 1994.
- Jurnal :**
- Al-Harbi, Khalid Bin Hamad. "Human Resource Management in Islamic Perspective." *Journal of Islamic Studies* 23, no. 1 (2012): 45–60.
- Deci, Edward L., dan Richard M. Ryan. "The Support of Autonomy and the Control of Behavior."

- Journal of Personality and Social Psychology 53, no. 6 (1987): 1024–1037.
- Faruq Umar, Muhamad. "Towards an Islamization of Management Science." *American Journal of Islamic Social Sciences* 9, no. 2 (1992): 228–244.
- Hashim, Rosnani. "Reclaiming Education for Virtue: An Islamic Perspective." *Islam and Science* 1, no. 1 (2003): 37–42.
- Kaya, Faris. "Al-Ghazali's Conception of Education." *Islamic Studies* 45, no. 2 (2006): 233–248.
- Maldonado-Torres, Nelson. "On the Coloniality of Being." *Cultural Studies* 21, no. 2–3 (2007): 240–270.
- Nasr, Seyyed Hossein. "The Spiritual Significance of Jihad." *Islamic Quarterly* 23, no. 4 (1979): 183–192.
- Phillips, Denis C. "After the Wake: Postpositivistic Educational Thought." *Educational Researcher* 12, no. 5 (1983): 4–12.
- Quijano, Anibal. "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America." *Nepantla: Views from South* 1, no. 3 (2000): 533–580.